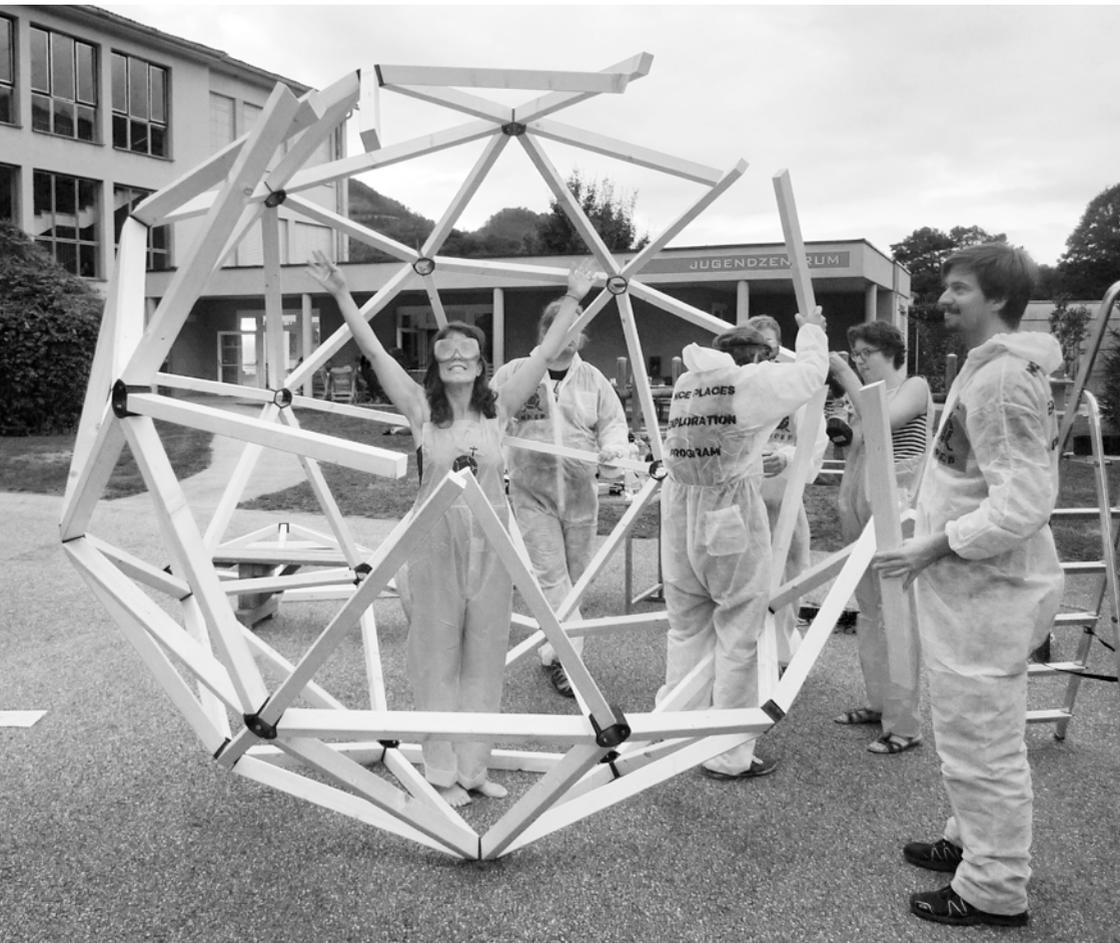


Land Steiermark - A6 Bildung und Gesellschaft;
FA Gesellschaft und Diversität - Referat Jugend (Hrsg.)

jugendarbeit: kontext schule

Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung



jugendarbeit: kontext schule

jugendarbeit: kontext schule

Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung

Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft;
FA Gesellschaft und Diversität – Referat Jugend (Hrsg.)

© 2014 Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik
Graz, 1. Auflage
Herausgeber: Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft;
FA Gesellschaft und Diversität – Referat Jugend
ISBN: 978-3-9502783-4-7

Gefördert von Land Steiermark, Ressort für Bildung, Familie und Jugend

Koordination: Verein beteiligung.st, Fachstelle für Kinder-, Jugend- und
BürgerInnenbeteiligung; Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit
Kontakt: Verein beteiligung.st, office@beteiligung.st
Bildnachweis: Titelbild: NPEP – nice places exploration program – Da-
niela Brasil and Catherine Grau; Bilder Innenteil: Jugendtreffpunkt
Dietrichskeusch'n/Martin Rettenbacher
Gestaltung & Korrektur: drogerie21, design@drogerie21.at
Druck: Servicebetrieb ÖH-Uni Graz GmbH

Für den Inhalt der Beiträge sind die Autorinnen und Autoren selbst
verantwortlich

VORWORT

Mein Ressortmotto lautet: „begegnen – begeistern – bilden“. Dafür steht auch die jährlich abgehaltene Fachtagung wertstatt, diesmal unter dem Titel jugendarbeit: kontext schule.



Foto: © Mang

Die Begegnung mit den Themen Jugendarbeit und Schule sowie die Vielfalt von Kooperationsmöglichkeit zwischen der Jugendarbeit und der Schule sorgen für großes Interesse bei den Akteurinnen und Akteuren der beiden Handlungsfelder. Ziel ist es, die Menschen für dieses umfangreiche Thema zu begeistern und auch dadurch unsere Kinder und Jugendlichen für die Herausforderungen in ihrem zukünftigen Leben gut zu bilden. Die wertstatt///13 jugendarbeit: kontext schule ist ein wertvoller Beitrag, um die Rolle der Jugend(-arbeit) zu stärken und speziell das Interesse der Kinder und Jugendlichen für diese Themen der formalen und non-formalen Bildungsangebote zu wecken.

Ich danke den Autorinnen und Autoren sehr herzlich für ihre tolle Motivation und ihr hervorragendes Engagement!

Als Bildungs- und Jugendlandesrat wünsche ich alles Gute und viel Erfolg bei der Umsetzung spannender Ideen – dafür bin ich, gemeinsam mit meinem Team, auch gerne ein unterstützender Partner (Tel: 0316/877-2500, E-Mail: michael.schickhofer@stmk.gv.at)!

Ihr

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Michael Schickhofer'. The signature is fluid and cursive, with a long horizontal stroke at the end.

Mag. Michael Schickhofer

Landesrat für Bildung, Familie und Jugend

VORWORT

Diese Publikation „jugendarbeit: kontext schule“ bündelt aktuelle Aspekte und Ergebnisse von Kooperationen außerschulischer Jugendarbeit und Schule. Erweiterte Lern- und Bildungsangebote im Rahmen von ganztägigen Schulformen bieten eine Basis für die fachwissenschaftliche Diskussion zum Stellenwert und zu Entwicklungschancen für diese Handlungsfelder. Für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Jugendarbeit wie auch für jugendpolitische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger behandelt diese Publikation wichtige Überlegungen und Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Feldern von Kooperationen zwischen Schule und außerschulischer Jugendarbeit.

Ausgangspunkt der inhaltlichen Auseinandersetzung ist der steiermarkweite Ausbau von ganztägigen Schulformen und die Frage, was diese schulische Entwicklung für das Arbeitsfeld der außerschulischen Jugendarbeit bedeutet bzw. welche Position die außerschulische Jugendarbeit in diesem Szenario beziehen kann und wo Kooperationen möglich und sinnvoll erscheinen. Die entscheidende Frage, der im Rahmen dieser Publikation nachgegangen wurde, lautet daher: Kann und soll die außerschulische Jugendarbeit als Partnerin erweiterter Lern- und Bildungsangebote im Rahmen ganztägiger Schulformen agieren oder soll/muss sie sich von diesen schulischen Entwicklungen abgrenzen und sich in ihren Angeboten und Zielgruppendefinitionen modifizieren? Im Rahmen dieser Publikation wird ausgelotet, welche Erfahrungen es in der Kooperation bzw. im Nebeneinander von Ganztagschule und außerschulischer Jugendarbeit bereits gibt, welche gegenseitigen Erwartungen an den jeweils anderen Bereich

bestehen bzw. entstehen könnten und nicht zuletzt welche Szenarien für die Landschaft der Steirischen Jugendarbeit möglich bzw. wünschenswert erscheinen.

Unter dem Titel „jugendarbeit: kontext schule“ versuchen wir in dieser Publikation unterschiedliche Ergebnisse, Befunde und Wirkungen in den Kontext von außerschulischer Jugendarbeit und Schule zu stellen. Mit Textbeiträgen von Referentinnen/Referenten, Praktikerinnen/Praktikern und Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern der Fachtagung jugendarbeit: kontext schule aus den unterschiedlichen Handlungsfeldern haben wir die fünfte Publikation auf die Beine gestellt und so dieses Thema dem Handlungsfeld zugänglich gemacht.

Hiermit sei den Autorinnen und Autoren herzlich gedankt, die engagiert an das Thema herangegangen sind und so wertvolle Aspekte aufzeigen.

Wir wünschen allen ein bereicherndes Lesen,
das wertstatt team

INHALTSVERZEICHNIS

SEITE | BEITRAG

9

- 11 | Von der schulbezogenen Kooperation zur Erweiterung der lokalen Bildungslandschaft durch die Jugendarbeit
Ulrich Deinert
- 27 | Schulen im Veränderungsprozess. Rahmenbedingungen zur Partizipation von Jugendarbeit an Ganztagschulen
Ulrike Hofmeister
- 43 | Schulsozialarbeit im Kontext Schule: Jugendarbeit
Sandra Jensen
- 55 | Praxisbeispiel – Projekt Bewegungsland Steiermark
Julia Kaufmann & Arne Öhlknecht
- 63 | Die Veränderungen der Schullandschaft eröffnen der Jugendarbeit neue Handlungsräume
Claudia Kreutzer
- 77 | Kooperation von Jugendarbeit und Schule
Bettina Pauli
- 105 | Beteiligung an der Neu- und Umgestaltung von Schulhöfen. Praxisbericht aus der Arbeit mit und an Schulen
Sonja Postl
- 115 | Jugendarbeit im Kontext von Schule. Eine vertretbare oder sogar notwendige Liaison?
Klaus Schäfer

SEITE | BEITRAG

- 127 | Außerschulische Jugendarbeit in Kooperation mit der Schule – ein Paradoxon?
Josef Scheipl
- 137 | Der Steirische Bildungsplan im Kontext bundesweiter Schulentwicklungen
Andreas Schnider
- 153 | Der Hochschullehrgang Freizeitpädagogik. Ein neues Konzept und seine Chancen
Gerald Tritremmel
- 163 | Wir bieten: Politische Bildung. Wir suchen: Schulen. Handlungsorientierte politische Bildung in Kooperation von Fachstelle und Schule
Katrin Uray
- 177 | Jugendarbeit und Ganztagschulen in Deutschland
Ivo Züchner
- 199 | ANHANG: Auswertung der Arbeitsgruppenergebnisse der Fachtagung jugendarbeit: kontext schule
Klaus Gregorz
- 209 | Autorinnen und Autoren

VON DER SCHULBEZOGENEN KOOPERATION ZUR ERWEITERUNG DER LOKALEN BILDUNGSLANDSCHAFT DURCH DIE JUGENDARBEIT

Im ersten Teil werden bestehende Kooperationsformen zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) und Schule in Nordrhein-Westfalen (NRW) beschrieben. In einer Befragung von 200 Jugendeinrichtungen (s. u.) wird deutlich, welche Bedeutung zum Beispiel die Kooperation zwischen Jugendeinrichtungen und der Offenen Ganztagschule (OGS) in NRW gewonnen hat. Im zweiten Teil wird ein Kooperationsprojekt im öffentlichen Raum beschrieben, das den engen Rahmen der schulorientierten Kooperationen verlässt und als sozialräumliches Projekt bezeichnet werden kann. Ausgehend von diesem Projektbeispiel wird im dritten Teil die Chance der Jugendarbeit skizziert, die zur Zeit noch stark schulzentrierten, lokalen Bildungslandschaften zu erweitern – auch auf der Grundlage eines breiten Bildungsbegriffs, der, wie im vierten Teil gezeigt wird, die Aneignung ihrer Lebenswelt als wichtige Entwicklungsaufgabe von Kindern und Jugendlichen in den Blick nimmt.

1 Bestehende Kooperationsformen von OKJA und Schule

Die folgenden Aussagen basieren auf einer Befragung von 200 Jugendfreizeiteinrichtungen in NRW zum Stand der Kooperation mit Schule¹: Neben stark auf den Ort Schule hin ausgerichteten Kooperationen spielen auch Kooperationsformen und Orte außerhalb der Schule eine wichtige Rolle in der Gestaltung des Ganztags. So werden deutlich mehr als die Hälfte der Angebote nicht in der Schule, sondern am Ort der Jugendarbeit oder an anderen Orten wie Parks, Freiflächen, Sport- und Freizeitanlagen, Bibliotheken etc. durchgeführt (vgl. Deinet et al. 2010, S. 133).

Angebote in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zeichnen sich dabei durch spezifische Qualitäten aus wie:

- oftmals gut ausgestattete Räumlichkeiten;
- gute konzeptionelle Verbindungen zwischen offenen und geschlossenen Angeboten;
- oft langjährige Erfahrung in der Freizeit- und Erlebnispädagogik;
- Möglichkeiten, Kindern und Jugendlichen Raum zum Ansprechen sensibler Themen außerhalb der Schule zu bieten;
- Erreichbarkeit einer oft größeren und heterogenen Zielgruppe.

Die Kooperationen innerhalb der OGS mit Institutionen im Sozialraum wie zum Beispiel der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und die Durchführung der Angebote in diesen Einrichtungen stärkt auch die sozialräumliche Orientierung einer sich in den Stadtteil öffnenden

1 Die Studie der Fachhochschule Düsseldorf basiert auf einer repräsentativen Befragung von 200 Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in NRW und ergänzenden Interviews mit zwölf ausgewählten Einrichtungen (vgl. Deinet et al. 2010).

Schule. Solche schulstandortübergreifenden Kooperationsformen sind auch ein Beitrag zu der Entwicklung einer lokalen, sozialräumlich orientierten Bildungslandschaft, die ein breites Spektrum von Orten und Formen formeller, non-formaler und informeller Bildung in einem sozialräumlichen Zusammenhang weit über Schule hinaus verbindet.

Die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit haben eigene, zum Teil sehr unterschiedliche Räume, die über eine Qualität oder eine Ausstattung verfügen, die die Schule nicht bieten kann. Dies können Außengelände ebenso so sein wie beispielsweise ein Tonstudio. In bestimmten Kooperationsangeboten wird genau diese Qualität genutzt. Das Jugendzentrum kann aber auch einfach nur ein anderer Ort sein, der es erlaubt, zeitweise die gewohnte Umgebung der Schule verlassen zu können, um dort eine andere pädagogische Arbeit zu praktizieren.

Schulstandortbezogene Kooperationsformen bieten demgegenüber für die Schule den Vorteil, dass das Bild der Schule nach innen und außen an Qualität gewinnt. Eine direkte örtliche und zeitliche Anbindung an die Schulen hat für die Jugendarbeit oft zur Folge, dass sie von der Schule eher wahrgenommen und aktiv unterstützt wird. Für die Kinder sind Projekte am Ort der Schule damit verbunden, dass sie den Raum Schule in ihrer Freizeit erleben und Schule damit auch anders kennenlernen können.

In unserer Befragung kooperierten 135 der befragten Kinder- und Jugendeinrichtungen (67,5 %) im Rahmen des Ganztags. Sie wurden gefragt, im Rahmen welcher Strukturen beziehungsweise welcher Förderprogramme sie diese Kooperation umsetzen. 76 Einrichtungen – und damit mehr als die Hälfte – waren Partner der Offenen Ganztagsschule im Primarbereich. Nur 14 Einrichtungen waren in diesem Zusammenhang Träger einer OGS, die Mehrheit arbeitete also als Kooperationspartner.

Chancen und Probleme der Kooperation

Die Aussagen zu den Auswirkungen der Kooperation auf die Einrichtungen in unserer Studie zeigen, dass die Kinder- und Jugendarbeit aus der Kooperation mit Schule Nutzen ziehen kann: Die Einrichtungen erreichen darüber weitere Zielgruppen, sie sind im Sozialraum stärker vernetzt und ihre Legitimationsbasis wird gestärkt. Die Befürchtung, dass durch eine stärkere Kooperation mit Schule die Öffnungszeiten im Offenen Bereich reduziert würden, konnte durch diese Befragung nicht belegt werden.

An der abschließenden Frage zur Zufriedenheit mit dem bisherigen Verlauf der Kooperation zeigte sich eine eher ambivalente Einschätzung: Rund die Hälfte der Einrichtungen war zufrieden mit der Kooperation, die andere Hälfte war nur teilweise zufrieden oder nicht zufrieden. Einige Ergebnisse deuten auf ein durchaus vorhandenes Selbstbewusstsein hin, dass die Einrichtungen in die Kooperation einbringen, andererseits wurde vielfach beklagt, dass die Schule der Kooperation nicht genügend Wertschätzung und Anerkennung entgegenbringt. Und nicht zuletzt: Ein großer Teil der befragten Einrichtungen will die Kooperation noch ausbauen.

2 Kooperationsprojekt im öffentlichen Raum

In einer Stadtteilkonferenz in einer Großstadt in NRW wird immer wieder die problematische Situation Jugendlicher im öffentlichen Raum diskutiert, die sich auf Kinderspielplätzen aufhalten und Konflikte mit erwachsenen Bewohnerinnen und Bewohnern des Stadtteils haben. Auch der Schulhof der Ganztags Hauptschule wird von den Jugendlichen als informeller Treffpunkt aufgesucht. Die Schließung einer Jugendeinrichtung verschlimmert die Situation, sodass ein Aktionsplan in der Stadtteilkonferenz beschlossen wird. Die Mobile Jugendarbeit führt Interviews mit Jugendlichen auf Schulhöfen,

die zusammengetragenen Ideen der Jugendlichen werden an einem runden Tisch präsentiert und dort mit Verwaltung und Politik diskutiert.

Aus der Erkenntnis, dass es zwar Spielplätze für Kinder, aber keine öffentlichen Orte für Jugendliche gibt, entsteht die Idee, einen Treffpunkt für Jugendliche mit Jugendlichen im öffentlichen Raum zu planen und zu gestalten. Den besten Kontakt zur Jugendszene hat die Mobile Jugendarbeit. Die Ganztags Hauptschule zeigt ebenfalls großes Interesse, weil ein Großteil der betroffenen Jugendlichen auch Schülerinnen und Schüler der Schule sind. Die Schule beschäftigt sich zunehmend mit dem Projekt und baut es schließlich in schulische Bezüge ein. Ein Lehrer der Schule wird direkte Kontaktperson für die Mobile Jugendarbeit. Bei den Planungsprozessen werden die Jugendlichen als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt angesprochen und zusammen mit den zuständigen Ämtern in einen Planungsprozess einbezogen, in dem auch versucht wird, die Ideen der Jugendlichen aufzunehmen und umzusetzen. Methoden wie Begehungen, Modellbau oder eine Zukunftswerkstatt können in der Planungsphase zum Teil direkt in die schulische Arbeit miteinbezogen werden. Beim Bau und der Gestaltung sind die Jugendlichen ebenfalls sehr aktiv und arbeiten zum Beispiel im Rahmen einer schulischen Arbeitsgruppe beim Aufbau des Treffs mit. Einige Jugendliche absolvieren über den Bau ihr Praktikum bei der ausführenden Firma. Rückhalt im Stadtteil bekommt das Projekt sehr stark durch die Hauptschule (zum Beispiel auch im Rahmen der Elternarbeit und der direkten Mitwirkung einiger Eltern). Mit der Einführung von Patenschaften soll der Treffpunkt nach der Eröffnung nachhaltig unterstützt werden, auch durch dort stattfindende Veranstaltungen der Schule, wie Sommerfeste, die der weiteren Kontaktaufnahme, auch mit den unmittelbaren Anliegern, dienen sollen. Aus Sicht der Mobilen Jugendarbeit ist die Kooperation mit Schulen ein wichtiger Faktor für den Erfolg des Projekts: „Wichtig war die Zusammenarbeit

mit den Schulen, die sich kooperativ zeigten und die Verknüpfung von Praktikumsplätzen gern weiter ausbauen möchten!“

In diesem Projekt finden sich Indikatoren für die Entwicklung einer Bildungslandschaft und eine aktive Rolle der Jugendarbeit:

- Durch die Mitarbeit der Ganztagschule in der Stadtteilkonferenz ist ein wesentlicher Schritt zur Öffnung der Schule in den Sozialraum besritten worden. Die Schule versteht sich auch als Akteur im Sozialraum, die Teilnahme an der Stadtteilkonferenz als dem Gremium, in dem die Themen und Probleme eines Stadtteils bearbeitet werden, ist deshalb ein deutlicher Schritt. Die Schule öffnet sich damit den Themenstellungen, die über den engeren Schulhorizont hinausgehen, dennoch aber oft nachhaltige Wirkung auf das schulische Leben haben. Ein Großteil der Zielgruppe sind auch Schülerinnen und Schüler, deren Freizeitsituation sich indirekt, manchmal sogar direkt auf die Schule auswirkt. Aus Sicht der Schule wirkt sich die Verbesserung der Situation der Jugendlichen im öffentlichen Raum auch positiv auf das Schulklima aus.
- Mit der Unterstützung der Gestaltung eines informellen Treffs im öffentlichen Raum fördert die Schule auch informelle Bildungsprozesse und die Bedeutung informeller Räume für ihre Schülerinnen und Schüler (über den Schulhof hinaus!). Bei der Planung und Gestaltung werden die Jugendlichen aktiv einbezogen. Beim Bau werden besonders motorische Kompetenzen gefördert, es geht um die ausführenden Arbeiten am Ort und die Auseinandersetzung mit praktischen und gestalterischen Aspekten. Hierbei stehen motorische, gegenständliche und gestalterische Aneignungsformen im Vordergrund.
- Ein gemeinsames Projekt kann nur entstehen, wenn Kooperationsstrukturen geschaffen werden, also etwa ein fester Ansprechpartner an der Schule für die Mobile Jugendarbeit und das Bauprojekt sowie die Einbeziehung der Projektarbeit in schulische

und sogar unterrichtliche Zusammenhänge. Für die Entwicklung einer Kooperation ist es sehr günstig, wenn beide Partner nicht nur Ressourcen einbringen, sondern auch Vorteile aus der Kooperation ziehen können. Konkrete Dinge wie die Bereitstellung von Praktikumsplätzen gehören ebenfalls dazu (s. o.).

- Mit der Anerkennung und Förderung außerschulischer Bildungsorte öffnet sich die Schule nicht nur in den Sozialraum, sondern verbreitert durch ihr Engagement auch ihre zivilgesellschaftliche Basis, in dem sie selbst zu einem Akteur im Sozialraum wird und von den Kooperationspartnern auch so wahrgenommen wird. Notwendig dazu sind aber auch Institutionen und Personen, die eine Scharnierfunktion übernehmen, wie die Mobile Jugendarbeit im Beispiel oder die Schulsozialarbeit, die oft solche Funktionen übernimmt. Die Stadtteilkonferenz bietet den kommunalpolitischen Rahmen, in dem sich die Schule ebenso einbringen kann.

3 Die Jugendarbeit erweitert eine bisher eher schulorientierte Bildungslandschaft

Das Beispiel zeigt auch, wie die Jugendarbeit als Brücke zu den informellen Bildungsräumen der Jugendlichen dazu beitragen könnte, die bisher entwickelten Bildungslandschaften zu erweitern. Die hier skizzierte Notwendigkeit einer Heterogenität der Bildungsorte passt allerdings kaum zu dem weit verbreiteten statischen Verständnis einer Bildungslandschaft, so wie sie von Reutlinger kritisiert wird (Reutlinger 2009). Er beklagt nicht nur die „unkritisch-harmonische Tradition“ des verwendeten Begriffs der Landschaft in diesem Zusammenhang, mit der häufig Harmonie, Schönheit und Ganzheit verbunden wird. Entscheidend sind seine raumtheoretischen Einwände gegen die Bildungslandschaftsdiskussion. Ein zentraler Begriff ist hier der Bildungsort. Die Kinder und Jugendlichen bewegen sich

zwischen Orten, die in erster Linie geografisch verstanden werden. Hier werden sie in zeitlichen Abfolgen beschult, beraten, betreut oder erzogen. Im Konzept der Bildungslandschaften sollen die Orte systematisch zusammengeführt werden.

In dieser Diskussion wird ausgeblendet, dass es nicht nur territorial unterschiedliche Bildungsorte gibt, sondern dass diese in einem hierarchischen Sinne auch unterschiedlich positioniert sein können. So steht die Schule als Bildungsort immer noch im Zentrum, während die außerschulischen Bildungsorte auf eine Zulieferfunktion reduziert werden können. Reutlinger folgend baut die Verkürzung des Bildungsorts auf einen territorial definierten Raum auf einem banalen Raumverständnis auf. Räume werden als Behälter oder Container verstanden, die mehr oder weniger geschlossen sind. Notwendig ist dagegen ein flexibles Verständnis von Räumen als ein sich „ständig (re)produzierte(s) Gewebe sozialer Praktiken“ (Reutlinger 2009), das heißt ein Raum, der sozial konstruiert wird. Mit diesem Raumverständnis gerät – bezogen auf die Bildungsorte – in den Bildungslandschaften die unterschiedliche Raumqualität in den Blick: Welche Ressourcen beinhalten sie, wie viel Handlungsoptionen sind möglich?

Die Kritik Reutlingers am Begriff der Bildungslandschaften und die zumindest konzeptionelle Berücksichtigung von Lernwelten, die als Erweiterung des Begriffs des Bildungsort verstanden werden können, geben Anlass, auch solche Bildungsräume in den Blick zu nehmen, die weniger funktionale Bildungsorte, sondern vielmehr „Ermöglichungsräume“ (Reutlinger) für Bildung sind. So wie auch informelle Orte in einer anregenden Lern- und Lebensumgebung eines Kindes notwendig sind, sollten auch kommunale Bildungslandschaften ungeplante und in Alltagsvollzüge eingebundene, informelle Lernprozesse in den Blick nehmen, die weit über die Bildungsinstitutionen hinausgehen. Auch wenn der Deutsche Verein noch keine konkreten Vorschläge macht, wie die Einbeziehung solcher Orte und Bereiche

aussehen kann, deuten die Empfehlungen doch sehr stark auf eine Ausweitung des Spektrums der in einer Bildungslandschaft handelnden Akteurinnen und Akteure hin: „Kommunale Bildungslandschaften sind daher immer auch Landschaften im konkret räumlichen Sinne und von daher Teil einer integrierten Raumentwicklungsplanung. Zumindest perspektivisch sind daher beispielsweise auch Akteure im Bereich der Wohnungswirtschaft, aber eben auch aus den bereits genannten weiteren für Bildung wichtigen kommunalen Bereichen einzubinden. Auch für diese Gestaltungsperspektiven gibt es bereits erste Ansätze gelingender Praxis“ (Deutscher Verein 2009, S.15).

4 Jugendarbeit stärkt die subjektorientierte Aneignungs- und Beteiligungsperspektive

In ihrer Untersuchung lokaler Bildungslandschaften im Rahmen des Projektes des Deutschen Jugendinstituts (DJI) „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ beklagen die Autorinnen und Autoren unter anderem, dass in den untersuchten lokalen Bildungslandschaften gerade die hier skizzierte Perspektive von informeller und non-formaler Bildung nicht ausreichend thematisiert wird, so

[...] muss aus Sicht der ForscherInnen die Vernachlässigung der Subjekt- und Aneignungsperspektive als wichtigstes Desiderat der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften benannt werden. Dies steht in scharfem Kontrast zur institutions- und regionsübergreifend konsensuellen Benennung der Leitperspektive eines „ganzheitlichen“ Lern- und Bildungsverständnisses. Untermauert wird dieser – *gemessen an den vor Ort und im Diskurs deklarierten Zielperspektiven* kritisch zu sehende – Befund durch die Tatsache, dass es in den Modellregionen bislang nicht zur verlässlichen und erwartbaren

Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bei allen sie unmittelbar betreffenden Angelegenheiten kommt. (Bradna u.a. 2010, S. 7)

Die im Beispiel so plastisch zu beschreibende Anerkennung von Möglichkeiten eines ganzheitlichen Lernens in einem lokalen Rahmen scheint in den vom DJI untersuchten lokalen Bildungslandschaften keine große Rolle zu spielen:

Ungeachtet der damit verbundenen Betonung der Bedeutung von „Selbstbildung“ und (ko-)konstruktivistischer Lerntheorie, schlägt sich diese Gestaltungsdimension nur wenig in den organisationalen Aktivitätsstrukturen nieder; dies gilt ganz speziell auch im Hinblick auf die Leitlinie einer konsequenten, erwartbar und verlässlich gestalteten Implementierung beteiligungsorientierter Planungsverfahren.“(Bradna u.a. 2010, S. 10)

Gerade die von den DJI-Autorinnen und Autoren bemängelten Aspekte könnten durch eine Kooperation von Jugendarbeit und Schule in die entstehenden Bildungslandschaften eingebracht werden.

Die Jugendarbeit ist durch ihre institutionellen Rahmenbedingungen – insbesondere durch das Prinzip der Offenheit und der konkreten Gestaltung der Einrichtungen mit ihren Offenen Bereichen – für Jugendliche ein wesentlicher Teil des öffentlichen Raumes. Viele Einrichtungen arbeiten institutionsübergreifend im öffentlichen Raum, etwa durch die Unterstützung von Cliques in Parks oder den Aufbau von Treffmöglichkeiten im öffentlichen Raum (s. u.).

Eine sozialräumliche Jugendarbeit versteht subjektive Bildungsprozesse insbesondere als sozialräumliche Aneignungsprozesse, die eingelagert sind in den gesellschaftlichen Räumen beziehungsweise den Räumen, die sich Kinder und Jugendliche schaffen. Diese stehen oft im Gegensatz zu den offiziell institutionalisierten Bildungsräumen und -orten, so wie sie derzeit in der Diskussion um die lokalen

Bildungslandschaften vorrangig diskutiert werden. Der Beitrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit kann auf der Grundlage des Aneignungskonzeptes darin bestehen, Bildungsorte und -räume mehrdimensional zu verstehen und für die Diskussion von lokalen/regionalen oder kommunalen Bildungslandschaften nutzbar zu machen. Das „wilde Lernen“ (Böhnisch 2002), die aneignungstheoretisch besonders wichtige Funktion der Veränderung von Situationen und Räumen kann so sichtbar gemacht und in die Diskussion eingebracht werden. Für die Diskussion um lokale Bildungslandschaften geht es deshalb auch darum, den öffentlichen Raum miteinzubeziehen, weil dieser als Aneignungs- und Bildungsraum zu verstehen ist. Stadtentwicklung und Stadtplanung als Hauptgestalter dieses Raumes sind deshalb in diese Diskussion zu integrieren.

Wie das Beispiel zeigt, kann die Kinder- und Jugendarbeit durch Schaffung von Settings für unterschiedliche Gelegenheiten und Räume im öffentlichen Raum zum Beispiel Treffmöglichkeiten schaffen und Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Szenen und Cliques herstellen. Besonders die Mobile Jugendarbeit im öffentlichen Raum kann dabei Aneignungs- und Bildungsmöglichkeiten auf sehr unterschiedlichen Ebenen ermöglichen. Hierbei geht es etwa um die Beteiligung der Jugendlichen bei der Suche nach geeigneten Plätzen für die Errichtung von überdachten Treffs im öffentlichen Raum, sowie deren konkrete Gestaltung und Nutzung durch unterschiedliche Gruppierungen (vgl. Deinet u.a. 2009).

Ausblick

Die Bildungsdebatte und die Veränderung der Schullandschaft haben große Auswirkungen auf die Rahmenbedingungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, so wie sie sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat. Besonders der Ausbau der Ganztagschulen und der

ganztägigen Betreuung geht an der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nicht unbemerkt vorbei. Viele Einrichtungen klagen über den Rückgang ihrer Besucherschaft im Nachmittagsbereich. Auch sind Kooperationen nach wie vor oft schwierig vor dem Hintergrund unterschiedlicher Strukturen in Schule und Jugendhilfe bis hin zum unterschiedlichen Bildungs- und Berufsverständnis in beiden Bereichen. Die weitere Entwicklung wird zeigen, inwieweit die Kinder- und Jugendarbeit in der Lage ist, ihr eigenständiges Profil als außerschulischer Bildungspartner der Schule zu erhalten oder sogar weiter auszubauen, oder ob sie – was viele Fachkräfte ebenfalls befürchten – von Schule gewissermaßen assimiliert wird und damit ihr eigenständiges Profil verliert. Dabei stellt sich für die Jugendarbeit die große Herausforderung, über die direkte Kooperation mit Schule (s. o.) im Rahmen der Entwicklung lokaler Bildungslandschaften die außerschulischen (Bildungs-)Orte der Jugendlichen in den Blick zu nehmen und sich für deren Erhalt und Ausbau in den Bildungslandschaften einzusetzen, auch um Jugendlichen in einer weitgehend verplanten Umwelt Freiräume und Rückzugsräume zu sichern.

Literatur

- Arnoldt, Bettina (2007a): Öffnung von Ganztagsschule. In: Holtappels, H.G./ Klieme E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim und München.
- Arnoldt, Bettina (2007b): Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In: Holtappels, H.G./ Klieme E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse

der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim und München.

Arnoldt, Bettina/Züchner, Ivo (2008): Expertise: Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule. Eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagschulen in Deutschland. Berlin. Herausgegeben von der AGJ.

Behr, Karin u.a. (2005): Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zur Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozesse in Nordrhein-Westfalen, Weinheim und München.

Behr, Karin u.a. (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen, Weinheim und München.

Böhnisch, Lothar (2002): Räume, Zeiten, Beziehungen und der Ort der Jugendarbeit. In: Zeitschrift Deutsche Jugend, 50. Jahrgang, Heft 2/2002

Bradna, Monika/Meinecke, Annika/Schalkhauser, Sofie/Stolz, Heinz-Jürgen/Täubig, Vicki/Thomas, Franziska (2010): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Abschlussbericht (unveröffentlicht).

Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (2000): Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Neuwied.

Deinet, Ulrich (2001): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis, Opladen.

Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (2004) (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Opladen.

Deinet, Ulrich (2005) (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte. 2., völlig überarbeitete Auflage, Wiesbaden.

- Deinet, Ulrich/Icking, Maria (2005): "Bildungsprozesse im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule", Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, Düsseldorf.
- Deinet, Ulrich/Icking, Maria/Leifheit, Elisabeth/Dummann, Jörn (2010): Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule. In der Reihe „Soziale Arbeit und Sozialer Raum“ (Hrsg. Ulrich Deinet), Bd. 2, Barbara Budrich.
- Deinet, Ulrich/Icking, Maria (2006) (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule, Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Leverkusen – Opladen, 2. Auflage 2010.
- Deinet, Ulrich/Okroy, Heike/Dodt, Georg/Wüsthof, Angela (Hrsg.) (2009): Betreten erlaubt! Projekte gegen die Verdrängung Jugendlicher aus dem öffentlichen Raum. Soziale Arbeit und sozialer Raum Bd. I, Verlag Barbara Budrich, Opladen und Farmington Hills.
- Mack, Wolfgang/Raab, Erich/Rademacker, Hermann (2003): Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung. Opladen.
- Reutlinger, Christian (2009): Bildungslandschaften – raumtheoretisch betrachtet. In: Böhme, J. (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums, Wiesbaden.

Internetquellen

- Deinet, U. (2010): Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft. Verfügbar unter: www.sozialraum.de, Ausgabe 1/2010. [Zugriff am 25.12.2011]
- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23.11.2007.

<http://www.staedtetag.de/fachinformationen/bildung/058050/index.html> [Zugriff am 7.6.2014].

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunaler Bildungslandschaften.

http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/bildung/Empfehlungen_zur_Weiterentwicklung_Kommunaler_Bildungslandschaften/ [Zugriff am 7.6.2014].



Ulrike Hofmeister

SCHULEN IM VERÄNDERUNGSPROZESS

**Rahmenbedingungen zur Partizipation von Jugendarbeit
an Ganztagschulen**

27

Das österreichische Schulsystem hat in den letzten zehn Jahren viele umwälzende Veränderungen erfahren: Die Einführung der Bildungsstandards, die Vorbereitung auf die geplante standardisierte Reifeprüfung und die österreichweite Etablierung einer neuen Schulform – der Neuen Mittelschule (NMS) –, die neue Lern- und Lehrmethoden anwenden soll und für die erstmalig eine siebenstufige, kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung gilt. Auswirkungen auf die Schule zeigen aber auch die Veränderungen der gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen für Heranwachsende durch den verstärkten Einfluss einer multimedialen Umwelt und den vielfältigsten familialen Sozialisationsbedingungen. Um diese für das Lehrpersonal immer komplexer werdenden Herausforderungen besser bewältigen und Kinder und Jugendliche umfassender bilden und erziehen zu können, machen sich immer mehr Schulen in Österreich auf den Weg, eine „echte“, das heißt verschränkte Ganztagschule, zu werden.

Begriffsklärung: „Nachmittags-/Tagesbetreuung“ und „Ganztagsschule“

Das Schulorganisationsgesetz spricht im §8d „Führung ganztägiger Schulformen“ von Schulformen mit **getrennter Abfolge** von Unterrichts- und Betreuungsteil und **verschränkter Abfolge** von Unterrichts- und Betreuungsteil. Im allgemeinen Sprachgebrauch hat sich in Österreich „**Nachmittagsbetreuung**“ (NABE) **oder** „**Tagesbetreuung**“ (TABE) für Ersteres und „**Ganztagsschule**“ (GTS) für Letzteres etabliert.

28

Traditionellerweise erfolgt in Österreich die Betreuung von Schülerinnen und Schülern am Nachmittag in einem an den Regelunterricht am Vormittag anschließenden Betreuungsteil. Die Anmeldung zu dieser Form der schulischen Tagesbetreuung ist freiwillig und für einen bis fünf Wochentage möglich. Häufig werden auch Schüler/-innen aus verschiedenen Klassen gemeinsam in einer Gruppe betreut. Das Betreuungsangebot besteht aus dem Mittagessen, Lernzeiten mit Hausübungsbetreuung und Freizeitangeboten. In jedem Fall muss in einer ganztägigen Schulform neben dem Unterricht Lernzeit und Freizeit angeboten werden, das Ausmaß der Stunden kann autonom festgelegt werden (vgl. SchOG §8, Lehrpläne NMS und AHS-Unterstufe).

Obwohl auch die Nachmittagsbetreuung genau genommen eine ganztägige Schulform ist, wird der Begriff GTS hierzulande primär für Schulen verwendet, die ein Modell anbieten, das die Schüler/-innen zum ganztägigen Schulbesuch bis 16 Uhr an fünf bzw. vier Wochentagen verpflichtet. Die Anmeldung zur verschränkten GTS schließt die verpflichtende Teilnahme an der Freizeitbetreuung mit ein, da Unterricht und Freizeit (einschließlich Mittagessen) abwechselnd auf den ganzen Tag verteilt werden. Der wesentliche Unterschied zur TABE liegt in einem gut rhythmisierten Schulalltag, der

den Bedürfnissen der Schüler/-innen gerecht wird. Der Wechsel von Unterricht, Lern- und Freizeitphasen sowie eine reformpädagogisch orientierte Lernkultur mit Formen des offenen Lernens sollen den Schülerinnen und Schülern ein individuell unterstütztes Lernen ermöglichen, die Selbstständigkeit und Lernmotivation erhöhen und durch ein adäquates Freizeitangebot eine ganzheitliche Förderung der jungen Menschen in den Mittelpunkt stellen.

Der Ausbau von ganztägigen Schulformen wurde in den letzten Jahren von der Bundesregierung aus sozialpolitischen Gründen durch finanzielle Förderungen forciert, um die Betreuung der Kinder sicherzustellen und damit eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Berufstätigkeit zu erreichen. Ein Ausbau der verschränkten Ganztagschulform unter verstärkt bildungspolitischen und pädagogisch-sozialisatorischen Zielsetzungen wird vom Bildungsministerium nicht systematisch gefördert. Dabei ist Ganztagschule mehr als Hort und Betreuung (vgl. Popp 2014). Tabelle 1 (siehe folgende Seite) zeigt das Angebot an ganztägigen Schulformen in Österreich im Schuljahr 2011/12, wobei es sich vorrangig um die Variante der schulischen Tagesbetreuung handelt.

Die Tabelle weist die Gymnasien als Schultyp mit dem höchsten Prozentsatz an ganztägigen Angeboten aus. Viele Gymnasien, die sich häufig im städtischen Bereich finden, bieten bereits seit den 1990ern offene Tagesbetreuung an, um den Schülerinnen und Schülern neben der Betreuung am Nachmittag auch eine Lernunterstützung zu ermöglichen, was von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern gut angenommen wird.

Der Anteil an österreichischen Schulen, die ausschließlich die offene Form der Tagesbetreuung anbieten, ist – einer Online-Befragung zufolge – mit 85,7 % immer noch sehr hoch. Nur bei 5,2 % der Schulen handelt es sich um „echte“ Ganztagschulen oder Ganztagschulklassen in der vollständig verschränkten Form. Die verbleibenden

	VS	ASO	HS	NMS	AHS	Schulen ab 9. Schulst.	gesamt
Burgenland	99	2	6	28	5		140
Kärnten	74	5	12	23	15	2	131
Niederösterreich	167	26	33	34	36	2	298
Oberösterreich	59	12	45	32	23		171
Salzburg	40	19	6	5	18	6	94
Steiermark	174	5	30	26	31		266
Tirol	36	13	4	7	11		71
Vorarlberg	50	4	4	38	10	1	107
Wien	98	3	17	45	80	1	244
Österreich gesamt	797 (25%)	89 (26%)	157 (13%)	238 (54%)	229 (84%)	12 (4%)	1.522 (26%)

Tabelle 1: Ganztägige Schulformen in Österreich 2011/12.

Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2012, Kp. 7, Tab. 7.4, S. 284.

9,1 % der Schulen sind teilweise verschränkte Ganztagsangebote mit oder ohne Betreuung am Nachmittag (vgl. Hörl u.a. 2012, S. 285).

Zielsetzungen der GTS

„Echte“ Ganztagsschulen sollen durch bessere Rahmenbedingungen einem erweiterten Bildungsanspruch folgen, nämlich das Bildungsniveau aller Schüler/-innen zu heben und mehr Chancengleichheit zu ermöglichen. Lehrkräfte haben unter den Konditionen des „echten“ Ganztags mehr Zeit, um das Potenzial der Schüler/-innen zu entdecken und individuell zu fördern, und Schüler/-innen sollten mehr Zeit zugestanden bekommen, um ihr Lerntempo zu finden.

Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung von Lernkompetenzen und eines produktiven Lernmanagements, sondern auch um die Förderung von Stärken, Interessen und Talenten als Basis für das lebenslange Lernen und eine gesundheitsbewusste Lebenshaltung. An einer verschränkten Ganztagsschule werden die „Hausübungen“ als Förderungs-, Festigungs-, Übungs- und Wiederholungsphasen in das schulbezogene Lernen integriert. Die ganztägige Schule soll durch einen anregend gestalteten Lern- und Lebensraum eine positive Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung schaffen, den Gemeinschaftssinn der Schüler/-innen stärken und sie beim Erwerb von sozialen Kompetenzen unterstützen. Mit Hilfe der GTS sollen weiters (Leistungs-)Defizite abgebaut und soziale Benachteiligungen reduziert werden.

In der Praxis scheitert die Erreichung dieser Ziele häufig an fehlenden finanziellen und räumlichen Ressourcen. Schule als ganztägiger Lebensraum muss Kindern und Jugendlichen mehr bieten als Klassenzimmer und Lernumgebungen. Auf funktionale, auch für Freizeitaktivitäten und Rekreation geeignete Architektur und Infrastruktur ist ebenso zu achten wie auf eine qualitätsvolle Ausstattung von Außen- und Innenbereichen, in denen sich Kinder und Jugendliche wohlfühlen können. Die Adaptierung von Klassenräumen als Freizeiträumlichkeiten und die kindgerechte Neugestaltung von Außenräumen – auch für 10- bis 14-jährige – sollte bereits in die Konzeptionierung von TABE- bzw. GTS-Modellen einfließen. Wenn Ganztagschulen als Ort des Miteinanders gelten sollen, müssen Räume und Anlässe für Austausch und Kommunikation geschaffen werden – um auch mit Problemfällen besser umgehen zu können.

Der wesentlichste Faktor für das Gelingen eines GTS-Modells sind allerdings die Lehr- und Betreuungspersonen, die mit den Kindern arbeiten und sie in der Freizeit betreuen – und das ist nicht erst seit der Hattie-Studie bekannt. Die Erwartungshaltung der Eltern ist hoch, sie wollen von schulischen Pflichten entlastet und in ihrer Er-

ziehungsarbeit unterstützt werden, was von Lehrerinnen und Lehrern nicht immer leistbar ist. Hier müssen neue Modelle ansetzen, die verschiedene Professionen an einem Schulstandort zusammenführen und gemäß ihrer Expertise einsetzen.

Trägerschaft und Personal

32

Der Großteil der öffentlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren und mittleren Schulen wird zur Gänze von der Bundesrepublik finanziert, der Bund fungiert also als Träger des gesamten Angebots – auch der TABE bzw. der GTS an diesen Bundesschulen. Träger der öffentlichen Pflichtschulen (Volksschule, Hauptschule/Neue Mittelschule, Sonderschule, Polytechnische Schule) sind die Länder, die durch Landesgesetze die Schulerhaltung auch den Gemeinden, Schulgemeindevverbänden oder Städten übertragen können. Der Unterricht sowie gegenstandsbezogene und individuelle Lernzeit dürfen in ganztägigen Schulformen ausschließlich von Lehrkräften übernommen werden und werden daher vom Bund – für die Pflichtschulen mittels Zuweisungen an den Schulerhalter – finanziert.

Für die Freizeitbetreuung wird für TABE und GTS ein Kostenbeitrag von den Eltern eingehoben. An Bundesschulen ist dieser Beitrag österreichweit gleich hoch, nach Anzahl der Anmeldetage gestaffelt, auch Beitragsermäßigungen sind möglich. An den Pflichtschulen obliegen die Höhe und eventuelle Ermäßigungen des Betreuungsbeitrags dem Schulerhalter. Daher gibt es für Pflichtschulen auch keine bundesweit einheitliche Regelung in Bezug auf Kosten der GTS. Die Schulerhalter haben unterschiedliche Finanzierungsmodelle für die Freizeitbetreuung entwickelt, die Beiträge für Eltern niedrig halten und trotzdem ein gutes Angebot ermöglichen. So können Fördervereine und Elternvereine als Träger für TABE und GTS auftreten.

Wenn in der Entwicklung und Umsetzung von GTS-Konzepten zukünftig auch Schulsozialarbeit und Offene Jugendarbeit eingebunden werden soll, könnte diese Finanzierungssituation eine Schwierigkeit darstellen.

Während TABE und GTS in den allgemeinbildenden höheren Schulen großteils mit Lehrkräften das gesamte Lern- und Freizeitangebot bestreiten, haben die meisten Pflichtschulen einen anderen Weg eingeschlagen. Lehrkräfte übernehmen Unterricht und Lernstunden, Freizeitbetreuer/-innen gestalten die Freizeit und unterstützen teilweise auch die Kinder bei ihren Hausübungen. Für die Betreuung der Schüler/-innen in der Freizeit kann Personal aus verschiedenen Professionen eingesetzt werden: Lehrer/-innen, Erzieher/-innen, Freizeitpädagogen/-pädagoginnen, die seit 2012 in zweisemestrigen Lehrgängen an den pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden, und auch Hortpädagogen/-pädagoginnen. Eine weitere Möglichkeit, auf die viele Gemeinden zugreifen, sind Vereine und Betreuungsorganisationen, die Personal speziell für den Einsatz in Schulen bereitstellen.

Schulen suchen sich auch Kooperationspartner von außen, um ihr Angebot attraktiver zu gestalten, wie etwa Musik- und Tanzschulen oder Sportvereine. Dieses Personal ist häufig nicht in den Schulbetrieb integriert, sondern nur kurzfristig an der Schule. Dasselbe gilt für Personen, die als Unterstützung zur Krisenintervention gesucht werden, wie Schulsozialarbeiter/-innen, Psychologen/Psychologinnen, Familienintensivbetreuer/-innen etc. Sowohl Lehrkräfte als auch Personal aus der Schulsozial- und Offenen Jugendarbeit kritisieren, dass ihr Einsatz immer nur kurzfristig und bei einer Eskalation stattfindet. Eine längerfristige Zusammenarbeit, die bereits im Vorfeld von Krisenfällen ansetzt, könnte einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der Unterrichtssituation und des Schulklimas leisten. Das bessere gegenseitige Kennenlernen der unterschiedlichen professionellen Kompetenzen und der Austausch von berufsspezifischen

Erfahrungen würden nachhaltig positiv auf den Schulalltag wirken und für das Lehrpersonal auch eine Entlastung darstellen.

Grundsätzliche Überlegungen zur Konzeptionierung kooperativer GTS-Modelle

34

Generell müssen alle ganztägig geführten Schulen neben den gesetzlich geregelten Unterrichtsstunden Freizeit und Lernzeit (zum Festigen und Üben) anbieten, das Ausmaß von Lern- und Freizeit sowie Schwerpunktsetzungen kann aber variieren. Die Möglichkeit dieser Variation erlaubt es den Schulen, ein an ihren Standort adaptiertes GTS-Modell zu entwickeln – ein Ansatzpunkt für eine Neuorientierung in Richtung gemeinsamer Arbeit von Lehrerinnen/ Lehrern und Schulsozialarbeiterinnen/-arbeitern.

In Österreich können Pflichtschulen auf bereits etablierte Unterstützungssysteme zugreifen, die mehr oder weniger stark in den Schulbetrieb integriert sind: Der schulpsychologische Dienst, Beratungs- und Betreuungslehrer/-innen und ab der Sekundarstufe I Schüler- und Bildungsberater/-innen (vgl. Schörner/Würfl 2013). Diese Möglichkeiten werden genutzt, greifen in der Praxis aber mitunter zu wenig. Die Schulsozialarbeit in Österreich arbeitet deshalb am Aufbau von bundesweiten Kooperationsmodellen und versucht, die unterschiedlichen Trägerorganisationen zu vernetzen. Die Funktionen der Schulsozialarbeit am Schulstandort umfassen Prävention, Früherkennung und Intervention (vgl. Schörner/Würfl 2013).

Während es in Österreich noch großen Handlungsbedarf in der Zusammenführung von Schule und außerschulischen Jugendeinrichtungen gibt, arbeiten in den deutschen Bundesländern Ganztagschulen bereits ganz konkret mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schulsozialarbeit an den Standorten, wobei jede Schule ihr eigenes

Maßnahmenkonzept an die Gegebenheiten des Standorts adaptiert hat. Unterstützung erhalten sie dabei durch Publikationen wie den praxisorientierten Leitfaden für die Etablierung von Kooperationen zwischen Schule und Jugendarbeit (vgl. Thimm 2005). Ein allgemein gültiges Erfolgsrezept gibt es nicht, aber Forschungsergebnisse, die Mut machen. So hat eine Befragung von Ganztagschulen der Sekundarstufe in Brandenburg gezeigt, dass ein an Schulen integriertes Angebot von Schulsozialarbeit die Schulen nach außen öffnet. 65 % der befragten Schulen geben an, dass sich der Einsatz von Kooperationspartnern aus der Jugendarbeit auch auf die Unterrichtstätigkeit auswirkt (vgl. Riedt 2006).

Die positiven Auswirkungen auf den Unterricht lassen sich aus der Funktion der Schulsozialarbeiter/-innen an der Institution Schule ableiten. Sie sind zuverlässige Ansprechpartner/-innen, die einen neutralen Standpunkt einnehmen, Informationen vertraulich behandeln – und sie stehen auf der Seite ihren Klientinnen und Klienten. Ein Ganztagskonzept sollte auf diese Vorteile zurückgreifen und den Ergebnissen aus der Jugendforschung entsprechend „sozialpädagogische Dienstleistungen (Einzelfallhilfen, Krisenintervention, Präventionsangebote, Beratungsleistungen etc.) als Regelangebote in den schulischen Alltag“ (Flad/Gutbrod 2005, S. 55) integrieren.

Ein Aspekt, der im Schulalltag nicht genügend berücksichtigt wird, ist die mögliche Diskrepanz zwischen Familienstruktur und Schulkultur. Davon betroffene Jugendliche reagieren mit Verunsicherung, da Schule, Unterrichtsinhalte und die gelebte Schulkultur nicht mit ihrem familialen Alltag korrespondieren. Bei der Lebensbewältigung von Jugendlichen können Kooperationen zwischen Schule und Jugendarbeit positiv wirken (vgl. Schulze/Wittrock 2005, S. 93 f.). Durch den Zugang von verschiedenen Professionen mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen, erhalten Heranwachsende leichter Orientierung und ein breiteres Handlungsspektrum, um tägliche Anforderungen zu bewältigen.

Die genannten Ansätze könnten in die konzeptionellen Überlegungen eines kooperativen GTS-Modells einfließen. Ein GTS-Konzept wird gewöhnlich in einer schulinternen Arbeitsgruppe, eventuell mit externer Begleitung durch eine Schulentwicklungsberaterin/einen Schulentwicklungsberater, entwickelt. Die wesentlichen Eckpunkte und Rahmenbedingungen des Modells sind dabei meist relativ schnell klar, auch dass Kooperationen mit außerschulischen Partnern als Erweiterung des Angebots gewünscht sind. In der Zusammenarbeit können grundlegende Unterschiede in der Haltung von Sozialarbeiterinnen/-arbeitern und Lehrkräften sichtbar werden, die sich – solange sie nur latent wahrgenommen und nicht angesprochen werden – in mangelnder Akzeptanz und folglich Statusproblemen äußern können. Missverständnisse entstehen durch den Mangel an Kenntnissen über Handlungsmethoden und Einsatzmöglichkeiten der anderen Profession und müssen, wenn eine Kooperation erfolgreich sein soll, besprochen und ausgeräumt werden. Anzustreben ist eine Kooperation im Sinne einer bedürfnisorientierten, klar strukturierten Zusammenarbeit sowie einer sozialen Beziehung, die gemeinsamen Intentionen dient (vgl. Kamski 2009, S. 111). Unter diesen Voraussetzungen ist eine Partnerschaft auf Augenhöhe möglich.

Der Schulleitung kommen in diesem Entwicklungsprozess ungemein wichtige Aufgabe zu: die Koordination und das Setzen von Prioritäten für die Zusammenarbeit, Kommunikation und auch die Fort- und Weiterbildung des gesamten GTS-Personals. Neben Fachwissen, didaktischer und sozialer Kompetenz, erfordert der GTS-Betrieb eine gut funktionierende Teamarbeit. Als unterstützende Maßnahmen für die Teamarbeit könnten kollegiale Hospitationen, gemeinsame Reflexion oder Supervision eingesetzt werden.

In den verschiedenen Handlungsfeldern für Kooperationen wären folgende Angebote als integraler Bestandteil eines GTS-Modells denkbar:

Kooperationsdimension Schülerinnen und Schüler:

- Beratung in schwierigen Situationen: Regelmäßige Anwesenheit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus der Jugend- und sozialen Arbeit zu bestimmten Zeiten in geeigneten Räumlichkeiten
- Gendergerechte Angebote als Semesterschwerpunkte
- Gewaltpräventive Angebote in Form von Projekten oder Semesterschwerpunkten
- Langfristige Angebote zur Verbesserung der Kommunikationskompetenz und Beziehungsarbeit
- Gemeinnützigkeit: Vernetzung mit Jugendorganisationen und regionalen sozialen Einrichtungen als längerfristiges Angebot
- Jugendkultur: Organisation von internen und externen Angeboten (Musik, Kunst, Theater etc.)
- Teilnahme von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern des Schulstandortes an pädagogischen Konferenzen

Kooperationsdimension Eltern:

- Beratung in schwierigen Situationen: Krisenintervention in Notfällen
- Spezielles wöchentliches Angebot der Erziehungsberatung
- Mediation
- Vermittlung von externen Unterstützungssystemen
- Angebote für Eltern zur Stärkung der erzieherischen Kompetenzen

Kooperationsdimension Lehrerinnen und Lehrer:

- Unterstützung bei Schnittstellenproblematik: Austausch von unterschiedlichen Perspektiven

- Beratung und Austausch in Krisensituationen: Fachexpertise (Sozialpädagoginnen/-pädagogen, Psychologinnen/Psychologen ...)
- Kommunikation und Beziehungsarbeit: Vermittlung und Austausch anderer Handlungsmethoden
- Teamarbeit in der Erstellung der Jahresschwerpunkte für die GTS

In einer übergreifenden Kooperation zwischen Eltern, Schülerinnen/Schülern, Lehrkräften und Jugendhilfe könnten gemeinsam Erziehungspartnerschaften (vgl. z.B. Brune u.a. 2006) erarbeitet und darüber hinaus ein Bildungs- und Betreuungskonzept in den Ferienzeiten diskutiert werden. Im Sinne einer Qualitätsentwicklung sollten Evaluationsmaßnahmen von außen und/oder innerhalb der Schule das GTS-Modell begleiten.

Fazit

Die Ganztagschule bietet Bildungsinstitutionen die Möglichkeit, sich von einer reinen (Aus-)Bildungsstätte zu einem Lebensraum zu entwickeln, der jungen Menschen viele Möglichkeiten offeriert, sie fördert und ihnen auch in belastenden Lebenslagen neue Perspektiven eröffnet. Die vielfältigen sozialen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche sind dabei eine hilfreiche Ergänzung zu schulischen Angeboten und sollten zum Teil auch direkt an den Schulen Platz finden. Eine zukünftige Integration von Institutionen der Jugend- und Schulsozialarbeit in den schulischen Alltag wäre eine große Chance für die Entwicklung von Ganztagschulen. Kooperative Zusammenarbeit von der Konzeptentwicklung bis zur praktischen Umsetzung und eine darüber hinausgehende regionale Netzwerkfähigkeit für den Erfahrungstransfer sowie gezielte Fort- und Weiterbildungsangebote könnten die österreichische Schullandschaft nachhaltig verändern.

Literatur

- Bacher, J./Dämon, K./Hörl, G./Lachmayr, N./Popp, U. (2012): Kp. 7: Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz. https://www.bife.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_Kapitel07_0.pdf [Zugriff am 25.1.2014].
- Brune, M./Grohmann, L./Obbelode, J./Ottensarend, U. (2006): Eltern als (Vertrags-)Partner. Erfahrungen mit Erziehungsvereinbarungen in der Schule. In: Pädagogik 58 (9), S. 16–19. Weinheim.
- Flad, C./Gutbrod, H. (2005): Ganztagschule und Kooperationskonzept? Überlegungen ausgehend von der Schulsozialarbeit. In: Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.): Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe Band 2: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und institutionelle Bedingungen. Bad Heilbronn. S. 43–57.
- Kamski, I. (2009): Kooperation in Ganztagschulen – ein vielgestaltiger Qualitätsbereich. In: Kamski, I./Holtappels, H./Schnitzer, T. (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster/New York/München/Berlin. S. 110–122.
- Popp, U. (2014): Ganztagschule ist mehr als Betreuung. Gegen die Verkürzung von Debatte und Umsetzung. Erscheint In: Erziehung und Unterricht 164 (6). Wien.
- Riedt, R. /KoBra.net (Hrsg.) (2006): Schulsozialarbeit an den Ganztagschulen der Sekundarstufe I in Brandenburg. Potsdam. http://bildungs-server.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen_und_schularten/ganztagschulen/pdf/SCHULSOZIALARBEIT.pdf [Zugriff am 18.1.2014].

- Schörner, B./Würfl, C. (2013): Zum Aufgaben- und Kompetenzprofil von Schulsozialarbeit in Österreich. In: soziales_kapital. wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit. Nr. 10. Wien. <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/288/478> [Zugriff am 9.1.2014]
- Schulze, G./Witrock, M. (2005): Lernprobleme sind Lebensprobleme. Alltags- und Lebensbewältigung im schulischen Kontext. In: Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.): Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe Band. 1: Dimensionen und Reichweiten des Entwicklungsbedarfs. Bad Heilbrunn. S. 93–109.
- Thimm, K. (2005): Jugendarbeit im Ganzttag der Sek.I-Schule. Eine Arbeitshilfe für die Jugendarbeit. Publikationsreihe der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztägig Lernen“. Berlin. http://www.gew.de/Binaries/Binary28121/Arbeitshilfe_Jugendarbeit.pdf [Zugriff am 18.12.2013].

Links Gesetzestexte:

- Allgemeiner Lehrplan Neue Mittelschule. 3. Teil, 8. Betreuungsplan für ganztägige Schulformen.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_an11.pdf [Zugriff am 13.1.2014].
- Allgemeiner Lehrplan AHS-Unterstufe.3. Teil, 8. Betreuungsplan für ganztägige Schulformen.
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> [Zugriff am 13.1.2014].
- Kärntner Schulgesetz.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrK&Gesetzesnummer=20000025&ShowPrintPreview=True> [Zugriff am 28.1.2014].

Schulorganisationsgesetz: § 8 SchOG Begriffsbestimmungen.

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [Zugriff am 12.1.2014].

Schulorganisationsgesetz: § 8d SchOG Führung ganztägiger Schulformen.

http://www.jusline.at/8d_F%C3%BChrung_ganzt%C3%A4giger_Schulformen_SchOG.html [Zugriff am 12.1.2014].



SCHULSOZIALARBEIT IM KONTEXT SCHULE: JUGENDARBEIT

Einleitung

Jugendliche verbringen immer mehr Zeit in Bildungseinrichtungen, wodurch diesen eine wachsende Bedeutung zukommt. Für Lehrkräfte wird die Situation stets schwieriger, da sie zunehmend mehr Verhaltensauffälligkeiten bei den Schülerinnen und Schülern wahrnehmen. Die Gründe dieser Auffälligkeiten können Familienprobleme, Lernschwierigkeiten, Entwicklungskrisen, Konflikte zwischen Schülerinnen/Schülern, Freundinnen/Freunden oder mit den Lehrenden sein, aber auch andere Ursachen haben, die jedoch alle nach Unterstützung durch einen Erwachsenen verlangen. Diejenigen, die in der Schule schon auffällig sind, werden später häufig zur Klientel der Jugendwohlfahrt. Daher ist es sehr sinnvoll, wenn durch Schulsozialarbeit bereits dort Maßnahmen ergriffen werden, wo es durch strukturelle oder individuelle Mängel innerhalb der Institution Schule zu einer Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern kommt. In vielen Ländern wird in diesen Situationen auf die Schulsozialarbeit zurückgegriffen. So bekommen Schüler/-innen und Eltern eine Ansprechperson, die weder eine Lehrperson ist (und dadurch keine Noten oder Beurteilungen vergibt), noch zur Schulverwaltung gehört.

Für die Eltern gibt es demzufolge eine bei Konflikten neutral vermittelnde Person, die nicht nur die internen schulischen Probleme sieht.

Als Ausgangspunkt nimmt Schulsozialarbeit die bereits vielfach konstatierten gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, mit denen sich Kinder und Jugendliche in ihren Lebenswelten konfrontiert sehen. Diese Wandlungsprozesse umfassen die Erosion traditioneller Familienkonzepte, die Zunahme von Scheidungen und alleinerziehenden Menschen sowie „neuer“ Familienformen (Stichwort: Patchworkfamilie), die gesteigerte Erwerbstätigkeit beider Lebenspartner und damit verbunden die Betreuung der Kinder und Jugendlichen außerhalb der eigenen Familie, Fragen der Migration und der Integration von verschiedenen Kulturen, Ethnien oder Religionen und die damit verbundenen Ausgrenzungstendenzen oder die Eroberung jugendlicher Lebenswelten durch Internet und Hightech-Medien. Zusätzlich lassen sich in den letzten Jahrzehnten vermehrt prekäre Lebensverhältnisse von Familien entdecken, die als große Herausforderung für eine gelingende Sozialisation und Gewährleistung der Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen angesehen werden müssen. Diese Problemlagen ragen gleichsam „von außen“ in die Schule hinein und entfalten dort ihre Wirkungen. Die lösungsorientierte Bewältigung dieser Herausforderungen führt oft zu Überforderungen von Akteurinnen und Akteuren im Schulsystem, die sich mit einer Akzentverlagerung in ihrer Rolle vom Bildungs- hin zum Erziehungsauftrag konfrontiert sehen, und verlangt nach professioneller Unterstützung. Die Schule kann die Fülle an Aufgaben, die ihr zukommt, mangels zeitlicher und personeller Ressourcen nicht mehr ausreichend und zufriedenstellend bewältigen. Schulsozialarbeit sieht sich hier als Ergänzung zu bestehenden Hilfs- und Unterstützungsangeboten im und um das System Schule und kann hier einen wertvollen Beitrag leisten, die Institution Schule zu unterstützen und zu entlasten. Ziel der Schulsozialarbeit ist es, die sozialen Problemlagen im Rahmen des Lebensortes Schule möglichst frühzeitig zu erkennen

und Lösungsansätze zu erarbeiten. Auf längere Sicht werden dadurch schwerwiegende und kostenintensive Maßnahmen (nicht zuletzt für die Gemeinden) gemindert beziehungsweise sogar verhindert, wobei natürlich vor allem den Kindern und Jugendlichen durch ein frühzeitiges Eingreifen viel Leid erspart wird.

Was ist Schulsozialarbeit?

Der Begriff Schulsozialarbeit taucht erstmalig als *School Social Work* in den USA auf. Dort wurde Schulsozialarbeit bereits Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelt und Qualitätskriterien und klare Aufgabenbereiche definiert. Die Schulsozialarbeit diente vor allem dazu, Hindernisse zu beseitigen, die einem Schulbesuch im Weg standen und den Eltern zu erklären, warum Bildung wichtig ist. Es wurden dabei sehr früh Methoden der Sozialarbeit angewandt. Im Laufe der Zeit hat die Schulsozialarbeit immer mehr Aufgaben übernommen.

In den 40er Jahren entwickelte sich die Schulsozialarbeit in den nordischen Ländern Europas, wobei Schweden Spitzenreiter war, was die Quantität und die Qualität betrifft. In Deutschland und den Niederlanden entfaltete sich die Schulsozialarbeit in den 70er Jahren. Freilich wurde Schulsozialarbeit zu dieser Zeit auch in Ländern außerhalb Europas wie Hong Kong oder Ghana ein Thema.

In Österreich gibt es eine lange Tradition von Kooperationen zwischen Sozialer Arbeit und Schule in Form von themenbezogenen Projekten, die mit Schulen und sozialpädagogischen Einrichtungen und Fachinstitutionen und im Rahmen der Jugendwohlfahrt verwirklicht werden. Seit den 90er Jahren beschäftigt sich Österreich auch mit Schulsozialarbeit als eine Institution, die diese Angebote vernetzt und ergänzt, also ganzheitlich agieren kann und direkt vor Ort arbeitet, allerdings vorwiegend in Form von temporären Pro-

jekten, die weder gesetzlich verankert noch längerfristig abgesichert sind.

Schulsozialarbeit versteht sich als kompensatorische, komplementäre und kooperative Einrichtung, wo Schüler/-innen, Lehrende und Eltern Beratung, Betreuung, Unterstützung und Hilfe bekommen können. Sie ist ressourcenorientiert und das Wohl des Kindes steht im Mittelpunkt. Schulsozialarbeiter/-innen kümmern sich um jedes Kind und jeden Jugendlichen, das oder der sich an sie richtet und können auch von sich aus den Kontakt aufnehmen. Eine Zuweisung ist nicht notwendig: Auch nicht-auffällige Kinder und Jugendliche brauchen Erwachsene als Ansprechpersonen, die Zeit haben zuzuhören. Durch die Beziehungsarbeit, die die Grundlage sozialarbeiterischen Handelns darstellt, entsteht jene Vertrauensbasis für die gemeinsame Arbeit, welche die Möglichkeit zur Früherkennung gestattet. Dadurch können defizitäre Entwicklungen aufgedeckt und verhindert werden. Schulsozialarbeit hat eine begleitende Funktion, damit sowohl Prävention als auch Intervention gewährleistet werden können.

Schulsozialarbeit bemüht sich, die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen durch sozialpädagogische Beratung und Einzelfallhilfe von Kindern und Jugendlichen und deren Familien zu erweitern und unterstützt bei sozialen oder milieubedingten Problemen. Die Vernetzung der Schule mit dem Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler ist eine zentrale Aufgabe von Schulsozialarbeit. Es steht ein systemischer Ansatz im Vordergrund, bei dem die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler Beachtung finden. Lern- und persönlichkeitsfördernde Bildungsorte und -welten (Sozialraum, Peergroups, diverse Gruppen zu denen sich Schüler/-innen zugehörig fühlen, Sportvereine etc.), die über die Schule hinaus für die Schüler/-innen von großer Bedeutung sind, werden mitberücksichtigt.

Um die Kontaktaufnahme zu erleichtern, müssen alle Angebote leicht zugänglich sein, um dadurch der Scheu, Hilfe in Anspruch zu nehmen, entgegenzuwirken. Es gelten die Grundsätze der Niederschwelligkeit, der Freiwilligkeit und der Kontinuität.

In der Literatur sind viele Definitionen von Schulsozialarbeit zu finden. Folgende Definition stammt von Prof. Karsten Speck:

Unter Schulsozialarbeit wird im Folgenden ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort der Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen.

Zu den sozialpädagogischen Angeboten und Hilfen der Schulsozialarbeit gehören insbesondere die Beratung und Begleitung von einzelnen SchülerInnen, die sozialpädagogische Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtigten, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien sowie die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen. (Speck 2006, S. 23)

Schulsozialarbeit arbeitet primär präventiv und versteht sich weniger als Krisenmanagement. Kinder und Jugendliche werden im Prozess des Erwachsenwerdens begleitet, um sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Im Vordergrund stehen – nach dem Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“

– die persönliche Stärkung der jungen Menschen, die Förderung ihrer sozialen und individuellen Kompetenzen sowie eigenverantwortliches Handeln und der Aufbau des Selbstwertgefühles. Dies bedeutet in erster Linie, dass es nicht um die Steigerung schulischer Leistungsfähigkeit geht, obwohl dies oft ein positiver „Nebeneffekt“ ist. Es werden vielmehr soziale Kompetenzen gefördert und alternative Problemlösungsstrategien durch zum Beispiel Rollenspiele oder konkrete Übungen gezeigt.

Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter sind Teil einer externen Einrichtung, mit einem zu bestimmten Zeiten besetzten Büro in der Schule. Sie sind organisatorisch gesehen vom Schulsystem unabhängig und somit neutrale Ansprechpersonen. Schulsozialarbeit ist eine niederschwellige Hilfeleistung für alle Schüler/-innen, Lehrenden und Eltern/Bezugspersonen und arbeitet nach den Methoden der Sozialarbeit. Die Definition von Sozialarbeit nach der *International Federation of Social Workers* (IFSW) lautet:

Professionelle/berufliche Sozialarbeit fördert soziale Veränderungen, Problemlösungen in menschlichen Beziehungen und die Unterstützung und Befreiung von Menschen zur Verbesserung ihres Wohls. Unter Verwendung von Theorien zu menschlichem Verhalten und über soziale Systeme, interveniert Sozialarbeit dort, wo Menschen mit ihrem Umfeld interagieren. Für Sozialarbeit sind die Prinzipien der Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit von fundamentaler Bedeutung. Die Aufgabe ist es, Menschen zu befähigen ihre gesamten Möglichkeiten zu entwickeln, ihr Leben zu bereichern und Dysfunktionen vorzubeugen. (IFSW 2000, Montréal)

Durch die kontinuierliche Anwesenheit der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter in den Schulen und mittels präventiver Maßnahmen, können soziale Problemlagen schon im Anfangsstadium erkannt, entschärft oder sogar gelöst werden. Dadurch wird nicht nur den

Schülerinnen und Schülern geholfen, sondern es ermöglicht den Lehrenden, sich auf den Unterricht und somit ihren Bildungsauftrag zu konzentrieren. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit mit einem systemischen Ansatz auf das System Schule. Durch methodische Aktivitäten und Maßnahmen werden Schritte gesetzt, die unter anderem Gewalt und Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Bereich verringern. Soziale Problemlagen können frühzeitig erkannt und daher leichter positiv verändert werden. Durch die Vermittlung von konstruktiven Konfliktbewältigungsstrategien, Mediation sowie klaren Grenzsetzungen gegenüber verbalen, psychischen und physischen Übergriffen kann viel verhindert und erreicht werden.

Ein Schwerpunkt von Schulsozialarbeit ist Präventionsarbeit. Dazu zählen auch die Förderung und Entwicklung der emotionalen Intelligenz, wodurch nicht nur zwischenmenschliche Beziehungen verbessert werden, sondern es wird Mobbing, Gewalt, Sucht und Vereinsamung entgegengewirkt, das Klassenklima verbessert und die Voraussetzungen für ein positives Lernklima gefördert. Nur wer sich wohlfühlt und Erfolgserlebnisse hat, wird etwas lernen können. Die positiven Seiten der Schülerinnen und Schüler werden betont und diesen wird viel Aufmerksamkeit gewidmet. Dadurch verringert sich auffälliges Verhalten, was zu einem ruhigeren Klassenklima mit weniger Wirbel und Konflikten führt, und dies wiederum beeinflusst das Lernklima, die Lernvoraussetzungen und das Schul- und Klassenklima positiv.

Schulsozialarbeit arbeitet systemorientiert. Bezogen auf das System Schule heißt das, dass nicht nur schulinterne Themen aufgegriffen werden. Es werden auch die Themen der Schülerinnen und Schüler bezüglich Familie, Peers, persönlicher Hintergründe und Interessen wahrgenommen. Die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter wirken als Bindeglied zwischen den Schülerinnen und Schülern, Lehrenden, Eltern und verschiedenen außerschulischen Organisationen, Behör-

den und Institutionen. Durch die Vernetzungsarbeit innerhalb der Schule und außerhalb, mit sozialen Institutionen, wird die Grenze zwischen Schulischem und Außerschulischem verringert. Teils werden Schüler/-innen und Eltern an andere Einrichtungen weitervermittelt beziehungsweise werden sie ihnen empfohlen, teils wirkt Schulsozialarbeit als ein „Türöffner“ für andere Organisationen, Vereine und Expertinnen/ Experten mit Angeboten für Schüler/-innen. Unter anderem vernetzt Schulsozialarbeit das System Schule mit anderen Institutionen aus Sport, Kultur und anderen schulrelevanten Akteurinnen und Akteuren, indem Schulsozialarbeit ihnen die Möglichkeit bietet, ihre Angebote in der Schule anzubieten.

Kooperation Schulsozialarbeit – Jugendarbeit am Beispiel ISOP-Schulsozialarbeit

ISOP-Schulsozialarbeit ist in Graz sowie Bezirk Bruck und Mürzzuschlag in insgesamt 18 Schulen tätig, vorwiegend in Neuen Mittelschulen mit Nachmittagsbetreuung. Zusätzlich gibt es auch Schulsozialarbeit von anderen Anbietern in einigen anderen Bezirken in der Steiermark. Die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter bieten viele Workshops zu Themen wie zum Beispiel Gewaltprävention, Kommunikationsförderung und Selbstwertstärkung in der Unterrichtszeit an. Nach der Schule werden diverse Freizeitangebote bereitgestellt, wobei auch zum Beispiel Jugendzentren oder diverse „Nachhilfeinstitute“ besucht werden können. Schulsozialarbeit nutzt auch das Wissen und die Angebote in den verschiedenen Sozialräumen und beauftragt diverse Organisationen, Vereinen und einzelne Expertinnen/ Experten für die Umsetzung von Workshops und Freizeitangeboten.

Partizipation ist bei Schulsozialarbeit von größter Bedeutung. Konkret bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler mitbestimmen dürfen, welche Freizeitangebote es an ihrer Schule geben soll, die im

Anschluss von dem/der Schulsozialarbeiter/-in vor Ort organisiert werden. Diese Vorgehensweise ist eine Win-win-Situation für alle Beteiligten: Schulsozialarbeit kann die Kompetenzen von anderen nutzen und gut einsetzen, die Schüler/-innen bekommen ein zum Teil maßgeschneidertes Angebot, lernen auch neue Einrichtungen und Angebote kennen, und Vereine etc. werden in die Schulen eingeladen, wo sie mit ihrer Zielgruppe arbeiten können. Zusätzlich bietet eine sinnvolle Freizeitgestaltung eine Alternative zu Computerspielen und dem „Herumhängen“ von Kindern und Jugendlichen, die sich dann oft einsam und nicht beachtet fühlen und manchmal grenzüberschreitende Aktionen initiieren, um Aufmerksamkeit zu erlangen beziehungsweise um die Langeweile zu bekämpfen.

Durch die Schulsozialarbeit bekommen viele Einrichtungen und Vereine eine direkte Ansprechperson vor Ort, über die sie die Schülerinnen und Schüler erreichen können. Es gibt die Möglichkeit über Schulsozialarbeit Flyer etc. weiterzugeben. Schulsozialarbeit organisiert auch gelegentlich Informationsveranstaltungen oder Infofrühstücke für Eltern, wo Organisationen etc. eingeladen werden, um ihr Angebot zu präsentieren, manchmal stellen sie sich und ihr Angebot auch direkt in einer Klasse vor.

In Graz ist das Angebot für Kinder vielfältig und umfangreich. Es reicht von täglich mehreren Theaterstücken über Workshops und Ausstellungen, Lesungen oder Kinderkino bis hin zu freizeitpädagogischen Nachmittagen und Diskussionsrunden. Zusätzlich sind viele Angebote kostenlos zu nutzen und deshalb niederschwellig. Leider bringt es unsere Gesellschaft mit sich, dass sich aufgrund der Fülle an Werbematerialien eine Informationsflut ergibt, die gerade für junge Menschen sehr schwer zu filtern ist. Diese Schwierigkeit greift die Schulsozialarbeit auf und bereitet Informationen über Freizeitangebote etc. für Kinder neutral und optisch ansprechend auf und zwar in Form einer Freizeitinfotafel, die gut sichtbar für die Schülerinnen und Schüler platziert ist.

Das große Ziel dabei ist, die Teilnahme der Schüler/-innen und ihrer Familien am gesellschaftlichen Leben zu fördern. Da die Schule ein Ort ist, der von den Schülerinnen und Schülern stark mit einem gewissen Druck verknüpft ist, Leistungen zu erbringen, ist es wichtig, dass dort auch Freizeit Platz hat. Die Freizeitinfortafel weckt Interesse und Neugier, sich mit unterschiedlichen Themenbereichen auseinanderzusetzen, sich Wissen oder bestimmte Fähigkeiten anzueignen. Sie fördert, wenn sie angenommen wird, die Beteiligung am gesellschaftlichen Leben, also auch die Teilnahme an dem Kulturangebot der Stadt.

Für die Kinder wird sichtbar, dass sie in dieser Gesellschaft bestimmte Orte haben, wo sie wichtig sind. Partizipationsmöglichkeiten und das subjektive Wohlbefinden im Gemeinwesen steigen. Außerdem werden durch die Angebotsvielfalt besondere, individuelle Bedürfnisse angesprochen und befriedigt. Das Wichtigste ist der Spaß und die Entspannung, die dabei entstehen. Sie stellen einen Ausgleich zur Schule dar und reduzieren Stress und belastende Gefühle und Gedanken. Dies alles sind Faktoren der Prävention von sozialen Problemlagen wie verschiedene Süchte, Gewalt, Mobbing, Einsamkeit, Suizid, Kriminalität, Krankheit und extremes Konsumverhalten.

Literaturverzeichnis

Ackerl, Klaus/Beer, Angelika/Brand, Brigitte/Ebensperger, Friedrich/Felbinger, Günther/Jensen, Sandra/Just, Herbert/Leber, Irmgard/Lickl, Johannes/Meier, Monika/Rajakovics, Wolfgang/Schnelzer, Wolfgang/Strasser, Silke/Taucar, Gerrit/Zollneritsch, Josef (2012): Schulsozialarbeit in der Steiermark. Positionspapier.

<http://www.isop-schulsozialarbeit.at/wp-content/uploads/2012/09/Positionspapier-Schulsozialarbeit.pdf> [Zugriff am 28.01.2014].

IFSW, Definition, beschlossen im Juli 2000 in Montréal, Kanada

<http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/> [Zugriff am 28.01.2014].

Drilling, Matthias (2001): Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten. Verlag Paul Haupt, Bern, Stuttgart, Wien.

Olweus, Dan (1995): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten und tun können. Huber, Bern.

Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Vyslouzil, Monika/Weißensteiner, Markus (Hrsg.) (2002): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. OGB-Verlag. Wien.



Universal
Wheel Lock

Waterproof
Oil & Solvent
Remover

FASHION
FREAK

PRAXISBEISPIEL – PROJEKT BEWEGUNGSLAND STEIERMARK

1 Allgemeine Projektbeschreibung

Bewegungsland Steiermark ist ein Projekt der steirischen Sportdachverbände ASKÖ, ASVÖ und SPORTUNION im Sinne des Landes Steiermark (Fördergeber Land Steiermark – Sport), welches im Herbst 2011 ins Leben gerufen wurde, um unter anderem

- Steirer und Steirerinnen unterschiedlicher Altersgruppen für ein bewegtes Leben zu sensibilisieren und motivieren;
- vielseitige Bewegungsmöglichkeiten seitens der Sportvereine qualitätsgesichert dort anzubieten, wo Menschen leben;
- Kooperationen zwischen Gemeinden, Vereinen und Bildungseinrichtungen zu initiieren und zu unterstützen;
- durch Maßnahmen auf struktureller und individueller Ebene den Anteil an aus gesundheitlicher Sicht ausreichend körperlich aktiven Personen zu erhöhen.

Bewegungsland Steiermark erreicht über die zwei großen Bereiche „Kooperation Gemeinde & Verein“ und „Kooperation Bildungseinrichtung & Verein“ unterschiedliche Alters- und Zielgruppen und sensibilisiert und motiviert zu einem bewegten Leben.

Da der Grundstein für lebenslanges Bewegen und Sporttreiben bereits im Kindes- und Jugendalter gelegt wird und vielseitige Bewegungserlebnisse positive Effekte für die Entwicklung und Gesundheit von Kindern mit sich bringt, gelten Kooperationen von Vereinen mit Schulen als ein wichtiger Bereich von Bewegungsland Steiermark. Im Mittelpunkt des Projektes steht der Sportverein, welcher die Inhalte von Bewegungsland Steiermark unmittelbar in den Gemeinden und Bildungseinrichtungen umsetzt. Vor Ort soll sich ein Netzwerk bilden, das unter anderem gemeinsam für ein breites Bewegungsangebot für Jung und Alt sorgen soll.

Als wichtiger Kooperationspartner für das Projekt konnte der Landesschulrat für Steiermark gewonnen werden, welcher Bewegungsland Steiermark im Bereich „Schule & Verein“ unterstützt.

Der Vorteil an der Zusammenarbeit ist vor allem in der Weitergabe von Aussendungen und Inhalten sowie dem Austausch von Informationen zu Regelungen, rechtlichen Situationen u.v.m. zu sehen. Da Schulen auch von dieser Stelle über die Projektinhalte informiert werden, können Kooperationen zwischen Vereinen und Schulen einfacher entstehen, schneller abgewickelt und eventuelle Probleme leichter geklärt werden.

2 Vorgangsweise für die Entstehung einer Kooperation

Seitens des Projekts gibt es einheitliche Richtlinien und Informationen für eine klare Vorgangsweise der Kooperationen. Eine Kooperation zwischen Schule und Verein wird im Projekt mit der gemeinsamen Unterzeichnung einer Kooperationsvereinbarung bestätigt. Diese Vereinbarung soll Verbindlichkeit schaffen und bereits vorab wesentliche Punkte wie das Ausmaß der Kooperation, Kontaktdaten

sowie Zuständigkeiten in der Kooperation klären und die Zustimmung zu gegenseitiger Wertschätzung und Akzeptanz im Rahmen der Zusammenarbeit geben.

3 Umfang einer Kooperation

Um Vereine mit Bildungseinrichtungen effektiv zu vernetzen und in der Steiermark möglichst vielen Kindern und Jugendlichen zusätzliche Angebote seitens der Vereine zu bieten, wurde die Kooperation in folgende zwei Bereiche unterteilt:

Kooperation am Vormittag im Regelunterricht und/oder Kooperation am Nachmittag.

a) Vormittag: Ein Verein kann in jeder Schulklasse Modelleinheiten/Initiationsstunden im Rahmen des Regelunterrichts durchführen. Wesentlich ist hierbei, dass alle Kinder oder Jugendlichen an dieser Bewegungseinheit teilnehmen können und keine Voraussetzungen (wie zum Beispiel Talent, Vorerfahrung ...) vorhanden sein müssen. Die Modelleinheiten sollen den Kindern in erster Linie Freude an der Bewegung vermitteln und möglichst viele dazu motivieren, in weiterer Folge auch an regelmäßigen Bewegungsangeboten am Nachmittag teilzunehmen.

b) Nachmittag: Der Verein hat die Möglichkeit, im Rahmen des Nachmittagsunterrichts beziehungsweise direkt im Anschluss an den Schulunterricht Bewegungsstunden anzubieten. Diese Einheiten sind im Sinne der Nachhaltigkeit regelmäßig abzuhalten. Die Teilnahme soll für alle Kinder ermöglicht werden, die gerne daran teilnehmen möchten.

Der Umfang einer Kooperation richtet sich in erster Linie nach den Ressourcen und Wünschen der Vereine sowie der Schulen.

4 Vorteile für Schulen und Vereine im Rahmen einer Kooperation

- Thematisieren der Wichtigkeit von Bewegung für die Gesundheit – gesteigertes Bewusstsein aller Beteiligten
- Erhöhung der Bewegungszeiten der Kinder und Jugendlichen durch vielseitiges, qualitatives Angebot seitens der Vereine
- Kennenlernen neuer Sportarten, Abwechslung zum Schulalltag sowie neue Impulse
- Vermittlung von Freude und Spaß – Steigerung der Motivation
- Vom Erstkontakt bis zum Aufbau einer Vertrauensebene zwischen Kindern und Übungsleiterinnen/Übungsleitern der Sportvereine
- Bereicherung des Bildungsalltages der Kinder durch regelmäßige und qualitätsgesicherte Bewegungsreize
- sinnvolle Erweiterung des Nachmittagsbereichs durch zusätzliche regelmäßige Bewegungsangebote
- Erfahrungen, welche die Persönlichkeitsentwicklung fördern, können initiiert werden (durch Bewegung und Sport erfahren sich Kinder und Jugendliche zum Beispiel im Miteinander – Gegeneinander – Hintereinander – Nacheinander)
- Bewerbung der Vereinsangebote seitens der Schule
- Unterstützung der Vereine in rechtlichen Belangen durch den Landesschulrat für Steiermark und die Sportdachverbände
- Nachhaltigkeit der Kooperationen: Langfristigkeit in der Zusammenarbeit wird angestrebt
- Austausch und Vernetzung zwischen Schule, Eltern, Gemeinde und Vereinen

5 Förderliche beziehungsweise hinderliche Faktoren im Rahmen einer Kooperation

Die Erfahrungen der ersten Projektjahre von Bewegungsland Steiermark zeigen, dass sich folgende Faktoren als förderlich (beziehungsweise bei Nichteinhaltung als hinderlich) für das Gelingen einer Kooperation zwischen Schule und Verein erweisen:

- *Regionaler Ansatz:* Besonders positiv wirkt sich der regionale und lokale Ansatz aus, da im Projekt bereits vorhandene Strukturen bestmöglich ausgebaut und vernetzt werden. Die Sportvereine, die langfristig in den Gemeinden verankert sind und mit den Gemeinden und beteiligten Partnern ein Bewegungsnetzwerk bilden, werden dabei unterstützt, auf neue Zielgruppen zuzugehen. Durch den direkten Kontakt zu Bildungseinrichtungen entsteht so ein besserer Zugang zu einzelnen Zielgruppen (Kinder, Eltern ...).
- *Von einmaliger zu langfristiger Kooperation:* Die Erfahrungen haben gezeigt, dass erste positive Kontakte zwischen Sportvereinen und Bildungseinrichtungen häufig auch zu langfristigen Kooperationen führen. Wesentlich in der Zusammenarbeit sind hierfür Aspekte wie zum Beispiel Pünktlichkeit und Verlässlichkeit im Erscheinen der Übungsleiter/-innen. Viele Sportvereine werden in weiterer Folge auch für die Mitgestaltung bei Festen und anderen Veranstaltungen in den Schulen miteingebunden beziehungsweise unterstützen Schulen die Vereine durch Bewerbung von Sportveranstaltungen und dem Vereinsangebot.
- *Vorgaben:* Möglichst klare und einheitliche Vorgaben und ein geringer administrativer Aufwand erleichtern die ersten Kontakte zwischen Schulen und Vereinen und erhöhen die Kooperationsbereitschaft.
- *Informationsweitergabe innerhalb beider Strukturen:* Wesentlich ist es, die Informationen zu bestehenden Kooperationen sowie die

Gestaltung (wann werden welche Einheiten von wem angeboten) auch an nicht unmittelbar beteiligte Personen wie Schulwart, Nachmittagsbetreuung etc. weiterzugeben.

6 Schlussfolgerung und Ausblick der Kooperationen Schule und Verein

60

Die Kooperation zwischen Schule und Verein wurden in den ersten Projektjahren von Bewegungsland Steiermark sehr gut angenommen.

Eine Schnittstelle zwischen Schule und Dachverband beziehungsweise Verein – wie die Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Steiermark oder mit Bezirksschulinspektoren – hat sich in diesem Projekt sehr bewährt, um dieses Thema gemeinsam zu bearbeiten und möglichst viele Schulen zu erreichen.

Die Initiationseinheiten im Regelunterricht zum Kennenlernen der Übungsleiter/-innen und Inhalte sowie zusätzliche regelmäßige Bewegungsangebote in Zusammenarbeit mit der Nachmittagsbetreuung beziehungsweise im Freizeitbereich werden seitens der Schulen und Vereine sehr positiv angenommen.

Dies zeigt sich nicht zuletzt an der großen Anzahl der mittlerweile am Projekt teilnehmenden Schulen und Vereine: Rund 60 % aller steirischen Volksschulen wurden seit Herbst 2011 über Bewegungsland Steiermark von über 280 Sportvereinen der drei Sportdachverbände betreut und Kooperationen zwischen Schulen und Vereinen (auch mit einigen Kindergärten und höheren Schulen) unterstützt und ausgebaut, welche hoffentlich auch über Bewegungsland Steiermark hinaus bestehen bleiben.



DIE VERÄNDERUNGEN DER SCHULLANDSCHAFT ERÖFFNEN DER JUGENDARBEIT NEUE HANDLUNGSRÄUME

Schülerinnen und Schüler verbringen mehr Zeit denn je in und mit Schule. Der gesellschaftliche Bedarf einer ganztägigen Betreuung für Schulkinder wird mittelfristig zu einer flächendeckenden Versorgung mit Ganztagschulen aller Schularten in allen Jahrgangsstufen führen. Bereits jetzt ist eine erhöhte zeitliche Beanspruchung vieler Schülerinnen und Schüler zu beobachten. Das G8 bindet mehr Zeit als das G9 (achtjähriges bzw. neunjähriges Gymnasium), sowohl durch Nachmittagsunterricht als auch durch längere individuelle Vor- und Nachbereitungszeiten. Außerdem führt die vermehrte Zusammenlegung von Schulstandorten in ländlichen Räumen zu längeren Fahrzeiten. Die Inanspruchnahme von Kindern und Jugendlichen durch Schule nimmt somit stetig zu. Oder anders gesprochen: Ihre Spielräume über ihre Zeit selbst entscheiden zu können, werden für Schüler/-innen immer geringer. Auf diese Entwicklung muss Jugendarbeit mit ihren verschiedenen Angebotsformen inhaltlich-konzeptionell, zeitlich-räumlich und strukturell Antworten finden. Eine dieser Antworten ist, sich an den Ort der Schule zu begeben: Als Kooperationspartner von Ganztagschulen, als Anstellungsträger von sozialpädagogischem Personal, das an Schulen tätig ist, als Anbieter

von Aktivitäten und Maßnahmen, die an Schulen mit Schülerinnen und Schülern stattfinden.

Schulbezogene Jugendarbeit als eigenständiger Beitrag der Jugendarbeit in den Veränderungs- und Öffnungsprozess der Schulen mitzubringen, ist seit mehreren Jahren der Ansatz, der vom Bayerischen Jugendring mit der Fachberatung und dem Förderprogramm aus Mitteln des Kinder- und Jugendprogramms unterstützt und weiterentwickelt wird. Die Unterzeichnung der Rahmenvereinbarung zwischen dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und dem Bayerischen Jugendring Juni 2007 war ein wichtiges politisches Signal für diese Akzentsetzung der Jugendarbeit.

Mit dem Hauptausschussbeschluss im Oktober 2012 „Jugendarbeit eigenständig und kooperativ – 15-Punkte-Programm“ wurde das Ziel bestätigt, schulbezogene Jugendarbeit als Aufgabenfeld der Jugendarbeit auszubauen und weiterzuentwickeln.

Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit ist seither stetig gewachsen – tragfähige Kooperationsbeziehungen sind landesweit entstanden. Die Kontakte mit Schulen sind dabei nicht nur auf die Ganztagschulen beschränkt. Im Mittelpunkt der schulbezogenen Angebote der Jugendarbeit stehen die Schülerinnen und Schüler und ihre Anliegen und Bedürfnisse.

1 Einblick in die bisherige Auswertung der Maßnahmen im Förderprogramm schulbezogene Jugendarbeit

Schulbezogene Jugendarbeit leistet als ein Schwerpunkt der Jugendarbeit (nach § 11 SGB VIII) einen wesentlichen Beitrag am Bildungsprozess junger Menschen. Schulbezogene Jugendarbeit richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler aller Schularten. Kernaufgabe

ist die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen.

Mit der Förderung aus dem Fachprogramm schulbezogene Jugendarbeit des Bayerischen Jugendrings sollen Träger und Einrichtungen der Jugendarbeit unterstützt werden auf den Bedarf eines abgestimmten Angebotes von Bildung, Erziehung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit eigenen qualifizierten Beiträgen einzugehen und eine Struktur der Zusammenarbeit zu entwickeln. Ziel ist hierbei, Maßnahmen der Jugendarbeit mit und an Schulen zu ermöglichen.

Gefördert werden Einzelmaßnahmen und Projekte, die

- die Förderung der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern verfolgen und hierbei die Vermittlung sozialen Lernens sowie die Vermittlung von Orientierungen für die individuelle Lebensführung in den Mittelpunkt stellen,
- Klassensprecher/-innen und andere Mitglieder der Schüler/-innen-Mitverantwortung für ihre Aufgaben befähigen,
- Stadt-/Kreis-/Bezirksjugendringe zur Koordination bedarfsgerechter Angebote schulbezogener Jugendarbeit durchführen.

Seit Beginn des Schuljahres 2009/10 bis zum Schuljahresende 2012/13 konnten 236 Projekte und Aktivitäten der Jugendarbeit aus diesem Fachprogramm gefördert werden und die Antragszahlen steigen weiter.

1.1 Antragsteller

Antragsberechtigt sind die im Bayerischen Jugendring zusammengeschlossenen Jugendorganisationen:

- die Gliederungen des Bayerischen Jugendrings

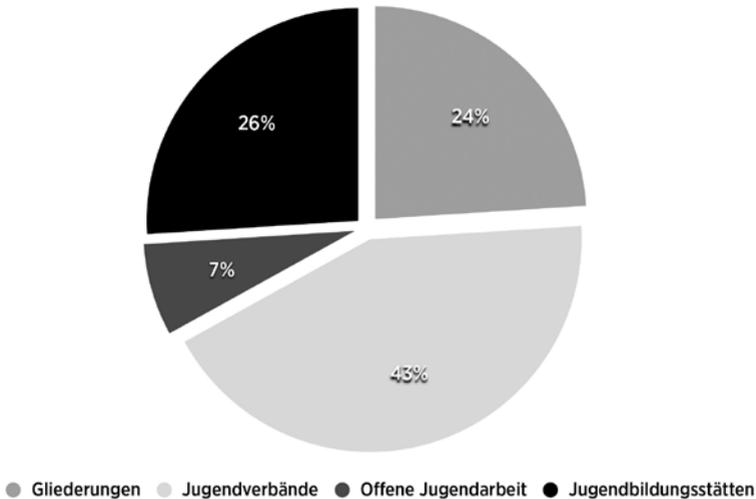


Abbildung 1: Art der Antragsteller.

Quelle: interne Auswertung.

- die anerkannten Jugendbildungsstätten in Bayern
- andere freie und öffentliche Träger der Jugendhilfe
- Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Jugendverbände stellen unter den Antragsstellern die größte Gruppe dar, allerdings sind in dieser Gruppe bisher nur wenige verschiedene Verbände aktiv.

Jugendringe und Jugendbildungsstätten führten jeweils ein Viertel aller Maßnahmen durch. Die Projekte, die dem Arbeitsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zuzurechnen sind, nutzen das Förderprogramm bisher nur in geringem Maße. (Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die offenen Einrichtungen über ausreichend Mittel für die Kooperation mit Schulen verfügen und deshalb keine zusätzlichen Gelder benötigen.)

1.2 Beteiligte Schularten

In fast 50 % aller Fälle handelte es sich um eine Maßnahme der Jugendarbeit in Kooperation mit einer Haupt-, Mittel- bzw. Förderschule. Durch Maßnahmen schulbezogener Jugendarbeit kann Jugendarbeit offensichtlich Kinder und Jugendliche erreichen, die nicht so ohne weiteres von allein Zugang zu den Angeboten der Jugendarbeit finden.

1.3 Schulübergreifende Maßnahmen

Der größte Teil der Maßnahmen bezieht sich auf eine einzige Schule, allerdings ist auch ein Anteil von 27 % der Maßnahmen an mehreren Schulen tätig. Die Jugendarbeit kann vernetzend wirken, Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulen oder Schularten treffen sich in einem Projekt, zum Beispiel zum Thema Zivilcourage oder arbeiten an ihren gemeinsamen Interessen, zum Beispiel Vertreter/-innen der Schülermitverantwortung (SMV) unterschiedlicher Schulen verbringen gemeinsame Seminartage. So kann auch schulbezogene Jugendarbeit dazu beitragen, die starke Prägung von Jugendlichen durch ihr jeweiliges Schulumilieu etwas auszugleichen.

1.4 Rahmenbedingungen der Maßnahmen schulbezogener Jugendarbeit

Schulbezogene Jugendarbeit soll als Jugendarbeit in Kooperation mit Schulen umgesetzt werden. Hierbei spielen die räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen eine wesentliche Rolle: Kann schulbezogene Jugendarbeit räumlich nur im schulischen Kontext oder wie die sogenannten „außerschulischen Maßnahmen“ auch außerhalb des Schulgebäudes durchgeführt werden, auch wenn sie in Kooperation mit Schule stattfindet? Muss sich schulbezogene Jugendarbeit in

den Rahmen der Schulzeit einfügen oder gibt es davon abweichende Zeiträume für schulbezogene Jugendarbeit, die zum Beispiel in die Freizeit der Schülerinnen und Schüler hineinreichen?

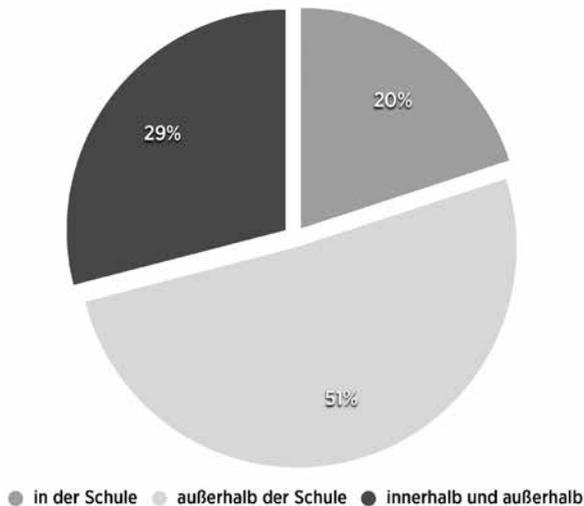


Abbildung 2: Ort der Maßnahme.

Quelle: interne Auswertung.

Deutlich wird bei der Auswertung der erfolgten Projekte, dass nur der kleinere Anteil der Maßnahmen ausschließlich in der Schule stattfand. Die Hälfte der Maßnahmen fand vollständig außerhalb des Schulgebäudes statt.

Nur ein Fünftel der Aktivitäten, die als Maßnahmen schulbezogener Jugendarbeit gefördert wurden, beschränkten sich auf die Schulzeit. Zwei Drittel verbinden schulische und außerschulische Zeiten.

Im Unterschied zur Schule ist Jugendarbeit eine Angebotsform, die zeitlich befristet, punktuell beziehungsweise einmalig stattfindet, und sich nicht regelhaft über einen längeren Zeitraum erstreckt.

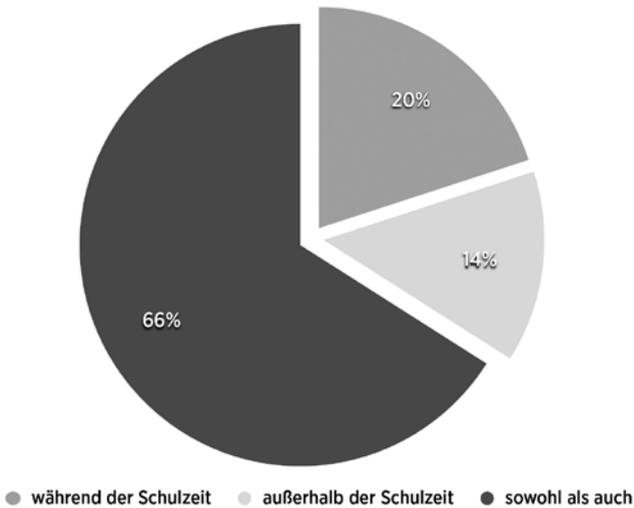


Abbildung 3: Zeitlicher Umfang der Maßnahmen.

Quelle: interne Auswertung.

Zwei Drittel der Maßnahmen schulbezogener Jugendarbeit fanden in einem Zeitraum von einem Tag bis zu einer Woche statt. Ungefähr ein Fünftel erstreckt sich auf den Zeitraum eines Schuljahres.

1.5 Freiwilligkeit der Teilnahme

Zentrales Moment außerschulischer Jugendarbeit ist, dass die Teilnahme an den Angeboten freiwillig ist, das heißt, ohne eine institutionelle Rahmung geschieht, der eine Nicht-Teilnahme verhindern kann. Schulpflicht steht diesem Organisationsprinzip der Jugendarbeit grundsätzlich entgegen. Das heißt, Jugendarbeit, die sich in Kooperation mit Schule begibt, steht vor der Herausforderung, ob und wie das Prinzip der Freiwilligkeit im schulischen Rahmen aufrecht erhalten und praktiziert werden kann.

Hier zeigt sich, dass bei zwei Dritteln der Projekte eine individuelle Entscheidung zur Teilnahme möglich war, zum Beispiel durch Auswahlmöglichkeiten zwischen Parallelangeboten oder durch Teilnahme an einem freiwilligen Angebot wie etwa einer Tutorinnen- und Tutorenschulung oder AG Schülerzeitung. Bei den anderen Projekten hat sich die gesamte Klasse für das Angebot entschieden.

1.6 Freiwilliges Engagement

Freiwilligkeit ist eine wesentliche Voraussetzung für ehrenamtliches Engagement, wie es für weite Bereiche der Jugendarbeit, insbesondere der Jugendverbandsarbeit, kennzeichnend ist. Inwieweit mit Maßnahmen schulbezogener Jugendarbeit, die an der Schnittstelle zwischen einer professionell organisierten Institution Schule und der ehrenamtlichen Jugendarbeit stattfinden, tatsächlich ehrenamtliches beziehungsweise freiwilliges Engagement eine Rolle spielt, wird immer wieder diskutiert. Die Auswertung der geförderten Maßnahmen zeigt allerdings, dass bei 57 % der Maßnahmen ehrenamtliches Engagement entweder als Thema behandelt wurde beziehungsweise freiwilliges Engagement der Schülerinnen und Schüler ermöglicht wurde und/oder Ehrenamtliche aus der Jugendarbeit an der Durchführung beteiligt waren.

Außerdem wird angegeben, dass sich bei 43 % der Projekte die beteiligten Lehrkräfte an der Durchführung freiwillig engagiert haben, zum Beispiel am Wochenende.

1.7 Inhalte der geförderten Maßnahmen schulbezogener Jugendarbeit

Mit den Richtlinien werden drei Förderschwerpunkte genannt, die schulbezogene Jugendarbeit charakterisieren. Dies sind erstens die für außerschulische Jugendarbeit charakteristischen Bildungsinhalte, zweitens die Maßnahmen, die zur Qualifikation der in der SMV im weiteren Sinne sich engagierenden Schüler/-innen beitragen (Klassensprecher/-innen, Tutorinnen/Tutoren usw.) und drittens die sogenannte Koordinationsprojekte, die Jugendringe anregen sollen, Angebote verschiedener ehrenamtlicher Vereine und Verbandsgruppen an Schulen zu platzieren. Die Maßnahmen, die dem ersten Förderschwerpunkt zuzuordnen sind, zeigen mit ihren Angaben zu den inhaltlichen Schwerpunkten, dass ein breites Spektrum der Themen, die in der Jugendarbeit vorkommen, auch die Maßnahmen der schulbezogenen Jugendarbeit charakterisieren. Jugendpolitische Themen spielen allerdings keine Rolle. Das Thema „Engagement Lernen“ ist offensichtlich ein thematisches Angebot, mit dem sich schulbezogene Jugendarbeit profilieren kann.

2 Schulbezogene Jugendarbeit ermöglicht Trägern und Organisationen der Jugendarbeit gute Kooperationsformen und ist ein Gewinn für alle Beteiligten

Schülerinnen und Schüler erleben durch Angebote der Jugendarbeit neue und andere Formen des Lernens. Denn anders als schulische Lernformen, die strukturiert und durch didaktische Konzepte standardisiert sind, zeichnen sich die informellen und non-formalen Lernprozesse der Jugendarbeit dadurch aus, dass sie Jugendlichen Orte und Gelegenheiten bieten, ihre Persönlichkeit zu entwickeln

und Verantwortung in der Gruppe für ihr Tun zu übernehmen. Sie selbst formulieren ihre Ziele und haben es in der Hand, was tatsächlich geschieht. So wird wie nebenbei gelernt und Erfolg stellt sich unmittelbar in der praktischen Umsetzung ein: zum Beispiel beim Erstellen einer Radiosendung oder bei der Gestaltung eines Aufenthaltsraumes für Fahrschüler/-innen. Diese Angebote verändern Schule – nicht nur äußerlich. Schülerinnen und Schüler identifizieren sich vermehrt durch die Möglichkeit der Mitgestaltung mit dem Lernort Schule. Daraus folgt in vielen Fällen eine positive Veränderung des Klassen- und Schulklimas. Für die Jugendarbeit besteht der Gewinn ihrer Präsenz an der Schule häufig darin, dass sie mit ihren Kompetenzen und ihrem Potenzial für die Bildung von Kindern und Jugendlichen bei Eltern, Lehrer/-innen und im kommunalpolitischen Raum bekannter und anerkannter wird. Dies ist eine gute Voraussetzung für den Erhalt und die Stärkung auch im außerschulischen Bereich. Und nicht zuletzt erhält Jugendarbeit mit ihren schulbezogenen Angeboten Kontakte zu Kindern und Jugendlichen, die von sich aus nicht ohne weiteres ihre Angebote aufsuchen, zum Beispiel zu Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte. Jugendarbeit kann durch schulbezogene Angebote besser an deren Bedürfnisse anknüpfen, ihnen Engagementerfahrungen ermöglichen sowie Brücken zu Angeboten der Jugendarbeit außerhalb der Schule bauen.

2.1 Erfolgreiche Kooperation – Wunsch oder Wirklichkeit?

Eines zeigt sich immer wieder. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit basiert auf einer einfachen Grundvoraussetzung: Agieren auf beiden „Seiten“ engagierte, interessierte Personen mit einer gemeinsamen Idee, welche Angebote für die Jugendlichen gut sind, lassen sich Unwägbarkeiten überbrücken und Hindernisse ausräumen. Dieser personelle Faktor ist nicht zu unterschätzen, ist allerdings nicht ausrei-

chend, zumal wenn es darum geht, Kontinuität und Normalität der Kooperation zu erreichen. Folgende Faktoren tragen – so die Erfahrungen – ganz wesentlich dazu bei, dass Aktivitäten und Angebote der Jugendarbeit für alle erfolgreich umgesetzt werden können.

2.2 Jugendarbeit muss wissen, was sie will und kann

Schon bei den ersten Ideen für eine mögliche Zusammenarbeit mit Schule muss geklärt sein, mit welchem eigenen Profil eine Kooperation angestrebt werden soll. Grundlegende Fragen zu Auftrag, Inhalten und Methoden, verfügbaren Ressourcen und anderen Bedingungen müssen zunächst intern beantwortet sein, bevor eine Kooperation angebahnt wird. Diese Prozesse dienen der Klärung des eigenen Selbstverständnisses und verhelfen den Trägern der Jugendarbeit zu einer insgesamt klareren Außen- aber auch Innendarstellung ihrer Ziele und besonderen Kompetenzen. Wichtig ist, dass die Rolle der Jugendarbeit sich nicht beschränkt auf die Funktion des Dienstleisters für die Organisation von Betreuungszeiten. Die Stärke der Jugendarbeit besteht darin, als Bildungsakteur mit einem eigenständigen Angebot an der Schule aufzutreten, das die Interessen der Schülerinnen und Schüler aufgreift. Nur mit diesem Selbstverständnis wird es gelingen auszuhandeln, wie grundlegende Prinzipien, wie Freiwilligkeit, Partizipation und Partnerschaftlichkeit im schulischen Kontext umgesetzt werden können.

2.3 Kooperation ist ein Prozess, der Zeit kostet

Als Basis der Zusammenarbeit empfiehlt sich ein gemeinsam abgestimmtes Arbeitskonzept und oder eine schriftliche Vereinbarung, die Grundlagen und wesentliche Aufgaben und Verpflichtungen der Beteiligten festhält. Aber Kooperation ist ein Prozess, in dem alle sich verändern und voneinander lernen können. So ist es zum Beispiel

für Jugendverbände oftmals eine Herausforderung, einer Gruppe in Schulklassengröße gegenüberzustehen. Auf schulischer Seite kann der partnerschaftliche Leitungsstil in der Jugendarbeit Irritationen bewirken. So etwas bringt immer einen Kommunikations- und Zeitaufwand für beide Seiten mit sich, zusätzlich zur pädagogischen Arbeit.

2.4 Kooperation erfordert Offenheit und Veränderungsbereitschaft als professionelle Haltung

Eine wichtige Gelingensbedingung für Kooperationen ist die gegenseitige Anerkennung der spezifischen Kompetenzen der an Kooperation Beteiligten. Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen/-pädagogen haben ihre jeweils eigene Fachlichkeit und verfügen über Handlungskompetenzen, die insgesamt erforderlich sind, um erzieherisch und bildend an Schulen erfolgreich zu sein. Gegenseitige Vorurteile über vermeintliche Inkompetenz der jeweils anderen Seiten stören eine erfolgreiche Kooperation; Lernen vom Anderen und Anerkennung der notwendigen Unterschiede sind demgegenüber förderlich.

3 Ausblick

Der Veränderungsprozess des Schul- und Bildungssystems ist noch nicht abgeschlossen, die Positionierung der Jugendarbeit in diesem Zusammenhang ebenso wenig. Die sozialräumliche Verortung der Jugendarbeit im Zusammenhang mit der Veränderung der Schullandschaft (Bildungsregion) ist weiterzuentwickeln.

Die Aktivitäten schulbezogener Jugendarbeit können viele Inhalte der Jugendarbeit auch in schulischen Kontexten realisieren. Die

zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen der bisher durchgeführten Aktivitäten zeigen zudem, dass schulbezogene Jugendarbeit nicht auf die Schulzeit beziehungsweise auf den Schulraum begrenzt ist. Es entwickelt sich eher ein neues Mischungsverhältnis zwischen schulischem und außerschulischem Lernen. Dieses gilt es im Interesse der Jugendlichen von Seiten der Jugendarbeit auch weiterhin aktiv mitzugestalten.



KOOPERATION VON JUGENDARBEIT UND SCHULE

Zu kooperieren gehört anscheinend zum professionsspezifischen Habitus von Pädagoginnen und Pädagogen – zumindest programmatisch. „Vernetzte Bildung“ gehört zu einem kaum noch hinterfragten Leitbild der Bildungspolitik. Wie sich Kooperation *de facto* vollzieht ist allerdings sehr facettenreich und wird von den jeweiligen Partnern oft unterschiedlich wahrgenommen. Der Ausbau von ganztägigen Bildungskonzepten führt zunehmend und teilweise zwangsweise zu Kooperationen, aber nicht unbedingt zu dem was aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive als Kooperationsziel definiert werden kann. So formuliert auch Stolz die von politischen, administrativen und pädagogischen Akteurinnen und Akteuren gehegte Hoffnung, irgendwie würde mit dem Ganztagsausbau eine lokal vernetzte Ganztagsbildung schon von selbst zu pädagogischen Innovationen führen (vgl. Stolz 2011, S. 99).

In diesem Artikel soll der Frage nachgegangen werden, welche Potenziale die Kooperation von Jugendarbeit und Schule im Kontext ganztägiger Bildung besitzt. Dazu wird zunächst der *Status quo* der Kooperation von Jugendarbeit und Schule im Kontext ganztägiger Angebote umrissen, verschiedene Kooperationsformen geordnet und exemplarisch Bildungspotenziale der Kooperation anhand der Strukturmerkmale verschiedener Institutionen vorgestellt.

Der rasante Ausbau des Ganztagschulwesens in Deutschland hat, wie Holtappels (2007) feststellt, zunächst zu einer „Ausbau-Qualitätsfalle“ geführt. Dies lässt sich auch für den Bereich der Kooperation feststellen: die inter- und intraprofessionelle Kooperation nahm quantitativ zu, allerdings folgte dies nicht unbedingt qualitativen Maßstäben. Insbesondere zwischen Schulen und der Jugendhilfe sind Formen kooperierender Arbeit nicht neu, die Notwendigkeit zur Kooperation wurde seitens der Jugendhilfe schon lange erkannt: bereits vor fast zwanzig Jahren plädiert Stichweh (1997) für Schule als Ort multiprofessioneller Teams, um den gesellschaftlichen Herausforderungen der Institution adäquat begegnen zu können. Dieses fachliche Argument für Kooperation hat seither an Bedeutung nur gewonnen. Auch für klassische Ganztagschulen ist eine Abstimmung zwischen dem Unterricht und den außerunterrichtlichen Angeboten notwendig, um die Förderung von Kindern und Jugendlichen sinnvoll und zielführend gestalten zu können. Diese Verknüpfung gilt als wichtiges Qualitätskriterium von Ganztagschulen (vgl. Arnoldt 2011).

Jedoch ist die Entwicklung von „lehrerdominierten Halbtagsschule zu multiprofessionellen Organisationen in Form von Ganztagschulen“ (Speck/Olk/Stimpel 2011, S. 184) nur eine von vielen Möglichkeiten. Es gibt mittlerweile eine Vielzahl an Kooperationsformen: Aktuell findet im pädagogischen Bereich der Begriff der „multiprofessionellen Kooperation“ häufiger Anwendung, wodurch die unterschiedlichen Berufsgruppen im Fokus stehen sowie deren professionelle Zusammenarbeit und nicht bereits implizit eine räumliche Zuordnung zu einer Institution stattfindet (vgl. ebd.). Dies ermöglicht für die Ausgestaltung ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote mehr konzeptionelle Handlungsfreiheit.

Was ist unter Kooperation grundsätzlich zu verstehen? Kooperation lässt sich als ein Verfahren definieren „bei dem im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen durch Abstimmung eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der

Handlungsfähigkeit bzw. der Problemlösekompetenz angestrebt wird.“ (van Santen/Seckinger 2003, S. 29). Dieses Verständnis von Kooperation hat primär die Optimierung der Arbeitsabläufe und die möglichst effiziente Nutzung von Ressourcen zum Ziel. Pädagogische Anliegen lassen sich dahinter kaum vermuten, da diese häufig zunächst einen Mehraufwand bedeuten und nicht unbedingt der Strategie der Ressourcenoptimierung folgen. Im pädagogischen Kontext geht man davon aus, dass es einen nonsummativen Mehrwert für die Nutzer/-innen der Angebote (schulisch oder außerschulisch) darstellt, wenn Bildungsangebote verzahnt werden. Dies wurde auch in der Forderung nach einem integrierten Bildungskonzept von Rauschenbach und anderen deutlich. Vor diesem Hintergrund ließe sich Kooperation vielmehr beschreiben als einen Prozess, bei dem mindestens zwei Handelnde im professionellen Kontext die Verwirklichung eines zwischen beiden kommunikativ ausgehandelten Zieles verfolgen, bei der bereits im Entwurf der jeweils andere beteiligt ist (vgl. Schnettler 1998, S. 33).

Zieldefinition, Transparenz, Partizipation und Kommunikation kennzeichnen dabei den pädagogisch professionellen Kooperationsprozess. Kooperation sollte also einen konzeptionellen Rahmen erhalten: einen theoretisch wie empirisch gut begründeten Handlungsplan, der so konkret wie möglich angibt, was von wem für wen warum (das heißt, mit welcher theoretischen und empirischen Begründung) und wie (das heißt, mit welchen Mitteln, Methoden und Techniken) getan werden soll, um unter expliziten Rahmenbedingungen vorgängig legitimierte Ziele zu erreichen (vgl. Geißler/Hege 2001, S. 33).

Befunde zur Kooperation nach zehn Jahren Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland

In der praktischen Ausgestaltung von Kooperationen resultieren aus den institutionellen Traditionen und Unterschieden praktische Schwierigkeiten bei Qualitätsmerkmalen kooperativer Prozesse, bei der gemeinsamen Zielfindung, der Kommunikation zwischen verschiedenen Professionen wie Sozialpädagoginnen/-pädagogen, Lehrer/-innen, Erzieher/-innen und deren Arbeitsweisen. Zudem kollidieren zum Teil die gesetzlichen Aufträge und gesellschaftlichen Erwartungen. Diese Differenzen erfüllen jedoch auch komplementäre Funktionen: Im Sinne eines integrierten Bildungsverständnisses aus formellen, nicht-formellen und informellen Prozessen von Schule und Jugendarbeit ermöglicht gerade die Verknüpfung von Kompetenzen und Handlungsformen vielgestaltige, partizipative und ganzheitliche Bildungsprozesse für Kinder und Jugendliche.

Bezüglich der Kooperation in ganztägigen Systemen in Deutschland gibt es mittlerweile zahlreiche empirische Befunde. So lässt sich die Perspektive der pädagogischen Professionen wie folgt grob skizzieren: Lehrer/-innen sind häufiger zufrieden mit der Kooperation, sowohl mit innerschulischen als auch mit außerschulischen Partnern (vgl. StEG-Konsortium 2008, S. 40; Böttcher et al. 2011). Die Zusammenarbeit wird durch Kooperationspartner insgesamt als eher positiv bewertet, wobei insbesondere die Fachkräfte der Jugendhilfe die Kooperation mit den Lehrkräften deutlich kritischer einschätzen (vgl. Speck/Olk/Stimpel 2011, S. 188).

Für die Qualität der Kooperation ist das Thema Präsenz zentral: außerschulische Kooperationspartner sind häufig in Teilzeit oder befristet beschäftigt, teilweise in prekären Verhältnissen, insbesondere Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Auf Seiten der Lehrenden erweist sich das Stundendeputat als negativ für die Kooperation, da

es weniger zeitliche Überschneidungen der Professionen und somit weniger Gelegenheiten für Kooperationsgespräche gibt (vgl. Fuchs-Rechlin 2008 S. 94 f.). Spezifische Gremien zur professionsübergreifenden gemeinsamen Gestaltung des Ganztags gibt es häufig nicht. Die inhaltlichen Gestaltungsbereiche von Ganztagschulen werden traditionell arbeitsteilig fortgeführt (vgl. Holtappels et al. 2008, S. 198 f.) Allerdings ist die Jugendhilfe, verglichen mit anderen Kooperationspartnern, häufiger an der Organisation des Ganztagsangebotes beteiligt (vgl. Arnold 2008, S. 86 ff.; AGJ 2008, S. 48 f.).

Die Anerkennung der jeweils anderen Profession für die Kooperationszufriedenheit spielt nach wie vor eine entscheidende Rolle: wie bereits zu Beginn des Ausbaus der ganztägigen Angebote beschrieben (vgl. Pauli 2005) gibt es nach wie vor berufskulturell bedingte Kooperationschwierigkeiten, die zum Beispiel auf divergierenden Erwartungen, unterschiedlichen Bildungsverständnissen und lernmethodischen Prinzipien beruhen (vgl. Breuer/Reh 2010; Beher et al. 2007).

Auf inhaltlicher Ebene scheint das Ziel eines integrierten und erweiterten Bildungsverständnisses im Ganztag noch weit hinter den Erwartungen und fachpolitischen Forderungen zurückzubleiben: Unterricht und außerunterrichtliche Angebote sind noch wenig miteinander verbunden, die Arbeitsteilung verläuft professionsbezogen getrennt voneinander. Nicht eine klare Zieldefinition, sondern Einzelschulische Interessen sind häufig die Motivation für Lehrer/-innen und Schulleitungen zu kooperieren. Die Verbesserung einzel-schulischer Interessen (Absicherung Ganztagsprogramm, Berufsorientierung, Sicherung Schulstandort etc.), schülerbezogene Defizite (Erziehungs- oder Leistungsdefizite, soziale Probleme), pädagogische Ziele (wie individuelle Förderung) und lehrerbezogene Interessen (wie Entlastung, Übernahme von Betreuung, Gewährleistung des Ganztags) sind die Motivation für innerschulische und außerschulischer Kooperation von Lehrer/-innen. Der subjektiv wahrnehm-

bare Nutzen steht im Vordergrund (vgl. Speck/Olk/Stimpel 2009, S. 193). Interprofessionelle Kooperation wird durch grundsätzliche Unterschiede zwischen Sozialpädagoginnen/-pädagogen und Lehrerinnen/Lehrern hinsichtlich der Ziele, des Selbstverständnisses, methodischer Zugänge und der Zeitrhythmen erschwert (vgl. Zipperle/Bolay 2009).

Diese Bilanz empirischer Studien kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass eine zufällige, additive Kooperation nicht zu den erhofften Verbesserungen des Bildungsangebotes für Kinder und Jugendliche führt und eher ein „Mehr-desselben“ hervorbringt. Ein nonsummativer Mehrwert ist so nicht erkennbar. Werden die Unterschiede der Professionen jedoch als synergetisches Potenzial verstanden und praktiziert, kann für Kinder und Jugendliche ein Mehrwert an Sozialisationsgelegenheiten entstehen.

So kommen die Autoren der ProKoop-Studie zu dem Schluss, dass sich eine „lose gekoppelte Kooperation“ durchaus als tragfähig erweisen kann für den ganztagsschulischen Alltag, in dem unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote zeitlich getrennt voneinander verlaufen (vgl. Speck/Olk/Stimpel 2009, S. 196). Dieser Befund spricht gegen die Annahme, dass außerfamiliäre Erziehung, Bildung und Sozialisation in einer einzigen Institution, nämlich der Schule, gebündelt werden kann.

Die Schaffung eines abgestimmten kooperativen Angebotes, das einem integrierten Bildungsverständnis folgt, wird damit nur sehr bedingt erreicht. So verstanden könnte dies ein Plädoyer für ein dezentrales ganztägiges Angebot der Ganztagsbildung sein, auf der Basis eines lokalen pädagogischen Konzeptes, wie Coelen es vorschlägt (vgl. Coelen 2003, S. 218). Dies weist bereits in Richtung des Konzeptes der Bildungslandschaft.

Kooperationsformen

Grundsätzlich lassen sich praktische Kooperationsformen, wie es sie zwischen Schulen und außerschulischen Einrichtungen gibt, nach dem Grad struktureller Verzahnung und Anzahl der Kooperationspartner – etwas vereinfacht – systematisieren:



Abbildung 1: Strukturelle Verzahnung von Kooperation.

Quelle: eigene Darstellung.

Als punktuelle Kooperation kann die Durchführung von einzelnen Veranstaltungen oder Projekten verstanden werden (zum Beispiel Berufsorientierung, Geschichtsprojekt, Soziales Lernen), die zumeist aus zwei Akteurinnen oder Akteuren unterschiedlicher Institutionen und ohne strategische und langfristige Absicherung des Vorhabens stattfindet. Die Kooperation ist von den einzelnen Akteurinnen und Akteuren abhängig und kommt eher zufällig zustande.

Als gängiges Modell im Rahmen ganztägiger Angebote übernehmen außerschulische Träger den Bereich der außerschulischen Angebote

an Schulen, inklusive der Organisation des Mittagessens (zum Beispiel Horte). Dies setzt eine strategische Kooperation voraus, bei der ein Träger(-vertreter) mit der Schulleitung vor allem administrativ zusammenarbeitet. Das im Nachmittagsbereich tätige Personal ist häufig in keinerlei Kooperationszusammenhang mit den Lehrerinnen und Lehrern der Schule.

Die inhaltliche Kooperation im Sinne einer gemeinsamen Konzeptentwicklung wäre eine pädagogisch motivierte Kooperationsform, bei der, aufgrund konzeptioneller Erwägungen, auch andere Institutionen (Verein, Verbände etc.) für die Mitwirkung im Ganztag gewonnen werden.

Sozialraumorientierte Netzwerke bündeln das Wissen und die Kompetenzen über die Kinder und Jugendlichen und den Sozialraum, nehmen keine vorschnelle Funktionalisierung der Kinder im Kontext Schule vor und ermöglichen eine multiperspektivische Konzeptentwicklung für Bildungs- und Betreuungsangebote. Im besten Falle sind alle Einrichtungen, die für Kinder und Jugendliche öffentliche sozialisatorische Instanzen darstellen, an der Analyse des Bedarfs und an der konzeptionellen Ausgestaltung eines ganztägigen Angebotes beteiligt. Die Umsetzung von Angeboten erfolgt durchaus dezentral im gesamten Sozialraum (Freiflächen, Spielplätze, Bücherei, Gemeindehaus, Musikschule, Stadteilladen etc.).

Die lokale Bildungslandschaft stellt die Kooperationsform dar, in der die strukturelle Verzahnung stark ausgeprägt ist und eine große Anzahl an lokalen (oder regionalen) Partnern zusammenarbeiten.¹

1 Der Begriff Bildungslandschaften folgt hier nicht einer *de facto* Definition, die summarisch aufführt, welche Institutionen ohne jegliche Kooperation mit Kindern arbeiten, sondern einer engen Definition, mit der bestimmte Qualitäten verknüpft sind und eine inhaltliche und strukturelle Kooperation einhergeht.

Ziel ist es, ein Gesamtkonzept von Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder und Jugendliche zu schaffen, das jeweils lebenswelt- und biografieorientiert angelegt ist und sowohl strategisch als auch politisch verankert ist. Der Annahme liegt zugrunde, dass Bildungsprozesse nicht nur intendiert und inszeniert stattfinden, sondern flexibel, bezogen auf Zeit, Inhalt und Ort. Nach Bleckmann und Durdel lassen sich unter der weitestgehenden Form von Kooperation, Netzwerke zum Thema Bildung verstehen, die langfristig angelegt und professionell gestaltet sind, auf gemeinsames planvolles Handeln abzielen und kommunalpolitisch gewollt sind. Lokale Bildungslandschaften beziehen sich auf einen definierten lokalen Raum, der formale, nicht-formelle und informelle Lernwelten umfasst und von der Perspektive des lernenden Subjekts ausgeht (vgl. Bleckmann/Durdel 2009, S. 12).

Aber nicht jede Bildungslandschaft folgt einer dezentralen Organisationsform. So sieht Stolz die Alternativen, entweder die Gestaltung der Bildungslandschaft „in distanzloser Anpassung an internationale Standards auf formale Bildung zu zentrieren oder aber ein Wechselspiel zwischen formaler und non-formaler Bildung zu unterstützen und die Schaffung von Gelegenheitsstrukturen zum informellen Lernen zu befördern.“ (Stolz 2012, S. 28)

Letztere Form der Bildungslandschaften stellen die komplexesten Anforderungen an Kooperationsbeziehungen, bieten jedoch auch die größtmögliche Chance auf eine bedarfsgerechte Bildung für Kinder und Jugendliche in einem Gesamtkonzept von Bildung, Erziehung und Betreuung, das den gesellschaftlichen Herausforderungen angemessen ist.

Grundlegende Annahmen zur Konzeption ganztägiger Angebote

Die Bildungsintentionen bleiben, neben dem Willen „ganztägig“ zu werden, häufig oft eher indifferent. Ist die Steigerung formaler Bildungsqualifikation das Hauptanliegen? Oder steht die Persönlichkeitsbildung im Mittelpunkt des Interesses? Die Betreuung zur besseren Vereinbarkeit der Erwerbsarbeit mit Familie, der Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung oder die individuelle Förderung? Wie schon erwähnt, sind die Zieldefinitionen je nach Institution und Profession häufig unterschiedlich, wenn nicht gar divergent.

Die gleichzeitig hohen Erwartungen hinsichtlich der Bildungswirkungen ganztägiger Angebote offenbaren jedoch, dass eine Institution diese Aufgaben allein nicht erfüllen kann. Auch kommen durch die ausgedehnte Zeitstruktur neue Anforderungen auf die Schulen zu, wie der Umgang mit offenen Angeboten, Freizeitpädagogik und Verpflegungsmanagement, für die bislang kaum Kompetenzen benötigt wurden.

Die Konjunktur der Kooperation, insbesondere von Jugendarbeit und Schule, hängt primär mit dem Ausbau ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote zusammen, um dem Zuwachs an Aufgaben gerecht zu werden. Dies kann aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nur mit einem ganzheitlichen Bildungsverständnis erreicht werden, in dem konzeptionell sowohl formelle, nicht-formelle und informelle Bildungsprozesse berücksichtigt werden. Somit spielt die Jugendarbeit auch inhaltlich eine neue, aufgewertete Rolle im Zuge der Ausgestaltung ganztägiger Bildungsangebote.

In einem ganzheitlichen Bildungsverständnis ist neben der Qualifizierung die Persönlichkeitsbildung von zentraler Bedeutung. Die Kinder und Jugendlichen benötigen umfassende Sozialisationsgele-

genheiten und Bildungsangebote. Bezogen auf die Institution Schule ist das für einige Kinder nach eigener Einschätzung nur begrenzt möglich: In der Panoramastudie „Jugend.Leben“ wurden 6.000 Kinder und Jugendliche aus Nordrhein-Westfalen im Alter von 10 bis 18 Jahren zu Familie, Schule, Clique, Gesellschaft und Umwelt, Medien und Jugendkultur befragt. Weniger als die Hälfte (43 %) der befragten Kinder erleben die Situation in ihrer Klasse so, dass sie zeigen können, wie sie wirklich sind. Und nur 18 % so, dass sie zeigen können, was sie wirklich fühlen. Auch erleben Kinder nicht, dass sie in der Schule ihr gesamtes Potenzial entfalten können: nur 37 % geben an, dass sie in ihrer Klasse zeigen können, was sie alles wissen (vgl. Maschke et al. 2013, S. 163).

Diese Befunde lassen sich als Hinweise verstehen, dass für ganzheitliche Bildungsangebote vielseitige Settings jenseits des formalen Bildungssettings notwendig sind, um alternative Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten als individuelle, personale Entwicklungsräume zu eröffnen.

Die Bedeutung von Bildungsgelegenheiten jenseits formaler Settings und nicht-formeller Angebote wird deutlich, wenn man die basalen psychischen Fähigkeiten betrachtet, die Kinder und Jugendliche entwickeln, um psychisch gesund aufzuwachsen – und somit erst bildungs- und lernfähig zu sein. Bildungsdefinitionen beinhalten zwar Kompetenzen wie Selbstvertrauen, Optimismus, Resilienz, diese finden sich aber selten in Lehrplänen. Bislang werden Bildungsangebote dazu entweder von außerschulischen Institutionen übernommen oder in der Schule „nebenbei“ angeboten. Damit ist jedoch die Schule, wie Fend sie definiert, als Institutionen zur zweckrationalen Veranstaltung von Lernprozessen nicht primär zuständig, wenn sie dem strukturfunktionalistischen Auftrag von Qualifikation, Selektion und Legitimation folgt (vgl. Fend, 1980). Basale Lebenskompetenzen können nur bei psychisch gesunden Kindern ausgebildet werden. Zu Recht fragen Bestvater et al., welchen Beitrag also ganztägige

Bildungsangebote oder -systeme für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen leisten müssen und können und so Bildung erst ermöglichen? (vgl. Bestvater et al. 2012, S. 10)

Für die Bedeutung der informellen Bildung und die dafür notwendigen freien Zeiten in ganztägigen Konzepten spricht auch die von Deci und Ryan etablierte Bedürfnistheorie. Sie definieren die drei menschlichen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit, die sie für motivationale Kompetenzen als grundlegend erachten (vgl. Deci/Ryan 1991, S. 243). Ausgehend davon, dass Lernen und Bildung nur mit intrinsischer Motivation erfolgt (im Sinne einer Bildung des Subjekts) müssen in Bildungssettings diese Grundbedürfnisse berücksichtigt werden. Kontrollierende Maßnahmen und Ereignisse wie Bestrafung, aber auch Belohnung, besondere Auszeichnungen, Bewertung, aufgezwungene Ziele etc. werden eher als externer Druck und somit als kontrollierend empfunden. Sie vermögen es, die intrinsische Motivation zu zerstören. „Maßnahmen und Rückmeldungen, die dagegen als selbständigkeitsfördernd erlebt werden, die also Eigeninitiative und Wahlfreiheit unterstützen, halten intrinsische Motivation aufrecht und verstärken sie“ (ebd., S. 230). Folgt man deren Argumentation, sind Sozialisationsräume für Kinder und Jugendliche von besonderer Bedeutung, die keinerlei Reglementation oder Bestrafung (auch keine positive Verstärkung) beinhalten.

Die Bedeutung informeller Bildungssettings belegt auch die qualitative Befragung von Pauli und Plümpe: Befragt wurden Kinder zwischen 9 und 14 Jahren. Die Kinder betonen, dass ihnen die Berücksichtigung der informellen Freizeit bei der Planung ganztägiger Bildungsangebote besonders wichtig ist.² Die informelle Zeit wird

2 Der Begriff informelle Freizeit wird hier als Gegenpol zu formalen Lernsettings und strukturierten Zeiten mit Bildungsabsicht und Qualifikationsfunktion gesetzt. In Anlehnung an die Definition der Euro-

durchwegs positiv bewertet und von den Kindern als persönlich sehr bedeutsam geschätzt. Unverplante und selbstbestimmte Zeit im Tagesablauf ist für die meisten befragten Kinder ein kostbares und auch knappes Gut. Sie schätzen vor allem den hohen Grad an Selbstbestimmung, bezogen auf die Tätigkeiten, die Dauer, den Kontakt zu Personen und Orten (vgl. Pauli/Plümpe 2012, S. 9).

Wichtig scheint also eine Diversifikation von Sozialisations- und Bildungsgelegenheiten für die jeweils individuellen Bedürfnisse und Bedarfe. Den weniger oder nicht formalisierten Bildungssettings schreibt Enderlein ein deutliches Bildungs- und Entwicklungspotenzial zu: „Bei ihren eigenständigen, selbst gewählten Tätigkeiten in der Kindergemeinschaft erwerben Kinder mehr kognitive Kompetenzen als in vielen Schulstunden. Das gewonnene Wissen und Können kommt ihnen dann in der Schule zugute: Kinder, die in und mit der Natur spielen, lernen, Probleme zu erkennen und Lösungen zu entwickeln. Sie setzen sich mit naturwissenschaftlichen Grundgesetzen auseinander und oft lösen sie auf praktische Weise mathematische und logische Probleme.“ (Enderlein 2008, S. 19). Dies kann als weiterer Hinweis auf die Bedeutung von Partizipation und Mitgestaltung, aber auch für „pädagog/innen-freie Zeit“ verstanden werden.

Folgt man der oben angeführten Argumentation, müssen Ganztagskonzepte Gelegenheiten und Räume bereitstellen, die diese Bewertungsfreiheit ermöglichen. Ob dies innerhalb der Institution Schule mit deren strukturfunktionalistischer Ausprägung und der institutionellen Eigenlogik erfolgen kann, ist allerdings fraglich.

Die Debatte um ganztägige Bildung impliziert die Fragen nach „guter Bildung“. Bereits in den 1980er Jahren hat Luhmann festgestellt, dass sich Sozialisation und Bildung als selbsttätiger Prozess vollzieht:

päischen Kommission zum formalen, nicht-formalen und informellem Lernen. Vgl. Europäische Kommission 2001, S. 9, 32 f.

„Sozialisation ist immer Selbstsozialisation: Sie erfolgt nicht durch ‚Übertragung‘ eines Sinnmusters von einem System auf andere, sondern ihr Grundvorgang ist die selbstreferentielle Reproduktion des Systems, das die Sozialisation an sich selbst bewirkt und erfährt.“ (Luhmann 1988, S. 327). Daraus zieht er für die Erziehungs- und Bildungsbemühungen den Schluss, dass es kaum möglich sei, diese Prozesse als erfolgswirksames Handeln zu begreifen (vgl. ebd., S. 331).

Mit Blick auf die Konzeption ganztägiger Bildungsangebote relativiert diese Annahme die Bedeutung der pädagogischen Bildungsinstitutionen, insbesondere formeller Prozesse, die eine klare *Outcome*-Steuerung verfolgen. Diese Annahme führt zwar nicht zur Abdankung der Schul- oder Sozialpädagogik und ihrer Bemühungen, legt aber, wie auch Maschke et al. formulieren, zumindest nahe, den Fokus bei der Konzeption und Institutionalisierung ganztägiger Bildung noch viel stärker vom Lehrenden auf die Lernenden zu verschieben. Die Perspektive auf die Kinder als aktiv handelnde Subjekte, die nicht strukturfunktional als Schülerin oder Schüler eingeordnet werden, steht besonders in der eher neueren Kindheits- und Jugendforschung im Mittelpunkt, ist aber in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion noch nicht ins Zentrum aufgerückt (vgl. Maschke 2010, S. 13).

Bildung in der Jugendarbeit

Neben der formalisierten Schulbildung wird nachfolgend ein sozialwissenschaftlich fundierter Bildungsbegriff als theoretische Rahmung der Kooperationsargumentation aus der Perspektive der Kinder- und Jugendarbeit angeführt.

Die umfassende Theorie zur Bildung in der Jugendarbeit findet sich in Scherrs „subjektorientierter Jugendarbeit“. Die Erfahrung von

sozialer Anerkennung wird dabei als grundlegend betrachtet, um eine persönliche Individualität, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung zu entwickeln. Als Ziel der Jugendarbeit formuliert Scherr das mündige Subjekt, das aus der Angewiesenheit auf Strukturen wechselseitiger Anerkennung aufbauend, eine selbstbewusste und selbstbestimmte Lebenspraxis entwickelt. „Bildung wird als eine nicht plan- und steuerbare Eigenaktivität des sich bildenden Individuums gedacht, die nicht zusammenfällt mit beruflicher Qualifizierung und dem Erwerb lebenspraktisch nützlichen Wissens. Bildung kann demnach angeregt und ermöglicht, aber nicht erzwungen werden. Folglich setzt subjektorientierte Bildung an den Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen ihrer Adressaten an und zielt darauf, sie zu einer bewussteren Gestaltung ihrer Lebenspraxis zu befähigen.“ (Scherr 1997, S. 45)

Demzufolge ist die Aufgabe der Jugendarbeit klar umgrenzt: nicht Erziehung oder Wissensvermittlung, sondern die emanzipatorische Subjektbildung ist der Auftrag. Die Aufgabe der Jugendarbeit sei es daher, soziale Orte bereitzustellen, die ohne Leistungskonkurrenz, Konsumzwang und Erziehung Erfahrungen der Selbstbestimmung ermöglichen. Zudem sollen als zentrales Gestaltungselement der demokratischen Gesellschaft Orte bereitgestellt werden, um ebendiese Lebens- und Gesellschaftsform einzuüben (vgl. Scherr 1997; 2000). Zu verdeutlichen ist in diesem Zusammenhang, dass Jugendarbeit zu kurz gefasst wird, wenn sie lediglich als Prävention oder Betreuung jugendlicher Problemgruppen verstanden wird. Dies geschehe, wie Scherr feststellt, „ohne erkennbaren Rückhalt in den gesetzlichen Vorgaben“ (Scherr o.J., S. 96).

Aus diesem Bildungsverständnis folgt der Auftrag für die Jugendarbeit, spezifische Räume und Orte für nicht-formelle Bildung sowie informelle Bildungsgelegenheiten zu schaffen – sei es anwaltschaftlich im Zeitplan von Kindern und Jugendlichen oder als konkrete Orte und Anlässe. Für die Kooperation mit Schulen bedeutet dies, den

eigenen Bildungsauftrag argumentativ zu begründen und gegenüber einem rein formal ausgerichteten Bildungsverständnis zu behaupten.

Bildung, Erziehung und Betreuung sollen sich an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientieren – das ist in der Jugendarbeit bereits ein etabliertes professionelles Handlungskonzept. Für den Ausbau ganztägiger Konzepte von Bildung verfügen die Pädagoginnen und Pädagogen der Jugendarbeit über Methoden und Erfahrungen zur Umsetzung lebensweltorientierter Pädagogik. In Schulen wird der Ruf nach einer stärkeren lebenswelt- und alltagsorientierten Bildung ebenfalls lauter. Die Lebensweltorientierung als eine Struktur- und Handlungsmaxime der Kinder- und Jugendarbeit umfasst auch den Blick auf die Kinder als Schülerinnen und Schüler, da die Institution Schule *de facto* ein prägendes Element ihrer Lebenswelt darstellt. Dort gilt es daher auch, das Mandat der Interessenvertretung für Kinder und Jugendliche gegenüber Staat und Gesellschaft umzusetzen (vgl. Kreft/Mielenz 2008, S. 505).

Wenn es nun darum geht, für Kinder und Jugendliche Bildungsangebote für den ganzen Tag zu konzipieren, sind es die zentralen Gestaltungsaufgaben – unter Berücksichtigung der psychologischen, motivationalen und lebensweltlichen Voraussetzungen – von den Kindern und Jugendlichen ausgehend, Bildungsprozesse zu strukturieren und Angebote zu planen und nicht einen curricular verkürzten Bildungskanon anzubringen. Für die kooperative Gestaltung von Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche sind nun vielmehr die Bildungsbiographie und die Sozialraum- und Lebensweltorientierung die zentralen Orientierungsmaßstäbe (vgl. Maykus 2009, S. 37; Mack 2008, S. 742 f.).

Potenziale der Kooperation von Jugendarbeit und Schule

Der Befund, dass eine Institution die Herausforderung der zeitgemäßen Bildung von Kindern und Jugendlichen nicht leisten kann, soll hier am Beispiel der Bildungs- und Sozialisationsangebot der Institutionen Schule und Jugendarbeit veranschaulicht werden. Diese Strukturprinzipien von Bildungseinrichtungen ergeben synergetisch betrachtet für die Kinder ein komplexes Angebot, das bislang jedoch schwer zu realisieren war. So resümiert Coelen die bisherigen Kooperationsbestrebungen als von Differenz und Abgrenzung geprägt: „Vielmehr schien ein großer Teil der Sozialpädagogik sein Selbstbewusstsein allein aus der kritischen Abgrenzung von der Schule und weniger aus eigenen Qualitäten zu beziehen, währenddessen – nicht minder problematisch – die Schuldiskussion allein um sich selber kreiste.“ (Coelen 2008, S. 733). Die Begründungen für die Kooperation beider Institutionen liegen unter anderem in den Arbeitsbereichen und -prinzipien, die sich, gerade wenn es sich um ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote handelt, sinnvoll ergänzen. Das Verhältnis von Jugendarbeit und Schule wird in der nachfolgenden Tabelle mittels unterschiedlicher Bildungsaspekte in gesellschaftstheoretische Kategorien gefasst und idealtypisch gegenübergestellt (vgl. Coelen, 2003, S. 5; Richter 1998, S. 15) (vgl. Tab. 1).³

So lassen sich Jugendarbeit und Schule als Ausdrucksformen von Freiheit und Notwendigkeit fassen, die laut Coelen in einer begründeten Zusammenarbeit ihre vernunftgemäße Einheit finden könnten (vgl. Coelen 2003, S. 220). Diese Gegensätze können komplemen-

3 Coelen betont, dass die aufgezählten Stichworte einige Schwerpunkte der jeweiligen pädagogischen Arbeit symbolisieren und keinesfalls als Ausschließlichkeiten zu verstehen sind.

	Schule	Jugendarbeit
Prinzipien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verpflichtung ▪ Standardisierung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Freiwilligkeit ▪ Pluralität
Werte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chancengleichheit ▪ Herstellung von Bestimmtheit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausgleich von Ungerechtigkeiten ▪ Ermöglichung von Selbstbestimmung
Bindung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stabilität ▪ Konstanz 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibilität ▪ Spontaneität
Sozialformen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kollektive Ansprache ▪ Vergleichende Einzelbewertung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individueller Bezug ▪ Gemeinschaftliche Erlebnisse
Interaktionen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zweckrationalität ▪ Disziplin 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wertrationalität ▪ Konsens
Raum	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universalistischer Blick ▪ Ortsgebundener Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lokaler Bezug ▪ Mobile Aktivitäten
Zeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zukunftsperspektive ▪ Ergebnisorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gegenwartsbezug ▪ Prozessorientierung

Tabelle 1: Strukturprinzipien von Schule und Jugendarbeit.

Quelle: vgl. Coelen 2003.

täre Ergänzungen darstellen und somit zur theoretischen Ausgangsbasis für die Umsetzung von Kooperationen werden.

Am Beispielen der Strukturmerkmale lässt sich zeigen, welchen Gewinn Kinder und Jugendliche aus der Nutzung beider Sozialisationsgelegenheiten ziehen können: Die Bindungsdimension in der Schule bietet ein hohes Maß an Stabilität und Konstanz, stabile Lerngruppen und zumeist eine konstante Beziehung zu den Lehrenden. Im privaten Umfeld können einige Kinder nicht darauf zurückgreifen (Scheidungen, Patchwork-Familien etc.). Diese konstanten Beziehungen stellen für Kinder ein besonderes Lernfeld im Umgang mit

Verbindlichkeit dar. In der Kinder- und Jugendarbeit dagegen beruht die Bindung auf einem Konsens und zugleich einem hohen Maß an Flexibilität. Kinder können eigentätig entscheiden, ob sie sich auf eine Beziehung einlassen und wie sie diese gestalten.

Beispielhaft für die zeitliche Dimension in beiden Institutionen: Während die Kinder in der Schule auf das spätere Leben vorbereitet werden („bildungsoptimistischer Lebenslauf“) und gleichzeitig eine starke Ergebnisorientierung (Benotung, Zeugnisse) vorherrscht, besteht in der Jugendarbeit der Bezug zur aktuellen und individuellen Lebenssituation der Kinder und es findet eine prozesshafte Gestaltung der Angebote statt.

In Kooperation von Schule und Jugendarbeit bereitgestellte ganztägige Bildungsangebote können das Ziel verfolgen, im Sinne der Kinder und Jugendlichen möglichst vielfältige Sozialisationsgelegenheiten bereitzustellen.

Ausblick: Wie sollte Kooperation sinnvoll gestaltet sein?

Der Ausgangspunkt für Kooperationen zwischen Jugendarbeit und Schule sollte anknüpfen an die Frage: Wie kann also eine gelingende Bildung für Kinder und Jugendliche gestaltet sein?

Diese Ur-Frage der Erziehungswissenschaft bildet noch heute den Ausgangspunkt für die Gestaltung von Bildungsangeboten – oder sollte dies zumindest. Sie knüpft an den – sich verändernden – Voraussetzungen und Bedingungen an, die Kinder und Jugendliche vorfinden und vor deren Hintergrund Bildungsangebote gestaltet sind. Gleichzeitig müssen sie adäquat sein – was vor dem Hintergrund der individuellen Erfordernisse an Bildungsangebote eine Herkulesaufgabe zu sein scheint. Hier fließen Erkenntnisse der Soziologie, der

Psychologie, der Sozialpädagogik und Medizin ein sowie sämtliche Facetten der Erziehungswissenschaften, wie Schulpädagogik und Freizeitpädagogik, Stadtplanung, Unterrichtsforschung und Organisationsentwicklung. Zumeist versucht jede Disziplin für sich eine Antwort zu finden. Allerdings findet das Leben der Kinder (und der Erwachsenen) als variable Schnittmenge der Disziplinen statt.

Mittlerweile ist offenkundig, dass einzelne Fachdisziplinen für sich genommen schnell auf Erkenntnisgrenzen und Umsetzungsschwierigkeiten stoßen. Daher gewinnt die Formel der Kooperation in theoretischen Debatten und politischen Zielbeschreibungen zunehmend an Gewicht. Dies bezieht sich sowohl auf die pädagogische Praxis als auch auf die Bildungsforschung.

Bislang hat diese Erkenntnis disziplinintern jedoch oft zur Folge, nur noch akribischer und kleinteiligere Forschungsfragen zu verfolgen, anstatt die große Systemfrage zu stellen. Es werden immer perfidere Instrumentarien zur Untersuchung kindlicher Lernleistungen entwickelt und auch Schulentwicklungsinstrumente zur Optimierung der Schülerleistung propagiert, die Burow als eine „Bestätigungsforschung“ deklariert, mit der die Misere zwar dokumentiert, aber keine Veränderungen eingeleitet werden (vgl. Burow 2011, S. 24). Der derzeitige Forschungsstand der empirischen Bildungsforschung sei nicht geeignet, handlungsleitend Qualitätsfaktoren für eine gute Schule zu identifizieren (vgl. ebd., S. 31). Daher bleibt für die Konzeption ganztägiger Angebote nur, sozialraum- und lebensweltorientiert, am Bedarf der Kinder und Jugendlichen (und deren Eltern), eigenständig adäquate Konzepte zu entwickeln.

Welche Perspektiven hat die Kinder- und Jugendarbeit also im Hinblick auf ihre Rolle in ganztägigen Bildungssystemen? Ein mögliches Szenario wird von Maykus aufgezeigt: Fungiert die Jugendarbeit als Kompensation schulischer Defizite, kann sie nicht als eigenes System fortbestehen, sonst werden bestehende Kooperationschwierigkeiten

und Autonomiedebatten fortgesetzt. Dadurch würde das Schulsystem um eine schulbezogene Sozialpädagogik ergänzt, jedoch perspektivisch der Investitionsbereich der Kinder- und Jugendhilfe nicht mehr eigenständig existieren, sondern zu einem Teil des Schulsystems werden (vgl. Maykus 2014, S. 78).

Die Kinder- und Jugendarbeit besitzt das Potenzial, mit ihren Kompetenzen und Erfahrungen hinsichtlich multiprofessioneller Kooperation offensiv als Motor und Gestalter von Kooperationsprozessen zu fungieren und die Idee der Bildungslandschaft voranzubringen. Unter Umständen geht mit dem Ausbau ganztägiger Angebote auch die Etablierung eines neuen pädagogischen Berufsfeldes einher: des „Ganztagspädagogen“ oder der „Ganztagspädagogin“.

Literatur

- Arnoldt, B.: Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Ko-operation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft Ganztagsschule, H. 14, 2011. S. 95–107.
- Arnoldt, B.: Öffnung von Ganztagsschule. S. 86–105. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim/München 2007. 2. korrigierte Aufl. 2008.
- Bestvater, C./Paulus, P./Witteriede, H.: Auf zur guten gesunden Ganztagsschule. Eine Handreichung aus dem Projekt „Mit psychischer Gesundheit Ganztagsschule entwickeln. Gestaltungsmöglichkeiten für die Praxis des Schulalltages: Handlungsrahmen, Indikatoren und Beispiele“.

le“. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.), Dokumentation 07, Berlin, 2012.

Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden, 2009.

Böttcher, W./Maykus, S./Altermann, A./Liesegang, T.: Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multi-professionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim, 2011. S. 102–113.

Brenner, G.: Die Jugendarbeit in einer neuen Bildungslandschaft. In: deutsche jugend, Heft 6, 1999. S. 249–258.

Breuer, A./Reh, S.: Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. In: Soziale Passagen Jahrgang 2, Ausgabe 2010. S. 29–46.

Coelen, T.: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule – Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach, 2003. S. 217–226.

Coelen, T.: Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Vortrag: Hessische „Landesservice-stelle Jugendhilfe – Schule“, Marburg, 04.–05. Dezember 2003.

Deci, E. L./Ryan, R. M.: A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. In: Dienstbier, R. A.(Hrsg.): Perspectives on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln, 1990.

Deci, E. L./Ryan, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 27. Jg. H. 2, 1993. S. 223–238.

- Deinet, U./Krisch, R.: Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit: Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung, Opladen, 2002.
- Enderlein, O.: Ganztagsschule ... aus Sicht der Kinder: weniger oder mehr Lebensqualität? Themenheft 08, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.), Berlin, 2008.
- Fend, H.: Theorie der Schule. München; Wien; Baltimore 1980.
- Geißler, K. A./Hege, M.: Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe, 10., akt. Aufl., München, 2001.
- Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim/München 2007. 2. korrigierte Aufl. 2008.
- Kramer, R.-T.: Schulkultur und Schülerbiographien. Opladen, 2002.
- Kreft, D./Mielenz, I.: Wörterbuch Sozialer Arbeit. 6. Auflage. Weinheim, 2008.
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. 2. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp, 1988.
- Mack, W.: Bildungslandschaften. In: Coelen, T./Otto, H.-U.: Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden, 2008. S. 741–749.
- Maschke, S./Stecher, L.: In der Schule: Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule. Wiesbaden, 2010.
- Maschke, S./Stecher, L./Coelen, T./Ecarius, J./Gusinde, F.: Absolutely smart. Ergebnisse der Studie Jugend. Leben. Bielefeld, 2013.
- Maykus, S.: Neue Perspektiven für Kooperation: Jugendhilfe und Schule gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung. Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen. Wiesbaden, 2009. S. 27–55.

Maykus, S.: Auswirkungen der Kinder- und Jugendhilfe auf das Bildungssystem. Beiträge zu mehr Bildungsgerechtigkeit in Theorie, Empirie und Praxis? Ein Diskussionsbeitrag. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins 2014, Heft 2, S. 73–79.

Meulemann, H./Zinnecker, J.: Die Rolle des Schülers: Lebenschancen, Lebenswelten und Lebensverläufe. In: Merckens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Opladen, 2003. Nebraska Press, 237–288. 1991. S. 111–153.

Olk, T./Speck, K.: Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Thole, W.: Grundriss Sozialer Arbeit. 4. Aufl., Wiesbaden, 2012. S. 355–360.

Pauli, B./Plümpe, B.: Bedarfserhebung zu Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangeboten in Baunatal – Konzeption, Ergebnisse, Ausblick. Herausgegeben von der Stadt Baunatal. Baunatal, 2013. http://www.baunatal.de/wAssets-de/docs/Jugendbildungswerk/bildungsforum/bedarfserhebung_zu_bildung_betreuung_freizeit.pdf [Zugriff am 15.3.2014].

Paulus, P.: Bildung – psychische Gesundheit – Ganztagschule. S. 9–14. In: Bestvater, C./Paulus, P./Witteriede, H.: Auf zur guten gesunden Ganztagschule. Eine Handreichung aus dem Projekt „Mit psychischer Gesundheit Ganztagschule entwickeln. Gestaltungsmöglichkeiten für die Praxis des Schulalltages: Handlungsrahmen, Indikatoren und Beispiele“. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.), Dokumentation 07, Berlin, 2012.

Rauschenbach, T/Otto, H.-U.: Die neue Bildungsdebatte – Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe?. In: Dies. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, 2004. S. 9–33.

Richter, H.: Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen – Institutionen – Perspektiven der Jugendbildung. Frankfurt a. M. 1998, S. 17–19.

- Salisch, M. v./Kanevski, R./Philipp, M./Schmalfeld, A./Sacher, A.: Welche Auswirkung hat die Ganztagsbeschulung auf die Einbindung von Jugendlichen in Peernetzwerke und Freundschaften und auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen? Abschlussbericht 2010. (Online: <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb10/635624990.pdf> [Zugriff am 12.2.2014]).
- Santen, E./Seckinger, M.: Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis: Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, 2003. S. 29.
- Scherr, A.: Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. O.J. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/sozio/scherr/14_Jugendpaedagogik_scherr.pdf [Zugriff am 16.01.2014]
- Scherr, A.: Emanzipatorische Bildung des Subjekts, in: deutsche jugend, Heft 5, 2000. S. 203–208.
- Scherr, A.: Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim, 1997.
- Speck, K./Olk, T./Stimpel, T.: Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Jahrgang 2011, 57. Beiheft. S. 184–201.
- Stichweh, R.: Professions in Modern Society. International Review of Sociology. Jahrgang 7, Ausg. 1, S. 95–102. 1997.
- Stolz, H.-J.: Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen. In: Bleckmann, P./Schmidt, V. (Hrsg.): Bildungslandschaften – Mehr Chancen für alle. Wiesbaden, 2012. S. 21–30.

Stolz, H.-J.: „Vernetzte Bildung“ – Ein institutioneller Mythos? In: Bollweg, P./Otto, H.-U. (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden, 2011. S. 99–111.

Sturzenhecker, B.: Bildung. In: Rauschenbach, T./Düx, W./Züchner, I.: Jugendarbeit im Aufbruch. Münster, 2002.

Tenorth, H.-E.: „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2011, Heft 3, S. 351–362.

Themenheft 8. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2. Auflage. Berlin 2008.

Zinnecker, J.: Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim, 2001.

Zipperle, M./Bolay, E.: Jugendhilfe in der Ganztagschulentwicklung. Analyse der Jugendhilfeentwicklung in einem Kooperationsprojekt. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Jg. 89, Nr. 5, 2009. S. 185–191.



BETEILIGUNG AN DER NEU- UND UMGESTALTUNG VON SCHULHÖFEN

Praxisbericht aus der Arbeit mit und an Schulen

Seit mehreren Jahren arbeitet die Werkstatt für Spiel(t)räume des Vereins Fratz Graz an verschiedenen steirischen Schulen. In zahlreichen Projekten wurde gemeinsam mit Schüler/-innen, Pädagoginnen/Pädagogen, Eltern, Schulwarten und Gemeinden an der Gestaltung der Schulhöfe gearbeitet.

Aus verschiedenen Motivationsgründen heraus, wenden sich Schulerhalter, Pädagoginnen/Pädagogen oder Elternvertreter/-innen an den Verein, wenn es Anlass zu Veränderungen im Schulfreiraum gibt und die grundsätzliche Bereitschaft dazu besteht, sich auf einen Beteiligungsprozess einzulassen.

In den letzten Jahren ist zu erkennen, dass das Bewusstsein, Schule in einem umfassenden Kontext zu sehen, gestiegen ist. Besonders seit der Diskussion über ganztägige Schulformen wird der Anspruch gestellt, dass Kinder einen Lern-, Erfahrungs- und Entwicklungsraum vorfinden. Die Zeiten in denen über Schule fast immer nur in Zusammenhang mit Unterrichtsmethoden, Lehrplänen und Leistungszielen diskutiert wurde, sind vorbei und so kann verstärkt an den Strukturen gearbeitet werden.

Schließlich verbringen Kinder und Jugendliche eine lange und bedeutende Zeit (fast 12.000 Stunden ihres Lebens) in der Schule, Tendenz steigend.

So wird der Handlungsdruck höher und die Ansprüche an Gebäude und Freiraum steigen.

Wir sehen den Zugang zu unserer Arbeit darin, dass die Nutzer/-innen einen berechtigten Anspruch darauf haben, räumliche Bedingungen vorzufinden und mitzugestalten, in denen sie sich wohlfühlen.

Der Planungsprozess

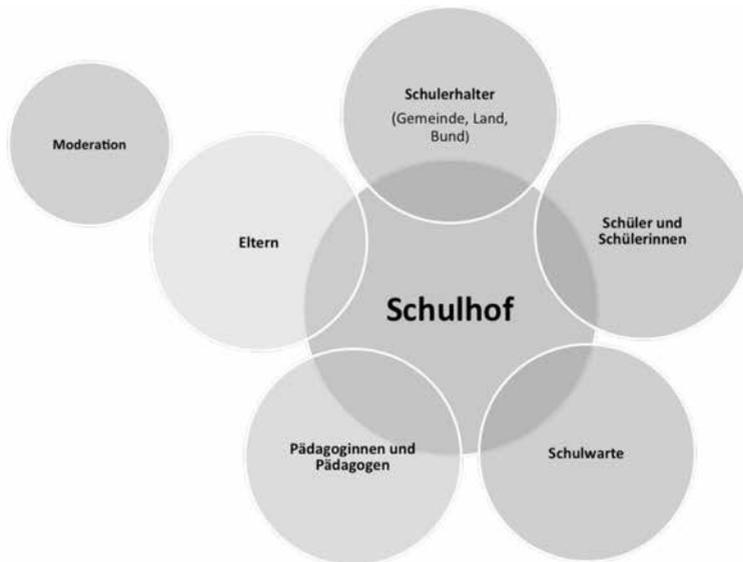
Die Werkstätten und Aktionen finden zum Großteil während der Unterrichtszeit im Schulgebäude statt. Kinder, die sich am Projekt beteiligen, werden für die nötige Zeit von den Klassen freigestellt. Meist ist es so, dass aus jeder Klasse zwei Vertreter/-innen an den Werkstätten mitarbeiten. Da aus gruppendynamischen und organisatorischen Gründen nicht mit allen Schülerinnen und Schülern gleich intensiv gearbeitet werden kann, umfasst die Aufgabe der Vertreter/-innen auch, dass sie als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für ihre Klassen fungieren. Dazu nehmen sie verschiedene Aufgabenstellungen in ihre Klassen mit, die bis zum nächsten Termin bearbeitet werden.

Die Schule sorgt dafür, dass für die Werkstätten, Infoabende etc. geeignete Räume zur Verfügung stehen und organisieren, welche Kinder teilnehmen werden. Sie werden zuvor darüber informiert, dass die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler nur Sinn macht, wenn sie dies freiwillig und mit Interesse an der Gestaltung machen. Oft neigt man einfach dazu den/die Klassensprecher/-in und -stellvertreter/-in zu den Werkstätten zu schicken. Haben diese aber kein Interesse an

einem zukünftigen Schulhof mitzuarbeiten, werden sie sich höchstwahrscheinlich nicht produktiv einbringen wollen und werden auch die Interessen ihrer Klassenkameradinnen und -kameraden nicht entsprechend vertreten können.

Im Prozess gibt es gemeinsame Veranstaltungen für alle Mitwirkenden aber auch Treffen mit einzelnen Gruppen von Akteurinnen und Akteuren.

Die Beteiligten



Auftraggeber: Beauftragt werden Moderation, Begleitung der Workshops und gegebenenfalls eine Planung. Dies sind entweder engagierte Elternvereine, die Schulen selbst oder die Schulhalter – Gemeinden, Städte oder das Land Steiermark.

Das Prinzip der Arbeit bedingt, dass die Betroffenen grundsätzlich hinter dem Vorhaben stehen. Das Projekt kann nicht funktionieren, wenn eine Gruppe von Beteiligten sich vollkommen gegen einen neuen Schulhof ausspricht. Hier muss noch vorab Überzeugungsarbeit geleistet werden, die oft vom Verein durch Informationsmaterial oder persönliche Gespräche unterstützt wird.

Schülerinnen und Schüler

Indem Schülerinnen und Schüler am Erscheinungsbild von Klassenräumen, Fluren und Freiflächen mitwirken und ihre Wünsche einbringen können, machen sie aus einer Schule *ihre Schule*. So steigt die Identifikation mit selbst gestalteten Spiel-, Lern- und Aufenthaltsbereichen derart, dass sich Ängste bezüglich mutwilliger Zerstörungen fast von selbst erübrigen. Dies ist die beste Voraussetzung für eine positive soziale Atmosphäre und ein gutes Lernklima. Ziel ist, dass Kinder und Jugendliche erfahren, was es heißt, sich für ihre Interessen einzusetzen und Kreativität zu entwickeln, um mit anderen einen Konsens zu finden. Da diese Gruppe den Schulhof am intensivsten nutzen wird, haben sie auch die meisten Aufgaben im Planungsprozess.

Pädagoginnen und Pädagogen

Den Schulhöfen kommt im Konzept dieser pädagogischen Raumgestaltung eine besondere Bedeutung zu, denn hier an der frischen Luft ist der ideale Ort für Kinder und Jugendliche, sich in den Pausen durch Bewegung, Spiel und Ruhe zu entspannen. Nichts davon funktioniert ohne Aufsicht, Anleitung oder Unterstützung. Eine neue Schulhofplanung darf diese Aufgaben nicht verhindern. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen auf die neue Situation vorbereitet werden und sich selbst einen Rahmen definieren können, in dem dies gut funktioniert.

Oft sind einzelne Pädagoginnen und Pädagogen eine starke Unterstützung für das Projekt, indem sie Schülerinnen und Schüler motivieren, Kolleginnen und Kollegen überzeugen und das Projekt generell bis zur Ausführung unterstützen.

Eltern

In manchen Fällen sind es die Eltern, von denen die Initiative ausgeht. Sie haben genaue Vorstellungen, wie ein neuer Schulhof aussehen könnte. Es muss aber immer überprüft werden, ob diese Wünsche auch mit denen der Kinder übereinstimmen.

Viele Eltern lassen sich dazu motivieren, sich an der Umsetzung zu beteiligen. Sei es durch die Organisation eines Buffets, der aktiven Hilfe auf der Baustelle oder einer anderen Unterstützung.

Schulwarte

Die Pflege wird zumeist von den Schulwarten durchgeführt oder organisiert. Viele Schulwarte haben besondere handwerkliche Fähigkeiten. Immer wieder ergibt sich dadurch die Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit den Schulwarten einen Teil des Projekts umsetzen können. Dies findet meist in Baustellenaktionen außerhalb der Schulzeit statt. Oft können dabei auch Eltern motiviert werden, sich bei der Umsetzung zu beteiligen.

Schulerhalter

In der Mehrzahl der Fälle legen Schulerhalter den finanziellen Rahmen für das Projekt fest. Sie entscheiden, ob alles auf einmal ausgeführt wird oder ob es ein Szenario mit mehreren Umsetzungsphasen geben wird. Die Gemeinden halten sich während des Planungsprozesses eher im Hintergrund. Daher ist es besonders wichtig, sie zu Präsentationen, bei denen Kinder und Jugendliche zeigen können, was sie erarbeitet haben, einzuladen. Hier kann nochmals betont

werden, dass sie sich auf einen verbindlichen Prozess eingelassen haben, bei dem zu Beginn festgelegt wurde, dass die Arbeit der Kinder und Jugendlichen Basis für eine Umsetzung ist.

Moderation

Ein Hauptbestandteil der beauftragten Arbeit ist die Moderation und Begleitung des gemeinsamen Planungsprozesses der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure. Die beste Lösung ist eine externe Moderation während der Planungsphase, damit alle ausreichend Gehör finden. Meist stehen sich die Akteurinnen und Akteure nicht als gleichwertige Partner gegenüber. Während des Beteiligungsprozesses müssen sie in eine andere Rolle geführt werden und es muss klar gestellt sein, dass nach Ende der Workshops wieder die gewohnten Regeln im Schulalltag gelten.

Voraussetzungen für eine erfolgreiche Planung

Verbindlichkeit

Der ernsthafte Wille, die Wünsche und Bedürfnisse der Mitplanenden ernsthaft zu berücksichtigen, muss vorhanden sein und am besten schriftlich festgehalten werden. Der finanzielle Rahmen sollte vor Beginn des Beteiligungsprozesses geklärt sein, so kann auf ein realisierbares Projekt hingearbeitet werden. Das Planungsgebiet muss klar definiert sein – sind etwa alle Bereiche des Schulhofs nutzbar. Auch der zeitliche Rahmen sollte klar definiert und verbindlich sein.

Ansprechpersonen aus den unterschiedlichen Beteiligungsgruppen sollten spätestens am Beginn des Prozesses festgelegt werden. Diese sollten nach Möglichkeit über den gesamten Beteiligungsprozess mitarbeiten.

Freiwilligkeit

Alle, die mitmachen wollen, sollen in die Planung und Umsetzung eingebunden werden. Aufgabe der Moderation ist es, die dafür geeignete Form zu finden (Fragebögen, Schulwettbewerbe, Planungs- und Umsetzungswerkstätten ...). Auf der anderen Seite ist zu respektieren, wenn manche nicht mitmachen wollen. Jenen soll jedoch auch klar sein, dass ein nachträgliches Kritisieren der Ergebnisse nicht erwünscht ist.

Überschaubarkeit

Die Ergebnisse der Beteiligung und Planung sollen für alle nachvollziehbar sein. Gespräche, Protokolle, aktuelle Beiträge auf der Schulhomepage oder in Gemeindezeitungen, Plakate und Konferenzen sind wichtige Stützen für eine breite Unterstützung aller Beteiligten für die Schulhofumgestaltung.

Klare Rahmenbedingungen

Jede und jeder sollte seine Position im Projekt genau kennen. Die Mitarbeit bei einem Beteiligungsprozess bedeutet nicht, dass sich alle Mitarbeitenden auf eine Stufe stellen sollen und sich in die Rolle der anderen begeben müssen. Umso wichtiger ist jedoch die Bereitschaft, die Meinungen anderer zu respektieren und Ergebnisse anzunehmen. Nicht alles wird – aus den verschiedensten Gründen – umgesetzt werden können, es sollte aber klar kommuniziert werden, welche Entscheidungsgrundlagen dafür verantwortlich sind. Je klarer zu Beginn die Rahmenbedingung geklärt werden, desto konfliktfreier und effizienter kann das Projekt durchgeführt werden.

Zeit zum Aufbruch

Gerade in Zeiten „nach Pisa“ und angesichts der Problematiken von Bewegungsmangel, Koordinationstörungen und Übergewicht bei Kindern sollte die kindgerechte und lernfördernde Gestaltung von Schule und Schulhof im Vordergrund stehen. Genau das Gegenteil ist häufig der Fall: Der Schulhof und dessen Gestaltung wird durch die immer schwieriger werdende finanzielle Situation der Schulerhalter sehr oft dem Zufall oder auch nur dem „Zahn der Zeit“ überlassen.

Ein sinnvoll gestalteter Außenraum in der Schule ist aber weit mehr als nur „nettes und robustes Grünzeug, bepflastert mit einigen genormten Spielgeräten“. Er ist „Futter“ für die Gehirne der Kinder, er regt an, er fördert, er stimuliert, er lädt zum Probieren und Experimentieren ein. Kurzum: Er ist die Basis für die Intelligenz- und Bewegungsentwicklung und verdient daher besondere Berücksichtigung im Rahmen des pädagogischen Konzeptes jeder Schule.

So verschieden Kinder sind, so unterschiedliche Plätze am Schulhof brauchen sie.

Soll ein Schulhof für die unterschiedlichsten Bedürfnisse geeignet sein, ist die gemeinsame Planung durch alle späteren Nutzer/-innen wie Schüler/-innen, Pädagoginnen/Pädagogen und Schulwarte wichtig. Weitere wichtige Anregungen kommen von den Eltern und dem Schulerhalter. Die partizipative Planung erhöht den Teamgeist und das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Schule und bietet die Chance, außerordentliche Gestaltungen zu erarbeiten und umzusetzen.



JUGENDARBEIT IM KONTEXT VON SCHULE

Eine vertretbare oder sogar notwendige Liaison?

Vorbemerkungen

Die Rolle der Kinder- und Jugendarbeit im Kontext von Schule ist in den letzten zehn Jahren immer wieder Gegenstand intensiver Diskussionen gewesen. Dabei geht es im Kern zum einen um die Frage, ob die Jugendarbeit in der Schule oder in ihrem Umfeld eine wichtige Funktion in der Beratung, Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen einnehmen kann und soll. Zum anderen aber auch darum, ob sie mit ihren unterschiedlichen Formen, zum Beispiel der verbandlichen, der offenen oder der kulturellen Jugendarbeit, auch am Ort der Schule ihr Partner werden sollte. So wie es viele zögerliche bis ablehnende Positionen seitens der Träger der Jugendarbeit gibt (allerdings mit Unterschieden zwischen der verbandlichen und der Offenen Jugendarbeit), so gibt es auch zahlreiche zustimmende Haltungen in den Trägerkreisen und bei den Fachkräften. Dass das Meinungsbild sehr unterschiedlich ist, wundert nicht, denn man wird nicht von *der* Jugendarbeit und auch nicht von *der* Schule sprechen können. Da gibt es viele Unterschiede. Die Haltungen sind immer auch von den jeweiligen spezifischen Bedingungen und von den Erwartungen, die man mit einer engeren Liaison verbindet, geprägt. Es geht zum Beispiel um die Frage, ob das eigene Profil eines

Verbandes oder einer Einrichtung erhalten bleibt oder auch darum, dass der Satz zutreffend sein mag, *„was Schule in die Hand nimmt, wird zu Schule“*, was nichts andere heißt, als dass die Jugendarbeit Gefahr läuft, selbst zur Schule zu werden.

Aber es ist nicht zu verkennen, in den letzten 15 Jahren haben sich beide Bereiche mehr und mehr angenähert und die Jugendarbeit nimmt im Kontext von Schule eine immer wichtiger werdende Bedeutung ein. Es gibt eine Vielzahl an Beispielen die zeigen, dass die Kinder- und Jugendarbeit – unter Beachtung ihrer besonderen Situation und ihren Rahmenbedingungen – durchaus an der Schule oder mit der Schule erfolgreich sein kann, was ihre Ziele und Perspektiven angeht. Zahlreiche Projekte sind im Rahmen der Offenen Ganztagschule entstanden und sind eine Bereicherung für Kinder- und Jugendliche. Aber auch bei der Gestaltung von lokalen Bildungslandschaften mischt sich die Jugendarbeit ein, auch, weil sie sich als Teil der Bildung versteht und ihre besonderen Kompetenzen berücksichtigt wissen will.

Veränderte Lebenswelten verlangen neue Konzepte – auch für die Jugendarbeit

Wer so nah in den Lebenswelten der Kinder- und Jugendlichen „zu Hause“ ist wie die Kinder- und Jugendarbeit, für den drängt sich die Frage danach auf, wie er denn angesichts der gegebenen Veränderungsprozesse mithalten und seine Konzeptionen auf die Veränderungen einstellen will. Die Kinder- und Jugendarbeit nimmt für sich in Anspruch, junge Menschen dort zu erreichen, wo sie aufwachsen und leben und zugleich hat sie nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz das jugendpolitisches Mandat, die Belange von Kindern und Jugendlichen in die gesellschaftlichen und politischen Prozesse einzubringen.

Gründe hierfür, dies vielleicht noch offensiver zu tun, gibt es genug, denn zu stark wirkt der gesellschaftliche Wandel in die Lebenswelten junger Menschen hinein und produziert Dynamiken, die herausfordernd sind – für die Kinder und Jugendlichen, aber auch für die Kinder- und Jugendarbeit. Beispielhaft seien einige Hinweise dazu benannt (genauere Ausführungen dazu im 14. Kinder- und Jugendbericht des Bundes – BMFSFJ 2012):

- Die demographische Entwicklung, die sich nicht allein an nüchternen Zahlen und Statistiken festmacht. Sie hat auch enorme Folgen für die Kommunikation und Begegnung der Generationen wie aber auch der Gleichaltrigen untereinander.
- Die neuen Medien eröffnen neue Möglichkeiten der Kommunikation und der Begegnung, neue Chancen an Wissenserwerb, sind aber auch verbunden mit Risiken und Gefährdungen. Stichworte hier sind vor allem die digitale Ungleichheit und Risiken im Umgang mit privaten Daten, die weltöffentlich werden.
- Der Übergang von der Schule in den Beruf ist längst zu einem Übergang geworden, der nicht mehr nach den Denk- und Handlungsmustern der Erfahrung der Erwachsenengenerationen verläuft, sondern heute viel mehr individuelles Übergangsmangement von jeder und jedem Einzelnen verlangt. Klassische Orientierungsmuster haben an Gültigkeit eingebüßt.
- Der Verlust von verbindlich geltenden Orientierungsmerkmalen macht es für junge Menschen nicht leichter, sich zu orientieren. Sie brauchen Hinweise, um ihren Standort in der Gesellschaft ausmachen und Entscheidungen treffen zu können.
- Schließlich wächst die soziale Ungleichheit sowohl materieller Art wie auch der Bildungsarmut, wie uns die Daten zur Armutsentwicklung verdeutlichen. Es sind gerade die damit verbundenen Unterschiede in den Chancen und Möglichkeiten, die die Lage der betroffenen Kinder und Jugendlichen prägen und ihre Zu-

kunft bestimmen, in sozialer, kultureller und beruflicher Hinsicht. In besonderer Weise betrifft dies junge Menschen mit Migrationshintergrund.

Die daraus wachsenden neuen Anforderungen zu bewältigen, erfordert zum einen entsprechende Rahmenbedingungen im Sinne von fördern und begleiten, zum anderen fordern sie auch von jungen Menschen entsprechende Kompetenzen und Fähigkeiten, zum Beispiel sich selbst einschätzen zu können; seine Fähigkeiten zu kennen; Kommunikationsfähigkeit zu besitzen, die Regularien zu beherrschen; die Anforderungen einzuschätzen, mit Risiken umzugehen etc. Diese Fähigkeiten werden nicht einfach so gelernt, sie müssen angeeignet werden. Dazu bedarf es entsprechender Gelegenheiten und Orte der Orientierungssuche. Schule hat in diesem Prozess zu begrenzte Möglichkeiten. In den Ganztagschulen mit dem Partner Kinder- und Jugendhilfe zeigen sich deutlich weitergehende Ansätze.

Der Wandel der Gesellschaft ist der Treiber für einen neuen Kontext von Jugendarbeit und Schule

Die Förderung junger Menschen in einem Verbund verschiedener Akteurinnen und Akteure mit unterschiedlichen Profilen bietet sich an. Daher muss auch die Schule den Blick auf Multiprofessionalität richten. Denn noch nie sind in den letzten 50 Jahren gesellschaftliche Veränderungen mit einer so großen Wucht auf junge Menschen gestoßen und machen neue, moderne Handlungskonzepte für eine optimale Begleitung und Förderung erforderlich. Der Bildung kommt in diesem Kontext eine besondere Rolle zu, denn sie ist längst zu der Schlüsselressource geworden, die über die Zukunft eines jeden Einzelnen entscheidet. Ein Blick auf die Bildungsverlierer/-innen wirft

schnell ein Licht auf die Bildungswege, die Zugänge zur Bildung und auch auf die Bildungserfolge beziehungsweise -misserfolge. Und wer sich damit auseinandersetzt wird schnell merken, dass es erforderlich ist, die damit verbundenen Fragen der Bildungsförderung immer auch im Kontext der sozialen Veränderungen und Verwerfungen zu sehen (vgl. Rauschenbach 2009, S. 12 ff.).

Auffallend ist aber auch, dass – trotz aller vorliegenden Befunde – immer noch ein enges Bildungsverständnis vorherrscht. Wenn von Bildung die Rede ist, richtet sich der Blick automatisch auf die Schule. Das ist verständlich, eben weil Schule bei aller kritischen Haltung zu diesem Lernort, der wesentliche Lernort ist und eine zentrale Bedeutung für die Verteilung sozialer und beruflicher Chancen hat. Sie sieht aber auch die Grenzen ihrer Handlungsmöglichkeiten, weil sie „ein hoch ambivalenter Ort im Kampf um schulischen Erfolg und soziale Anerkennung“ ist. Das heißt, ihr Selektionsmechanismus bleibt. Schule fördert und spaltet zugleich, ihr Zertifizierungscharakter wirkt als gesellschaftlicher Platzanweiser (BMFSFJ 2012, S. 157). Hinzu kommen Grenzen die sich daraus ergeben, dass die Schule eher ein der Lebenswelt junger Menschen gegenüber externer Raum bleibt, zumeist ohne Bezug zu den Bedingungen des Alltags.

Man muss aber ebenso sehen, dass sich in den vergangenen Jahren – vor allem seit PISA – doch etwas getan hat und Schule sich verändert. Sie verändert sich in ihren Methoden und Unterrichtsformen; immer mehr Schulen sehen den Sinn darin, über das rein kognitive Lernen hinaus neue, offenere Bildungsprozesse zu versuchen und einzubauen und beziehen unterschiedliche Professionen ein und suchen gelingende Partnerschaften. Schulen werden auch mehr und mehr zu einem Lebensort. Denn der Ausbau von Ganztagschulen geht voran und die Nachfrage nach Plätzen in einer Ganztagschule wächst und wächst. 2012 waren fast 51 % der Schulen in Deutschland bereits Ganztagschulen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012);

die Planungen der Länder und Kommunen gehen zum Teil weit darüber hinaus.

Mit den Ganztagschulen werden aber auch Chancen verbunden, eine neue Verbindung zwischen unterrichtsbezogenem Lern- und außerunterrichtlichen Bildungsprozessen herzustellen. Diese Entwicklung hat zu neuen Kooperationsformen und zur Bereitschaft auch der Schulen geführt, sich stärker gegenüber dem Partner „außerschulische Jugendbildung“ und damit der Kinder- und Jugendarbeit zu öffnen. Schule hat so die große Chance, das zu werden, was sie zwingend sein muss: Ein Ort multiprofessioneller pädagogischer Kompetenz, was zugleich zu einem neuen Mischungsverhältnis zwischen den Akteurinnen und Akteuren sowie auch der Kinder- und Jugendhilfe und zu einem neuen Bildungsverständnis führen kann. Die systematische und vor allem kontinuierliche Einbeziehung anderer Bildungsorte und Bildungsformen schafft neue Perspektiven. Die Feststellung „keiner kann es für sich allein“ beinhaltet die Annahme, dass es für ein gelingendes Aufwachsen immer mehrerer Professionen und auch unterschiedlicher Bildungsorte bedarf.

Für Kinder- und Jugendarbeit ergeben sich neue Chancen

Aber nicht nur die Schule erfährt „Druck“ zur Veränderung. Auch die Kinder- und Jugendarbeit ist unter „Druck“ geraten. Denn sie muss um ihren Stellenwert im System der Angebote für junge Menschen außerhalb von Familie und Schule ringen und sich neu „beweisen“. Dies gilt nicht allein gegenüber den Zuwendungsgeberinnen und -gebern, es bezieht sich vor allem auf ihre Adressatinnen und Adressaten (vgl. vor allem Rauschenbach 2009).

Herausgefordert wird sie dabei vor allem

- durch die demografische Entwicklung, die nicht nur einen quantitativen Rückgang der Zielgruppe Jugend bedingt, sondern zugleich auch eine regionale Differenzierung in den Zielgruppen und Orte der Mitgestaltung und der Ausübung sozialer wie auch politischer Teilhabe fordert;
- durch den Ausbau der Ganztageschulen und den für Schule aufzubringenden größeren zeitlichen Anteils. Das führt zwangsläufig zu zum Teil völlig anderen Zeitplanungen und Verschiebungen in der Gestaltung der Zeit bei Kindern und Jugendlichen;
- durch kommerzielle Freizeitmöglichkeiten, die die Optionsvielfalt für junge Menschen deutlich erweitern und oftmals in Konkurrenz zur Kinder- und Jugendarbeit stehen, was durch die Bedeutung der neuen Medien und virtuellen sozialen Kontakte eher noch verstärkt wird;
- durch die nachlassende Bereitschaft Jugendlicher sich systematisch und dauerhaft freiwillig zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen. Das verändert das für die Jugendarbeit so wichtige Grundprinzip der Ehrenamtlichkeit. (vgl. Rauschenbach u.a. 2010)

Für sie kann also ein intensiveres Engagement im Kontext von Schule durchaus auch neue Zugänge zu Kindern und Jugendlichen eröffnen, die sie bisher nicht hat. Dort wo sie den Schritt getan hat – besser gesagt, tun konnte – haben sich durchaus positive Effekte gezeigt. Dies gilt etwa für das Feld der Jugendbildung, für Jugendbildungsstätten, für die Sportjugend, für Angebote der kulturellen Jugendbildung und für Jugendeinrichtungen im Umfeld von Schulen (Beispiele siehe im Beitrag von Ulrich Deinet in diesem Heft). Komplizierter wird es mit den Jugendverbänden, die schon aufgrund ihrer ehrenamtli-

chen Struktur und auch ihrer räumlichen Entfernung vom Ort der Schule, Grenzen eines Engagements im Kontext der Schule haben.

Eines bleibt aber bei allem Engagement in dieser neuen Partnerschaft immer wichtig: die Kinder- und Jugendarbeit muss das bleiben, was sie ist, nämlich im Kern ein außerschulischer Bildungsort mit anderen Ansätzen, anderen Zugängen und anderen Formen. Daher sollte sie eines unbedingt beachten: Sie darf nicht die für die Schule gegebenen Strukturprinzipien und deren Handlungslogiken „übernehmen“. Vielmehr muss sie in ihrer Philosophie, ihren Methoden und ihren Formen authentisch bleiben und ihre Identität behalten. Ihre Stärken sind vor allem zertifizierungsfreies Lernen; selbstorganisierte Prozesse, Lernen durch praktisches Tun, alltagstaugliche Bildungsinhalte, jugendspezifische Erfahrungsräume bereitstellen u.v.m.

Mehr (und auch anders) als Schule ist sie in der Lage, durch ihre spezifischen Methoden und Formen – nicht zuletzt auch durch die Prinzipien der Pluralität und Freiwilligkeit – Teilhabe zu sichern und den Prozess der Befähigung, eben diese Teilhabe, auch ausfüllen zu können.

Stabilität in der Förderung ist notwendig

Die Kinder- und Jugendarbeit wird sich aber nur dann als Partner von Schule behaupten können, wenn ihre Handlungsbedingungen stabil und zukunftssicher sind. Denn in einer Partnerschaft müssen beide Partner immer berechenbar und verbindlich sein. Das aber setzt voraus, dass die Förderung der Kinder- und Jugendarbeit durch die öffentliche Hand und ihre Stabilität eine entscheidende Voraussetzung für eine gelingende Partnerschaft ist. Keinesfalls darf sie in ihren Möglichkeiten beschnitten werden, das würde ihre Handlungsspielräume einengen und sie auch im Prozess der Annäherung zur

Schule zurückwerfen. Politik sollte daher in der Stabilität der Förderung ein strategisches Instrument sehen, um das Zusammenwirken zu festigen und so auf zahlreiche Synergieeffekte durch das gemeinsame Wirken von Schule und Jugendarbeit setzen.

Dazu gehört aber auch, dass in den Kommunen lokale Bildungspläne entwickelt werden, die eine Strategie in einer umfassenden Bildungsförderung erst möglich machen. Da bietet sich das Konzept kommunaler oder lokaler Bildungslandschaften an. Es umfasst – oder sollte es jedenfalls – alle Bildungsträger und Bildungsorte vor Ort, die gemeinsam an dem Ziel arbeiten, *„jedes Kind mitzunehmen und keines zu vergessen“*. Das wird eine zentrale Aufgabe in den kommenden Jahren sein, denn Bildungsverlierer/-innen können wir uns nicht leisten. Schon deshalb kann die Kinder- und Jugendarbeit in diesem Prozess eine besondere Rolle einnehmen. Lokale Bildungslandschaften sind dann eine Offerte an eine kohärente kommunale Bildungsförderung und für eine qualifizierte Kooperation von Schule und Jugendhilfe.

Ansichten und Aussichten

Die Kinder- und Jugendhilfe hat insgesamt eine Gestaltungsaufgabe für ein gelingendes Aufwachsen (14. Kinder- und Jugendbericht), was damit auch für die Kinder- und Jugendarbeit gilt. Diese auszufüllen und Partner zu gewinnen wird eine wichtige Aufgabe sein, denn ein gelingendes Aufwachsen setzt immer auch voraus, neben den intellektuellen Fähigkeiten auch die sozialen und kulturellen Kompetenzen zur Entfaltung zu bringen, ohne die ein Mensch keine selbstbestimmte Persönlichkeit wird. Daher kommt den Orten der non-formalen und informellen Bildung eine besondere Bedeutung zu, denn es reicht nicht aus, allein auf die Schule zu schauen, so sehr wie sie sich auch in einem Veränderungsprozess befindet und guten Willens ist. Die Lebenswelt junger Menschen ist komplexer als sie

allein durch die Institution Schule mit ihren Mechanismen, Instrumenten, Strukturen und Wirkungsweisen verstanden und reflektiert werden kann.

Ohne Zweifel, macht die Komplexität des Alltags einfache Antworten nicht möglich. Da hat sich vieles geändert und die Koordinaten, an denen man sich bei seiner Zukunftsplanung orientieren kann, wechseln und verlieren immer wieder an Verbindlichkeit. Die Herausforderungen früh zu erkennen und Strategien und Fähigkeiten zu entwickeln, diese positiv aufzugreifen und „seinen“ Weg zu suchen, ist nicht mehr so selbstverständlich. Das schaffen viele und lösen die damit verbundenen Fragen individuell. Sie sind aber nur die eine Seite der Medaille, gewissermaßen die Gewinnerseite. Die andere Seite zeigt, dass der Anteil der „Verliererinnen und Verlierer“ nicht nur zunimmt, sondern ein Teil von ihnen auch Gefahr läuft, dauerhaft den Zugang zu sozialen und beruflichen Perspektiven zu verlieren. Deshalb müssen wir alle Anstrengungen unternehmen, dass dieser Trend umgekehrt wird. Dabei müssen wir unseren Blick auf die non-formalen Bildungsprozesse richten und sie immer als Teil eines umfassenden Bildungsverständnisses sehen. Die Kinder- und Jugendarbeit ist ohne Zweifel ein bedeutender Teil dieser anderen Seite der Bildung und kann – gemeinsam mit der Schule – vieles dazu beitragen, dass neue Impulse für die Bildung entwickelt werden können.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2013): Bildung in Deutschland 2012, ein indikatorengestützter Bericht, Bielefeld.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2012): Bericht zur Lage der Jugend in Deutschland und zu den Entwicklungen in der Kinder- und Jugendhilfe – 14. Kinder und Jugendbericht, Berlin.

Rauschenbach, Th. u.a. (2010): Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg – Eine Expertise. Dortmund, Frankfurt, Landshut, München.

Rauschenbach, T. u.a. (2009): Zukunftschance Bildung, Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Juventa, Weinheim und München.



AUSSERSCHULISCHE JUGEND- ARBEIT IN KOOPERATION MIT DER SCHULE – EIN PARADOXON?

Ich denke, ein produktives. Als gemäßigter Pragmatiker, der in zugespitzten ideologisch-pädagogischen Diskursen nur begrenzt Lösungsansätze für praxisbezogene Herausforderungen erkennen kann, sehe ich in Bezug auf das angesprochene Spannungsfeld Möglichkeiten einer produktiven Entwicklung. Dies unter anderem deshalb, weil in bestehenden Formen schulischer Nachmittagsbetreuung zwar schulexterne Angebote – auch von örtlichen Vereinen – für Ausflüge, diverse Unternehmungen und Projekte wahrgenommen werden (vgl. Gspurning et al. 2010, S. 83 ff.); Angebote der Jugendarbeit befinden sich allerdings nach Aussagen dieser umfassenden empirischen Studie nicht darunter.

Schulische Entwicklungen – vermehrt ganztägig ...

Die Schule übt sich in Österreich seit den 1970er Jahren in Reformprozessen. Durch die gesellschaftlichen und lebensweltlichen Veränderungen sind diesem pädagogischen Aufgabenfeld neue Herausforderungen zugewachsen. Für die Schule setzt sich immer deutlicher die Erkenntnis durch, dass sie ihre Angebote in ihrem strukturierten Lernraum nur unzureichend vermitteln kann, wenn sie nicht auch

lebensraumbezogene Angebote für die Schülerinnen und Schüler bereitstellt. Lebensraumorientierte und lebensweltliche Bezüge fördern eine positive emotionale Besetzung der Schule als Lebenswelt. Das wiederum schlägt sich im Schulklima nieder, das für die Jugendlichen und ihr Lernen in der Schule bedeutsam ist. Ein solches erweitertes Verständnis von Schule sowie die mittlerweile weitgehend selbstverständlich gewordenen Frauen- und Müttererwerbstätigkeit und das mehr als mäßige Abschneiden bei den PISA-Studien haben bundesweit neben anderen Reformansätzen speziell die Einführung von ganztägigen Betreuungsformen an Schulen – massiv ab 2006 (vgl. Gspurning et al. 2011, S. 162) – befördert. Nach jahrelangen Versuchen und bildungspolitischen Diskussionen konnten sich schließlich zwei Modelle als „Ganztagsmodelle“ etablieren: Das Modell „verschränkte Abfolge“ von Unterrichts- und Betreuungsteil (Unterricht, Betreuung, Freizeit sollen in rhythmisierter Abfolge ineinander greifen) und das Modell „getrennte Abfolge“ beider Bereiche (nach dem Unterrichtsteil folgen die Betreuungs- und Freizeitbereiche) (vgl. Scheipl 2005, S. 616 ff.). Dort, wo diese beiden im Schulorganisationsgesetz normierten Modelle (vgl. SchOG § 8a – aus 2006) aufgrund zu geringer Anmeldezahlen für den ganztägigen Betrieb (im SchOG: 15; in den einzelnen Landesausführungsgesetzen variiert diese Zahl – zum Beispiel in der Steiermark: 10) nicht umgesetzt werden können, besteht die Möglichkeit, an den traditionellen Halbtagsschulen Angebote zur Nachmittagsbetreuung zu führen. Gesonderte gesetzliche Regelungen für diese Formen existieren noch nicht; die bestehenden einschlägigen Gesetze des Bundes beziehungsweise der Länder dienen für solche Nachmittagsbetreuungsangebote lediglich als Orientierung (vgl. Gspurning et al. 2010, S. 16 f.).

... zunehmende jugendpädagogische Herausforderungen

Bei Beachtung der Entwicklungsaufgaben bleiben Selbstorganisation und Selbstbildung zentral für die Nutzung der Lernchancen durch die Kinder/Jugendlichen. Unter diesem Aspekt beanspruchen diese circa ab dem zehnten, elften Lebensjahr zunehmend Distanz und Freiräume gegenüber den Ansprüchen von Erziehung und Kontrolle durch die Erwachsenen. Jugendliche Bildungsbedürfnisse, die außerhalb des unterrichtlichen Kanons liegen, legen daher – ergänzend zu oben – auch von dieser Warte aus eine Öffnung der Schule hin zu den Lebenswelten der Kinder/Jugendlichen im Sinne einer Kooperation von Schule und den vielfältigen Angeboten aus der Jugendarbeit nahe. Das heißt, die Einbeziehung jugendpädagogischer Perspektiven in die Konkretisierung ganztägiger schulischer Betreuungsformen ist geboten. Allein eine schulische Ausrichtung würde aufgrund des herkömmlichen Bildungs- und Funktionsverständnisses der Schule und der (leistungs-)gesellschaftlichen Begehrlichkeiten solche zusätzlichen Angebote mit hoher Wahrscheinlichkeit hauptsächlich für sich dienstbar machen. Doch „Bildung ist mehr als Schule“ (Sting/Sturzenhecker 2005, S. 230). Ein Gesamtkonzept müsste Unterricht, Erziehung, Betreuung sowie jugendpädagogische Angebote zur Gestaltung und Partizipation umschließen. Die auf der einen Seite geringere didaktische Flexibilität des Modells „getrennte Abfolge“ und auch die einfache nachmittägliche Betreuung an Halbtagschulen ermöglichen allerdings auf der anderen Seite eine größere sozialpädagogische Variabilität an den Nachmittagen. Demnach dürfte für die Entwicklung einer solchen Pädagogik, die die jugendpädagogischen Aspekte an der Schule inkludiert, das Modell „getrennte Abfolge“ beziehungsweise die „einfache“ schulische Nachmittagsbetreuung besser geeignet sein. Unterrichten, individuelles Fördern und Betreuen sowie partizipatives Gestalten können unter einem gemeinsamen

– nicht gleichen – Bildungsauftrag von Schule und Jugendpädagogik standortbezogen entwickelt werden. Kooperationen sind demnach vor Ort in partnerschaftlicher Trägerschaft zu erarbeiten. Auf solche Weise lassen sich wichtige Erfahrungen der Beteiligten gewinnen, die auf Sicht auch für Konzepte mit „verschränkter Abfolge“ wertvoll sein dürften. Eine großflächige Einführung von ganztägigen Schulen nach dem „verschränkten“ Modell scheint in Österreich aus wirtschaftlichen und schulpolitischen Gründen sowie aus schulkultureller Tradition mittelfristig eher nicht machbar.

Entwicklungen in der Offenen Jugendarbeit

In der oben angesprochenen inklusiven pädagogischen Koproduktion ist neben der Schulpädagogik die Jugendpädagogik, konkret die Jugendarbeit – und hier wieder besonders die Offene Jugendarbeit (OJA) – gefordert. Die verbandliche Jugendarbeit dürfte dort, wo jeweils parteipolitische beziehungsweise weltanschauliche Hintergründe gegeben sind – wie beispielsweise bei den Kinderfreunden oder der Katholischen Jugend – weniger in Betracht kommen. Ihr bislang geringer elaboriertes Professionsverständnis (zum Beispiel in Ausbildungsfragen) lässt sie gegenüber der OJA in diesem Zusammenhang gegenwärtig etwas ins Hintertreffen geraten. Die OJA hat trotz nach wie vor unzureichender länderübergreifender fachlicher Systematisierung (vgl. Heimgartner 2011) ihr Professionsverständnis besonders im letzten Jahrzehnt durch anspruchsvolle Ausbildungsgänge in einzelnen Bundesländern (zum Beispiel in Kärnten und Steiermark), durch die Mitarbeit einschlägig akademisch qualifizierter Quereinsteiger/-innen und durch entsprechende an Standardisierung orientierte Qualitätsansprüche (beispielhaft genannt seien das umfassende „Qualitätshandbuch für die Offene Jugendarbeit Steiermark“ – vgl. Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit 2011

– und das Handbuch „Qualität in der Offenen Jugendarbeit in Österreich“, vgl. bOJA 2011) merkbar gesteigert. Sie hat ihre Zugangsweisen verbreitert und sich „ihren Platz als gleichrangige Partnerin neben der verbandlichen Jugendarbeit und der Jugendinformation gesichert“ (Häfele 2011a, S. 398). Sie betreibt eine planmäßige Diversifizierung ihrer Angebote für unterschiedliche Zielgruppen und hat „vielfältige Handlungsfelder besetzt – von einer sinnvollen Freizeitbetreuung und der Schaffung einer Tagesstruktur für Jugendliche über die Bearbeitung sozialer Probleme und die Funktion eines Aufnahmbeckens bis zur Integrationsarbeit im Rahmen der interkulturellen Jugendarbeit.“ (Häfele 2011a, S. 397)

Die (Offene) Jugendarbeit kann ihre Expertise für die Nachmittagsgestaltung in und mit der Schule in mehrfacher Weise einbringen:

- hinsichtlich ihres „Freiraum-, Freizeit- (und Soziokultur- [Anm. d. Autors])-Fokus“ – Angebote für zweck- und konsumfreie Räume; Angebote für vielfältige (sozio-)kulturelle Ausdrucksmittel von (Jugend-)Kulturen (vgl. Häfele 2011c; bOJA 2013),
- bezüglich ihres „Zielgruppen-Fokus“ – Arbeit mit Mädchen, Burschen, Migrantinnen/Migranten, Peer-Gruppen und
- über ihren „Sozialraum-Fokus“ – Vermittlung und Vernetzung von Einrichtungen und Angeboten, welche die Jugendlichen in dem Raum, in dem sie leben, betreffen (Brückenfunktion der OJA) (vgl. Häfele 2011a).

Auf diese Weise bietet sie in Ergänzung zur formalen schulischen Bildung wichtige Möglichkeiten für non-formale und informelle Bildungsprozesse. Solcherart ist Jugendarbeit in der Lage, die „soziale Qualität schulischer Nachmittagsbetreuung“, wie sie von Gspurning et al. (vgl. 2010 und 2011) anhand von 13 Dimensionen empirisch fundiert beschrieben wird (unter anderem Ziele, Räume, Zeit, Soziokultur, Partizipation, Diversität, Konflikt), substantiell zu fördern.

Übergänge zu einer niederschweligen Schulsozialarbeit werden sich in derartigen Settings fließend gestalten.

Mehr als Freizeitbetreuung: Partizipative Gestaltung und weiterführende Perspektiven

132

Neben der Einbeziehung der Schule als Netzwerkpartner im sozialen Raum lässt sich daher an die Entwicklung von konkreten Kooperationen mit entsprechenden Schulen, die ganztägige Strukturen aufweisen, denken. Diese werden variabel sein. Sie reichen von Projekten, die auch längere Zeiträume in Anspruch nehmen können – wie zum Beispiel der Aufbau eines Schüler/-innenparlaments (vgl. Krisch 2005, S. 467) – bis hin zu unterschiedlich intensiven tageweisen Verpflichtungen pro Woche oder Monat. Voraussetzung dazu ist, dass die OJA mit ihren Angeboten im Rahmen von Jugendzentren, -Treffs etc. zunächst einmal auf eigenen Beinen steht. Aus einer solchen anerkannten Position heraus kann sie der Schule eigenständige Angebote zur Gestaltung und Förderung einer kinder- und jugendpädagogisch erweiterten schulischen Lernwelt unter Jugendbeteiligung unterbreiten. Der grundständige partizipative Anspruch von Jugendarbeit reicht dabei von gezielter Information über Mitgestaltung und Mitbestimmung bis hin zu Eigeninitiative und Selbstorganisation. Das bloße Anbieten von Freizeitbetreuung, wenn diese nicht das Niveau einer pädagogisch hochwertigen Freizeitgestaltung erreicht, übersieht diese partizipative Grundlage und greift somit zu kurz. Freizeitgestaltung, welche auf Selbstbildung und Selbstentwicklung von Jugendlichen abzielt, wird von der Gesellschaft durchaus gewünscht. Solche Aktivitäten können zugleich diffus sein und auf vorgegebenen Strukturen aufbauen. Die meisten Jugendlichen wollen sich in beiden Bereichen bewegen und benötigen vor allem im ländlichen Raum eine brauchbare Freizeitinfrastruktur (vgl. Häfele

2011b). Die OJA, aber auch die verbandliche Jugendarbeit mit ihren bekanntermaßen stärker strukturierten Angeboten können dazu Vorgaben entwickeln und solche auf unterschiedliche Weise in die Zusammenarbeit mit Schulen einbringen.

Jugendarbeit eröffnet somit die Chance, Schule unter Einbeziehung jugendrelevanter Anliegen und Perspektiven – selbstverständlich besonders über freizeitbezogene Ansätze – mitzugestalten und dabei Bereiche der Selbstorganisation aufzubauen. Solche „Bildungsanlässe“ gehen aus von Interessen, betreffen aktuelle Konflikte und reichen bis zu (politischer) Partizipation – ob in der Schule, im sozialen Raum, in der Kommune etc. (vgl. Sting/Sturzenhecker 2005, S. 242 ff.). Jugendarbeit bietet demnach eine gute Möglichkeit, die „Welt“ der Schule und die Lebenswelten der Jugendlichen mit ihren eigenen Ansprüchen einander näherzubringen und in manchen Bereichen wohl auch zu verbinden. Dies kann den Jugenddiskurs bereits auf kommunaler Ebene entsprechend forcieren. Es verbessert auch die Chancen für spätere Kooperationen zwischen Schule, Berufsbildung und Jugendarbeit zum Nachholen von schulischen Abschlüssen bis hin zum Erwerb von Berufsqualifikationen, was aktuell mit der geplanten sogenannten „Ausbildungsverpflichtung über Anreizmodelle“ (vgl. Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013 – 2018, S. 10) angesprochen wird.

Erste Schritte und Resümee

Eine notwendige Voraussetzung für eine solche Kooperation ist die rechtliche Klärung über die möglichen Spielarten und Spielräume der Zusammenarbeit. Um nicht jeden daran interessierten Standort damit zu belasten, ist eine solche Abklärung von einschlägigen Vorgaben auf der Landesebene beider Arbeitsbereiche (Schule – OJA) vorzunehmen. Die Wahrnehmung der Interessen und Bedarfe der

Jugendarbeit sind über die Einbeziehung der Dachverbände zu akzentuieren. Den schulautonomen Erfordernissen unter den Aspekten der „pädagogischen Perspektiven von unten“ sowie der Regionalisierung der Schulorganisation (vgl. Seel/Scheipl 2004, S. 239 ff.) werden sich die jeweiligen Schulbehörden auf Landesebene nicht verschließen können.

Insgesamt versprechen vielfältige Kooperationsformen von Schule und jugendpädagogischen Arbeitsansätzen eine Förderung der Beziehungen zwischen Schule, Gemeinwesen, Elternhaus und jugendlicher Peer-Kultur. Der Ausbau entsprechender pädagogischer Leitbilder und Ziele im oben angedachten Verständnis macht das schulische und jugendpädagogische Angebot insgesamt attraktiver. Das wiederum kann zu einem langfristigen Standortvorteil beitragen.

Literatur

Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013 – 2018. Erfolgreich. Österreich. (2013): Wien.

bOJA – Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (Hrsg.) (2011): Qualität in der Offenen Jugendarbeit in Österreich. Wien.

bOJA – Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (Hrsg.) (2013): Freiräume. Eine Annäherung an das Thema Freiraum im Kontext der Offenen Jugendarbeit. Wien: Archiv der Jugendkulturen Verlag KG-Berlin.

Gspurning, Waltraud/Heimgartner, Arno/Leitner, Sylvia/Sting, Stephan (2010): Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten. Wien, Berlin: LIT Verlag.

Gspurning, Waltraud/ Heimgartner, Arno/ Leitner, Sylvia/ Sting, Stephan (2011): Soziale Qualität schulbezogener Nachmittagsbetreuung in Ös-

terreich. In: Apel, Stefan/Rother, Ulrich (Hrsg.): Jahrbuch Ganztags-
schule 2011. Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule? Schwabach/Ts.:
Wochenschau Verlag.

Häfele, Eva (2011a): Strukturen der Jugendarbeit in Österreich. In: BMW-
FJ (Hrsg.): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien. S. 379–
408.

Häfele, Eva (2011b): Freizeit in der Jugendarbeit. In: BMWFJ (Hrsg.):
6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien. S. 429–435.

Häfele, Eva (2011c): Kultur in der Jugendarbeit. In: BMWFJ (Hrsg.):
6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien. S. 469–475.

Heimgartner, Arno (2011): Der Weg zu empirischen Porträts der Offenen
Jugendarbeit und der Verbandlichen Jugendarbeit in Österreich: Sicht-
bare Partizipation und mehr. In: BMWFJ (Hrsg.): 6. Bericht zur Lage
der Jugend in Österreich. Wien. S. 409–428.

Krisch, Richard (2005): Offenen Jugendarbeit im Jugendzentrum. Quali-
tätsentwicklung in den Wiener Jugendzentren. In: Deinet, Ulrich/Stur-
zenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offenen Kinder- und Jugend-
arbeit. 3. Aufl. Wiesbaden: Votum Verlag. S. 461–468.

Scheipl, Josef (2005): Ganztags – nichts als Schule? In: Erziehung und Un-
terricht 7-8/2005, S. 616–626.

Seel, Helmut/ Scheipl, Josef (2004): Das österreichische Bildungswesen am
Übergang ins 21. Jahrhundert. Graz: Leykam.

Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (Hrsg.) (2011): Quali-
tätshandbuch für die Offenen Jugendarbeit Steiermark. Graz

Sting, Stephan/Sturzenhecker, Benedikt (2005): Bildung und Offene Kin-
der- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt
(Hrsg.): Handbuch Offenen Kinder- und Jugendarbeit. 3. Aufl. Wies-
baden: Votum Verlag. S. 230–247.



DER STEIRISCHE BILDUNGSPLAN IM KONTEXT BUNDESWEITER SCHULENTWICKLUNGEN

Anliegen

Die Steiermärkische Landesregierung legte am 10. Jänner 2013 einen regionalen Bildungsplan für die Steiermark vor. Dieser Plan ist keine politische Absichtserklärung, sondern in meinen Augen ein ganz konkreter Umsetzungsplan, der viele bildungspolitische Themen aufgreift und versucht, diese pragmatisch und handlungsorientiert zu lösen.

Neben zahlreichen Themen scheint die Ganztagschule eine ganz besondere politische Herausforderung in unserem Land darzustellen. Denn leider gehört dieses Anliegen zu denjenigen Themen, die immer unter Ideologieverdacht stehen. Denn sobald jemand dieses Thema aufgreift beziehungsweise öffentlich anspricht, werden reflexartig alle alt- und abgewohnten Argumente aus der „Mottenkiste“ bildungspolitischer Vergangenheitsräume aufgetischt und somit zu Killerargumenten umfunktioniert beziehungsweise missbraucht.

Da werden dann thematisch sehr rasch Familienbilder skizziert oder – metaphorisch gesprochen – „an die bildungspolitischen Wände gemalt“, die in dieser Art heute gar nicht mehr anzutreffen sind: zum Beispiel, dass Kinder der Familie entzogen werden. Der Staat

übernimmt die Aufgaben, die eigentlich der Familie gehören. Kinder können sich am Nachmittag nicht mehr den ihnen eigenen Interessen und Begabungen widmen. Sie können in einer Ganztagschule nicht mehr nach ihren persönlichen Bedürfnissen unterstützt und daher schon gar nicht entsprechend ihren Eignungen gefördert werden ... Oder andere meinen, dass solche Schulmodelle ja nur den arbeitenden Eltern und Erziehungsberechtigten entgegenkommen.

Viel zu wenig werden solche und ähnliche bildungspolitischen Schwerpunkte und Notwendigkeiten in ihren pädagogischen Kontexten und Zusammenhängen gesehen und in ihren Umsetzungsprozessen partizipativ mit den davon tatsächlich Betroffenen erdacht, geplant und schließlich implementiert.

Denn die Politik hat hier gerade heute eine ganz besondere Aufgabe zu übernehmen.

Sie sollte an sich das Ziel verfolgen, dem Machbaren innerhalb des Möglichen auf Basis eines demokratischen, öffentlichen und auch partizipativen Diskurses immer mehr Raum zu verschaffen. Es geht daher in allen solchen Anliegen, die von einem breiten gesellschaftlichen Interesse getragen werden, um ein ständiges inhaltliches, von Argumenten getragenes Aushandeln zwischen allen von diesen Themen betroffenen Stakeholdern. Und in diesem Zusammenhang scheint das Grundanliegen gegenseitiger Beteiligung innerhalb eines Entwicklungs- und Umsetzungsprozesses und die damit verbundenen Möglichkeiten einer echten Partizipation unumgänglich zu sein.

In diesem Sinne war die abgelaufene Regierungsperiode zwischen 2008 bis 2013 in mancher bildungspolitischen Themenstellung von diesem Partizipationsgeist bestimmt. Die Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur Claudia Schmied (2008–2013, SPÖ) in Kooperation mit den Bundesministerinnen und Bundesministern für Wissenschaft und Forschung Johannes Hahn (2008–2010, ÖVP), Beatrix Karl (2010–2011, ÖVP) und schließlich Karlheinz Töchterle

(2011–2013, ÖVP) haben in einem aufgaben- und zielorientierten Prozess des Miteinanders und auch in personeller Kontinuität von Beginn der Legislaturperiode an eine Gewichtung auf manche gemeinsame bildungspolitische Programme und Projekte gelegt. Denn das konkrete Umsetzen solcher Projekte, wie zum Beispiel das einer neuen Schulform, braucht nicht nur demokratiepolitisch eine parlamentarische Mehrheit, sondern auch Personen in einer großen Regierungskoalition, die miteinander etwas zielorientiert weiterbringen möchten.

In diesem Zusammenhang scheint aber gerade das Einbeziehen aller Stakeholder aus diesem Bereich sinnvoll, notwendig und wesentlich zu sein. Hinsichtlich der Einführung beziehungsweise Ausweitung einer verschränkten Ganztagschule in Österreich wäre besonders neben den politisch Agierenden daher an die Eltern, Lehrer/-innen, Schüler/-innen, Lehrer/-innengewerkschaften, Wirtschaftstreibenden, Arbeitsnehmer/-innen usw. zu denken.

Weiters erscheint mir der Blick auf unterschiedlichste Sichtweisen innerhalb dieser Ganztagsschul-Thematik wichtig zu sein: historische, ideologische, sozialpolitische, bildungspolitische und pädagogische Sichtweisen.

Historische Sicht

Denn gerade an der Wiege der Volksschule (Primarstufe) und der ersten Klassen der Sekundarstufe in Österreich finden wir in der Schulordnung von Maria Theresia aus dem Jahre 1774 als das gängige Modell einer Schule die Ganztagschule. Denn dort werden für die Sommerzeit die Schulzeiten zwischen 7 bis 10 Uhr und 14 bis 18 Uhr und für die Winterzeit die Schulzeiten zwischen 8 bis 11 Uhr und 14 bis 18 Uhr fest- und vorgeschrieben. In diesem Zusam-

menhang ist aber auch auf die Internatsschulen und die kirchlichen Schulwerke zu verweisen, die immer schon ein durchlässiges und auch durchgängiges Schulmodell vom Kindergarten bis zum tertiären Bereich angeboten haben.

Natürlich wurden letztere Modelle in erster Linie von den Reicheren und Besserverdienenden innerhalb einer Gesellschaft für ihre Kinder gewählt. Das heißt *de facto* aber auch, dass solche ganztägigen Schulformen schon von ihrem Ursprung her nicht als Notlösung, sondern als ein gutes und hochwertiges Modell von Schule schlechthin angesehen wurden. Es bedeutet daher auch, dass Eltern damals schon ganztägige Schulformen bevorzugten und diese als die für ihre Kinder besseren Varianten hinsichtlich des Lernens und Bildens eingeschätzt haben.

Erst in der von Otto Glöckl, Staatssekretär für Schulangelegenheiten, erlassenen Schulordnung aus dem Jahre 1919 wurde wegen der damals innerfamiliär vielfach notwendigen Kinderarbeit am Nachmittag die Vormittagsschule verpflichtend eingeführt.

Heute gibt es außerdem die klassische Halbtagschule nur mehr in Österreich, Griechenland und einigen deutschen Bundesländern.

Ideologische Sicht

Es geht dabei um die Perspektive der ganz konkreten Verantwortungsverteilung zwischen Staat und Familie. Wann und in welchem Ausmaß hat der Staat die Verantwortung hinsichtlich Bildung und Erziehung und in welchem in erster Linie die Familie?

Solche und ähnliche Fragen gilt es selbstverständlich grundlegend zu beantworten. Sie zwingen alle Handelnden zuerst einmal sich darüber den Kopf zu zerbrechen. Und leider wurden gerade solche Fragen

immer nur aus einer rein innerparteilpolitischen und sehr ideologisch fixierten Perspektive beantwortet.

So hat die SPÖ seit 1969 die Forderung nach einer Ganztagschule in ihr Programm aufgenommen und diese Forderung immer wieder von neuem gestellt. Die ÖVP hingegen sah jahrelang in dieser Forderung nur eine Forderung nach einseitiger Staatsverantwortung und sah darin nur den „Griff nach den Kindern“, die der Familie „von der Wiege bis zur Bahre“ entzogen werden sollten. Auch die im Jahre 1974 ersten diesbezüglichen Schulversuche wurden von vielen leider nur in diese Richtung gedeutet.

Erst als die Forderungen vonseiten der Wirtschaftsvertreter/-innen immer stärker wurden, kam wieder Bewegung in diese Schulformthematik.

Bildungs- und sozialpolitische Sicht

Denn plötzlich ging es um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und um neue Lebensstile. Es wurde immer deutlicher, wie sehr sich die Arbeits- und Berufswelt verändert hat. Insbesondere durch eine immer bessere und höhere Bildung der Frauen entstand die Forderung nach solchen Schulmöglichkeiten für die eigenen Kinder. Frauen und Mütter erkannten immer mehr, dass sich in ihren mehrfachen Belastungen von Beruf und Familie eine ganz andere Art der Schule entwickeln muss.

Aber auch durch das mittlerweile in vielen pädagogisch wissenschaftlichen Kreisen unumstrittene Argument „der Reproduktion bzw. Vererbung der Chancenungleichheit in der Bildungslaufbahn“ in Österreich, wurde ein diesbezüglicher Handlungsbedarf sichtbar. Denn derzeit machen 70 % der Jugendlichen aus Akademiker/-innenfamilien die Matura, aber lediglich 20 % der jungen Menschen

aus bildungsferneren Familien. Bildungsbenachteiligung ist daher ein weiterer Anlass sich gesellschaftspolitisch nicht mehr so sehr gegen solche Formen der Schule zu verwehren.

Pädagogische Sicht

Aber besonders die pädagogischen Perspektiven dürfen in diesem Zusammenhang nicht außer Acht gelassen werden. So wurde immer deutlicher, dass gerade innerhalb von auf den ganzen Tag verteilten Lernzeiten Verbesserungen hinsichtlich der persönlichen Entwicklung, der Beziehungen untereinander und der spezifischen und individuellen Fördermöglichkeiten möglich sind.

Auch eine von der Bildungsbiografie der jeweiligen Familie unabhängige Förderung der jungen Menschen ist in Ganztagschulen beziehungsweise Tagesschulen besser und effektiver möglich.

Es ist dadurch vielmehr inklusives Verhalten (er-)lebbar. Junge Menschen sehen sich auf diese Weise mehr als Mitglieder einer Gemeinschaft, die nicht in unterschiedlichen Gesellschaftsgruppen aufgespalten ist. Und sie lernen in einer inklusiven Gesellschaft zu leben. Die einzelnen Potenziale, Talente und Begabungen der einzelnen Kinder und Jugendlichen werden nicht nur anerkannt und weniger als untereinander konkurrierende Herausforderungen gesehen, sondern viel eher als konferierende Stärken, die den Einzelnen stärker werden lassen, um sie im eigenen Tun besser integrieren zu helfen. So kann an diesem Punkt vor allem auch erkannt werden, dass das gesamte, in Österreich immer mehr überbordende „Nachhilfewesen“ durch solche Maßnahmen geringer werden könnte. Denn dort, wo die Stärken aller im Vordergrund stehen, können sich alle gegenseitig im Lernen unterstützen. Es kommt dadurch besonders zu sogenannten lernseitigen Aktivitäten, wo junge Menschen einander eben

gerade durch ihre eigenen Fähigkeiten und Begabungen gegenseitig unterstützen und dadurch selbst neue Fähigkeiten, oder sagen wir besser Kompetenzen, bei sich entdecken, die in ihrem zukünftigen Leben bestimmend werden könnten.

Aber auch die ganz typisch auf Gemeinschaft hin orientierten Aktivitäten wie Sport, Bewegung, Kultur, Kunst etc. haben in solchen Schulmodellen mehr Chancen, um ausgelebt und erlebt zu werden. In einer Zeit, in der die Zweikopf-Familien beziehungsweise das Single-Dasein verstärkt als Lebensformen gewählt und gelebt werden (müssen), scheint gerade die Forderung nach solchen heterogenen Lerngruppen von größter Bedeutung zu sein, um so auch gleichsam eine Antwort auf die derzeitige Lebenssituationen der Menschen geben zu können.

Ich denke, da gilt es die aktuellen Herausforderungen der Menschen ganz positiv und nicht einfach nur als gegeben anzusehen, und so nach neuen Lösungsmodellen Ausschau zu halten, die das Leben der jungen Menschen in ihren Lern- und Schulgemeinschaften erweitern und sogar bereichern können.

Immer mehr zeigt sich, dass durch eine ganztägige Schulform zahlreiche günstigere Bedingungen für die persönliche Entwicklung junger Menschen entstehen:

- Steigerung der Lernqualität zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern
- Verringerung des Risikos für Klassenwiederholungen
- Verbesserung des Familienklimas, da der Großteil der Aufgaben bereits in der Schulzeit erledigt wird
- Verbesserung von manch problematischem Sozialverhaltens einzelner junger Menschen
- Verbessertes Ausschöpfen der Begabungsreserven und -potenziale

- Verbesserung schulischer Leistungen durch bessere Förderung der einzelnen Schüler/-innen
- Positivere Auswirkungen auf Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, da eine stärkere Einbindung in diverse Schüler/-innenpopulationen möglich ist.
- Bessere Vorbereitung auf unterschiedlichste gesellschaftliche Anforderungen: Differenz, Heterogenität, Interkulturalität, Interreligiosität, Friedenserziehung, Migration, soziales Miteinander ...

Konkreter Handlungsbedarf

Aus all dem soeben Gesagten ergibt sich ein aktueller Handlungsbedarf, der ganz grundlegend umzusetzen ist. Vor allem kann es diesbezüglich nicht nur rein um finanzielle (Kosten) und organisatorische (Räume) Anliegen und Fragen gehen, sondern vor allem sind die inhaltlich-pädagogischen und gestalterischen Bereiche (Ausbau der zum Beispiel sprachlichen oder begabungsförderlichen Angebote) von Bedeutung.

Und in diesem Zusammenhang ist in den Grundkonzeptionen ganztägiger Schulformen eine verstärkte Öffnung in Richtung Familie, Kinder- und Jugendeinrichtungen, Vereinen, Musikschulen und auch Religionsgemeinschaften anzudenken.

Doch um das realisieren zu können, bedarf es einer größeren Zusammenarbeit zwischen Schule(-n) und außerschulischen Einrichtungen. Denn gerade in den außerschulischen Einrichtungen ist ein unglaublich hochentwickeltes Potenzial an Lern- und Bildungsangeboten, die in hohem Maße auf die individuellen Begabungen der jungen Menschen mit ihren Interessen und jeweiligen Bedürfnissen eingehen. Man braucht diesbezüglich nur die jeweiligen Programme dieser Einrichtungen und die damit verbundenen Formate der

Angebote analysieren. Man erkennt sehr rasch, dass sich gerade hier in diesem außerschulischen Umfeld zahlreiche Lernformen in den letzten Jahrzehnten entwickelt haben, die pädagogisch-gestalterisch in vielen Bereichen hochwertiger sind als so manche schulischen Lernformen. Und ich meine das hier weniger bewertend oder gar abwertend, sondern ich sehe das als eine Chance an, die den Schulalltag ergänzen und in seinen Grundanliegen vertiefen und bereichern kann. Deshalb kann es in Zukunft in einer *neuen* Tagesschule beziehungsweise Ganztagschule ohne außerschulische Einrichtungen nicht gehen. Das Ziel muss eine inklusive Schule sein, die gerade diese Einrichtungen mitten in den eigenen Lern- und Bildungsalltag als förderliche Lernfelder und -räume einbindet.

Es geht daher in Zukunft immer mehr um eine „verschränkte Schule“ im wahrsten Sinne des Wortes, die eben eine Schule als Lern- und Lebensraum zwischen schulischen und außerschulischen Bereichen und Institutionen ist. Das bedeutet natürlich einen Paradigmenwechsel, der auf den gesamten Schulalltag und seine Didaktik zukommt. Pädagoginnen/Pädagogen und im konkreten Lehrer/-innen werden daher ein ganz anderes Bild von ihrer Profession entwickeln müssen. Lehrer/-innen werden sich immer mehr als einen Teil einer viel größeren Profession inmitten vieler pädagogischer Berufe wahrnehmen müssen. Schule ist daher nicht mehr nur ein Ort von Lehrerinnen und Lehrern, sondern eben von ganz unterschiedlichen pädagogischen Professionistinnen und Professionisten.

Sie alle wirken mit ihren differenzierten Ausbildungen in einem Feld, in dem die Lern-, Begabungs- und Lebensseitigkeit im Blickwinkel zu stehen hat, und in dem einzelne Jugendliche als Individuum im Mittelpunkt einer Lerngemeinschaft anzusehen sind.

Von dieser Basis ausgehend darf es daher auch nicht verwundern, dass gerade eine der gewichtigen Forderungen des „Bildungsvolksbe-

gehen“ im Jahre 2013 die rasche und flächendeckende Einführung einer achtstündigen verschränkten Ganztagschule war.

Weiters darf es auch nicht verwundern, dass die Politik sich ebenfalls im Jahr 2013 nach langem Abwägen von Pro und Contra entschieden hat, für solche schulischen Formen 800 Millionen Euro zwischen 2014 bis 2018 zu investieren. Doch es ist der erste Schritt, finanzielle Mittel endlich in diesen Bereich umzuleiten, auch wenn ich die derzeit noch zu starke Betonung auf Tagesbetreuung nicht als Ersatz für eine ganztägige Schulform ansehe. Aber es ist an denjenigen Schulstandorten, an denen sich Eltern und Lehrer/-innen mehrheitlich für eine ganztägige verschränkte Schulform entscheiden, eine ganztägige Schulform mit diesen Geldern finanzierbar.

Auch in das Freizeitpersonal werden weitere 85,10 Millionen Euro investiert und für diesbezügliche Infrastrukturen wird es ebenfalls zusätzliche 251,14 Millionen Euro zwischen 2014 und 2018 geben. In Zahlen ausgedrückt heißt das dann, dass im Schuljahr 2013/14 ca. 128.787 (17 % der Schüler/-innen) von diesen Investitionen und im Schuljahr 2018/19 dann sogar 200.036 (30 % der Schüler/-innen) profitieren werden.

Durch diese Budgetmittel vonseiten der Regierung werden in den Schuljahren 2013/14 bis 2018/19 aber auch rund 3.000 neue Lehrer/-innenarbeitsplätze, 898 Freizeitpädagoginnen und -pädagogen sowie weitere 1.600 Arbeitsplätze aus Infrastrukturinvestitionen geschaffen.

Schul- und Bildungsreformen zwischen Landes- und Bundesebene

Betrachtet man sich nun die Reformen, die auf Bundesebene und zeitgleich auf Landesebene stattgefunden haben, erkennt man sehr rasch, wie manche Aktivitäten auf beiden Ebenen ein Zueinander bilden.

Die zusätzlichen Geldmittel ermöglichen Kindern und Jugendlichen mehr ganztägige Bildungsangebote in kleineren Gruppen mit höherer Qualität und mit vielfältigeren und individuelleren Schwerpunktsetzungen. Es ergibt sich daraus schließlich auch eine höhere ganztägige Betreuungsquote im Land Steiermark. Denn gerade in der Steiermark gibt es derzeit erst eine Quote von 15 %, österreichweit hingegen bereits eine Quote von 18 %.

Viele im steirischen Bildungsplan angeführten Möglichkeiten werden erst durch diese zusätzlichen Bundesmittel möglich. Denn diese finanziellen Mittel sind schließlich Teil derjenigen Mittel, die im erneuerten 15a-Vertrag zwischen Bund und Ländern festgeschrieben wurden.

Doch ganz davon abgesehen lässt sich gut darstellen, dass Bund und Land in so manchen Bildungsaktivitäten ähnliche bis gleiche bildungspolitische Schwerpunkte in der abgelaufenen Regierungsperiode gesetzt haben.

Ich möchte diese hier nur aufzählend festhalten und auch nur solche anführen, die besonders durch eine enge Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Institutionen qualitativ hochwertig umsetzbar wären:

- Die Bildungsreformen auf Bundesebene in den letzten fünf Jahren verfolgen das Ziel, kleinere Klassen und somit mehr Kleingruppenunterricht zu ermöglichen.

- Weiters stand die sprachliche Frühförderung im Mittelpunkt.
- Manche inhaltlichen Bereiche wie Gewaltprävention, politische Bildung, Kultur- und Kunstaktivitäten als Kooperationen zwischen Schulen und Kultureinrichtungen waren weitere bedeutsame Ansätze.
- Besonders stand aber die Weiterentwicklung einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-jährigen in Form der „Neuen Mittelschule“ im bildungspolitischen Blickfeld.
- Aber auch die Erweiterung der Möglichkeiten und Chancen, dass junge Menschen mit unterschiedlichsten Bildungswegen zu einer Matura gelangen können, war in diesem bildungspolitischen Portfolio vertreten.
- In diesem Zusammenhang ist auch die neue Matura zu sehen.
- Schließlich sind die neue Pädagoginnen- und Pädagogenbildung sowie das neue Lehrer/-innendienst- und Besoldungsrecht gewichtige Elemente für eine neue Schule, die sich immer mehr vom herkömmlichen Denken wegentwickeln muss, um den neuen Herausforderungen einer inklusiven Gesellschaft entsprechen zu können.

Der Blick in den regionalen Bildungsplan für die Steiermark macht ebenfalls deutlich, wie sehr durch ganz bestimmte Nöte der heutigen Zeit nach brauchbaren Lösungen gesucht werden muss:

- Der Blick auf ein durchlässigeres Gesamtangebot aller möglichen Schulabschlüsse steht an gewichtiger Stelle in diesem regionalen Bildungsplan.
- Weiters ist die Schnittstellenthematik zwischen Kindergarten, Volksschule und anschließender Sekundarstufe ein besonderes Anliegen in diesem vorliegenden Plan. Was kann getan werden, damit die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schultypen und

jeweiligen Altersbereichen besser gegeben ist, damit jungen Menschen – egal welche Schulbiografie sie gewählt haben beziehungsweise für sie ausgewählt wurde – in ihrem späteren Leben noch viele Bildungsmöglichkeiten offenstehen.

- In diesem Zusammenhang scheinen einerseits Themen wie klare Strukturen zwischen Primar- und Sekundarbereich notwendig zu sein, und andererseits Schwerpunktsetzungen wie Berufsorientierung, inklusive Pädagogik u.v.a. an Bedeutung zu gewinnen.
- Auch was die konkrete Sozialarbeit an und in Schulen betrifft, werden in diesem Plan einige konkrete Überlegungen angestellt.

Conclusio

Wo liegen nun in diesen bildungspolitischen Konzepten die Chancen für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit? Wo werden durch die derzeit auf Bundes- und Landesebene stattfindenden Aktivitäten solche eröffnet und ermöglichen gerade auch den außerschulischen Einrichtungen ihre entwickelten Potenziale und Kompetenzen in eine ganztägige Schulform einzubringen?

Ich sehe vor allem drei besondere Chancen, die sehr rasch auf Basis der hier skizzierten bildungspolitischen Aktivitäten möglich wären:

- Einbringen der großen Vielfalt der Bildungsangebote und ihrer differenzierten Formate mit möglichst unterschiedlichen fachlichen und pädagogischen Schwerpunktsetzungen, die es besonders verstehen, auf die unterschiedlichen Begabungen, Interessen und Bedürfnisse von jungen Menschen einzugehen.
- Schaffung der Durchlässigkeit und der Gleichwertigkeit der Ausbildung des gesamten pädagogischen Personals hinsichtlich unter-

schiedlicher Ausbildungen und vielfältiger und beruflicher Kontexte und Lern- und Bildungsbiografien

- Kooperation hinsichtlich zeitlicher und räumlicher Korrelationen innerhalb und außerhalb der Schule

Es sind Chancen, die politisch zwar derzeit weder auf Landes- noch auf Bundesebene in diesem Ausmaß *expressis verbis* festgehalten oder gar umgesetzt wurden beziehungsweise werden, aber die vonseiten der Betroffenen in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit auf Basis gerade dieser bundesweiten und regionalen Festschreibungen ermöglicht werden könnten und daher auch möglich sind.

Diese Möglichkeiten müssen daher von den konkret Betroffenen und in diesen Bereichen Tätigen und Verantwortlichen in partizipativer Weise gemeinsam erkannt und in Richtung konkreter Umsetzung genützt werden.

Literatur

Bucher, Anton A./ Schnider, Andreas (2004): Eine Schule des Miteinander. Gesamt- und Tagesschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit, Wien.

<http://www.regionalerbildungsplan.at>. [Zugriff am 9.1.2014]



DER HOCHSCHULLEHRGANG FREIZEITPÄDAGOGIK

Ein neues Konzept und seine Chancen

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts sind folgende Phasen der Freizeitentwicklung zu beobachten:

1. Die Freizeit als Erholungszeit, eine Zeit der Erholung von der geleisteten und für die zu leistende Arbeit. Sie dient vordergründig der Wiederherstellung der Arbeitskraft.
2. Freizeit gleichbedeutend mit Konsumzeit, die vorwiegend zum Geldausgeben genutzt wird. Damit man sich etwas in der Freizeit leisten kann, muss man in der Arbeit etwas leisten.
3. Freizeit wird zur Erlebniszeit. Die Freizeit möchte man bewusst und intensiv genießen. Die Erlebnissteigerung steht im Mittelpunkt einer erlebnisorientierten Freizeitphase (vgl. Lenzen 2001, S. 657).

Aus der Sicht der Pädagogik nimmt sich nun die Freizeitpädagogik als spezifisches pädagogisches Handlungsfeld einer wichtigen Komplementärfunktion an: Sie ergänzt und erweitert, aktualisiert und integriert Teilaufgabengebiete der Pädagogik, die seit jeher Bestandteile der Gesamterziehung waren. Dieses Ziel verfolgt sie in und durch vier Lern- und Erziehungsaspekte.

Die vier Lern- und Erziehungsaspekte der Freizeitpädagogik sind die Sozialerziehung, die Kulturerziehung, die Kreativitätserziehung und die Kommunikationserziehung (vgl. Lenzen 2001, S. 663).

Demzufolge und in Anbetracht zeitbezogener gesellschaftlicher Entwicklungen stellt sich die Frage, wie die Freizeit in Ganztagschulen gestaltet werden soll.

1. Soll sie in erster Linie der Erholung zwischen den Lernzeiten dienen?
2. Sollen die Kinder und Jugendlichen Freizeit konsumieren?
3. Sollen die Schülerinnen und Schüler in der Freizeit etwas „erleben“?
4. Welche Rolle spielt die außerschulische Jugendarbeit?

Grundsätzlich kann man festhalten, dass der Umgang mit der Freizeit in Zukunft ebenso gelernt und reflektiert werden muss wie auch die Basiskompetenzen, die für ein erfülltes und erfolgreiches Berufsleben unerlässlich sind. Freizeit „lernen“ und das Erwerben und Einüben von Freizeitkompetenz werden sich zu neuen Erziehungs- und Bildungsaufgaben der Schule entwickeln müssen (vgl. Lenzen 2001, S. 660).

Ganztagschulen bieten zusätzlich zu den Unterrichtseinheiten beziehungsweise Lernzeiten auch Freizeiteinheiten an. Sie haben dadurch die einmalige und unvergleichliche Möglichkeit, den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern gleichermaßen das „Wie“ einer sinnvollen Freizeitgestaltung zu vermitteln.

Der Freizeitbereich in der schulischen Tagesbetreuung ist ein vom Gesetzgeber vorgesehener fixer Bestandteil, der von den Erziehungsberechtigten mit ihren Beiträgen mitfinanziert wird (vgl. bmukk 2011, S. 28).

Die Freizeiteinheiten zielen auf Qualität ab und sollen sich an den Interessen der Kinder orientieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen dazu angehalten werden, ihre verfügbare Zeit sinnvoll und ihren individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Neigungen entsprechend zu verbringen (vgl. ebd., S. 39).

Die Freizeitgestaltung sollte folgende Bereiche berücksichtigen: Energieaufbau, Erlebniskultivierung, physische Fitness, mentale Fitness, sich mit wichtigen Lebensfragen beschäftigen, Persönlichkeitsentwicklung und soziales Engagement (vgl. ebd., S. 9).

Um diese Ziele zu erreichen, ist der Einsatz von eigens dafür ausgebildeten Freizeitpädagoginnen und -pädagogen vorgesehen. Mit der Novelle des Hochschulgesetzes vom 29. Juli 2011 wird der Studiengang Freizeitpädagogik in das Studienangebot der Pädagogischen Hochschulen aufgenommen. Das Interesse ist groß.

§ 55b. (1) Der Freizeitpädagoge an ganztägigen Schulformen hat das Recht und die Pflicht, an der Gestaltung des Betreuungsteiles unter Bedachtnahme auf freizeitpädagogische Erfordernisse mitzuwirken. Seine Hauptaufgabe ist die dem § 2 Abs. 3 des Schulorganisationsgesetzes entsprechende Erziehungsarbeit. (BGBl. I Nr. 73/2011)

Das Konzept der schulischen Freizeitgestaltung sieht vor, dass Schülerinnen und Schüler zu einer sinnvollen Freizeitgestaltung hingeführt werden sollen, die zB spielerische und sportliche Aktivitäten ebenso umfasst, wie etwa auch den Umgang mit Medien. Das Ziel ist es, die Interessen der Schülerinnen und Schüler zu wecken und ihnen Formen sinnvoller Freizeitgestaltung näher zu bringen. Die Freizeitpädagogin bzw. der Freizeitpädagoge muss daher eine entsprechende pädagogische und fachliche Ausbildung erhalten. (ebd.)

Der Hochschullehrgang Freizeitpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Der steigende Bedarf an ganztägiger Betreuung führt zu einer besonderen Nachfrage an pädagogisch ausgebildeten Personen zur Freizeitbetreuung der Kinder und Jugendlichen an den Schulen.

Deswegen wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur im Studienjahr 2012/13 an der Pädagogischen Hochschule Steiermark ein zweisemestriger Hochschullehrgang implementiert. Diese Ausbildung umfasst 60 ECTS und bei positivem Abschluss erhalten die Teilnehmenden ein Hochschullehrgangszeugnis mit dem Hinweis „Akademischer Freizeitpädagoge/ Akademische Freizeitpädagogin“.

Im Oktober 2013 haben 15 Teilnehmende diesen Hochschullehrgang erfolgreich abgeschlossen und fast alle werden in der Nachmittagsbetreuung an diversen Pflichtschulen in der Steiermark und in Wien eingesetzt. Im Studienjahr 2013/14 haben sogar 30 Studierende das Zulassungsverfahren geschafft.

Die Teilnehmenden erleben eine umfassende Ausbildung in rechtlichen und (freizeit-)pädagogischen Grundlagen, in Persönlichkeitsbildung und Kommunikation, Diversität, Kunst und Kreativität, Musik und Sport. Außerdem ist bereits während des Lehrgangs die praktische Arbeit an Schulen mit Tagesbetreuung vorgesehen.

Die Jugendarbeit

Neben der Familie und den Institutionen der elementaren, schulischen und beruflichen Bildung ist die Jugendarbeit das dritte Sozialisationsfeld und gleichsam Partnerin der schulischen Freizeitpä-

dagogik, in dem sowohl Freizeit- und Bildungsaktivitäten als auch präventive Arbeit als Schutz vor Risiken und Gefährdungen geleistet wird (vgl. Behr 2004, S. 279).

Wesentliche Prinzipien der Jugendarbeit sind:

- Freiwilligkeit der Teilnahme
- Flexibilität und Bedürfnisorientierung: Orientierung an den Bedürfnissen, Vorlieben und Interessen der Jugendlichen
- Herrschaftsarmut und soziale Erfahrung mit Gleichaltrigen: die Heranwachsenden zu Selbstbestimmung und Selbstverantwortung zu befähigen
- Hinführung zu sozialem Engagement und gesellschaftlicher Teilnahme (vgl. Behr 2004, S. 280 und Baacke 1985, S. 125 ff.)

Im Vergleich mit den Lern- und Erziehungsaspekten der Freizeitpädagogik sind die wesentlichen Handlungsbereiche der Jugendarbeit die folgenden:

1. Bildungsfunktion
2. Sport, Spiel und Geselligkeit
3. Sammeln von Erfahrungen
4. Kinder- und Jugenderholung
5. Jugendberatung

(vgl. Behr 2004, S. 281 f.)

Demzufolge sind einige Ziele und Aufgaben der Ganztagschulform und der Jugendarbeit ident, darunter die Bildungsfunktion. Hingegen sind andere, wie beispielsweise die Jugendberatung, als ergänzend zu betrachten.

Daher ist einerseits die Etablierung der Ganztagsangebote an Schulen für die außerschulische Jugendarbeit eine Herausforderung. Andererseits ergeben sich für die Jugendarbeiterinnen und -arbeiter neue Möglichkeiten.

Daraus lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Erstens sollen eine verstärkte Beteiligung an Schulveranstaltungen und die Kooperation mit den Schulen Synergien schaffen (vgl. Beher 2004, S. 336). Zweitens wirkt eine Zusammenarbeit der schulischen und außerschulischen Expertinnen und Experten wie ein Katalysator, der die Förderung von Begabungen und Interessen in besonderem Maße vorantreibt und ermöglicht. Drittens könnten außerschulische Erzieherinnen und Erzieher auch zur Entlastung beitragen (vgl. Baacke 1985, S. 51).

Dennoch wird die Öffnung der Schule beziehungsweise das Verhältnis der beiden Institutionen oft kontroversiell diskutiert, was auf einen einseitigen Zugang zum Themen- und Diskussionsfeld schließen lässt (vgl. Faulde/Schillo 1993, S. 22 f.).

Mehrperspektivisch und synergetisch betrachtet gibt es bereits Beispiele gelungener Kooperation, die für beide Seiten ergänzende und anregende Wirkungen hatten und den Schülerinnen und Schülern Orientierungshilfen, Motivationen, Ermutigungen und Gelegenheiten für soziales Lernen brachte und ihnen neue Zugänge für Wissensaneignung eröffnete (vgl. ebd., S. 34 ff.)

Es wäre zukunftsweisend und wünschenswert, dass Freizeitpädagoginnen und -pädagogen das geeignete Verbindungsstück sein könnten, um eine Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Angeboten zu ermöglichen und voranzutreiben. Es könnte gelingen, die Vorzüge der beiden Erziehungsinstitutionen zu vereinen.

Um das Potenzial dieser Annahme besser abschätzen zu können, habe ich unter den jetzigen 29 Teilnehmenden eine Bestandsaufnahme vorgenommen.

Die Umfrage im Hochschullehrgang Freizeitpädagogik

159

Die Fragebogenerhebung wurde im Dezember 2013 durchgeführt. Von den 29 Teilnehmenden am Hochschullehrgang Freizeitpädagogik haben 26 den Fragebogen ausgefüllt retourniert. Das ergibt eine Rücklaufquote von fast 90 %. Es nahmen 16 Frauen (61,5 %) und 10 Männer (38,5 %) teil. Die Frage dieser Analyse war, wie viele der am Hochschullehrgang Teilnehmenden in der außerschulischen Jugendarbeit tätig waren beziehungsweise sind.

Genau die Hälfte der Teilnehmenden (13) war oder ist in der außerschulischen Jugendarbeit tätig.

Daraus ergibt sich, dass sehr wohl ein Potenzial für die Zusammenarbeit von Ganztageschulen und im speziellen von Freizeitpädagoginnen und -pädagogen und Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern vorhanden ist.

Im Zuge der Ausbildung zum Freizeitpädagogen beziehungsweise zur Freizeitpädagogin lernen die Studierenden außerschulische Jugendorganisationen und Vernetzungspartner kennen. Unter anderem gibt es Exkursionen und Besuche in Freizeiteinrichtungen. Die Teilnehmenden lernen in der Lehrveranstaltung „Begegnungen mit Musik“ außerschulische Möglichkeiten zur musikalischen Förderung kennen, und es wird auch die Möglichkeit geboten, sich mit Kunst und Kultur im außerschulischen Kontext auseinanderzusetzen (vgl. Curriculum der Pädagogischen Hochschule Steiermark 2012, S. 29, 35, 41).

An der Pädagogischen Hochschule Kärnten ist das Seminar „außerschulische Jugendarbeit“ verpflichtend zu absolvieren (vgl. Curriculum der Pädagogischen Hochschule Kärnten, S. 14).

Es liegt an den außerschulischen Jugendeinrichtungen und an den Ganztagschulen, dass die Ressourcen des jeweiligen Partners zum Wohle der Kinder und Jugendlichen ermöglicht und genutzt werden.

Literatur

Baacke, D. (1985): Einführung in die außerschulische Pädagogik. München: Juventa Verlag.

Behr, K. (2004): Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Verfügbar unter: http://www.cgi.dji.de/bibs/231_7.pdf, [Zugriff am 14.01.2014].

BGBL. I Nr. 73 (2011). Verfügbar unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2011_I_73 [Zugriff am 27.01.2014].

BMUKK (2011): Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung. Wien: Eigenverlag.

Curriculum der Pädagogischen Hochschule Kärnten (2012): Hochschullehrgang Freizeitpädagogik. Verfügbar unter: <http://www.ph-kaernten.ac.at/lehrgaenge/curricula-zu-den-lehrgaengen/> [Zugriff am 27.01.2014].

Curriculum der Pädagogischen Hochschule Steiermark (2012): Hochschullehrgang Freizeitpädagogik. Verfügbar unter: <https://www.ph-online.ac.at/phst/webnav.ini> [Zugriff am 27.01.2014].

Faulde, J./Schillo, J. (Hrsg.) (1993): Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Lenzen, D. (2001): Pädagogische Grundbegriffe. Hamburg: Rowohlt Verlag.



WIR BIETEN: POLITISCHE BILDUNG. WIR SUCHEN: SCHULEN.

**Handlungsorientierte politische Bildung in Kooperation
von Fachstelle und Schule**

Die Fachstelle: beteiligung.st

beteiligung.st ist als unabhängiger und überparteilicher Verein Ansprechpartner für die Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und erwachsenen Bürgerinnen und Bürgern am gesellschaftspolitischen Leben. Vor allem bietet der Verein Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Möglichkeiten an, um sich einbringen und mitgestalten zu können.

Feste Prinzipien in der Arbeit des Vereins sind neben der Niederschwelligkeit der Angebote vor allem die zielgruppenorientierte Vermittlung von Fach- und Politikwissen. Eine ständige Weiterentwicklung unserer Projekte, Qualitätssicherung und Dokumentation inklusive Reflexion und Evaluierung sollen eine nachhaltig gelungene Arbeit mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern garantieren. Die Hauptzielgruppe unserer Partizipationsarbeit sind Jugendliche, daher werden auch laufend zahlreiche Angebote in der außerschulischen Jugendarbeit gesetzt. In den letzten Jahren haben sich in der Arbeit von beteiligung.st mit

Jugendlichen zwei Schwerpunktbereiche entwickelt: Einerseits ist das die Arbeit über die Kooperation mit Gemeinden und Regionen; hier bietet beteiligung.st beispielsweise Beteiligungswerkstätten, Jugendforen, regionale Bedarfserhebungen mit Jugendlichen oder die Entwicklung von Jugendleitbildern für Gemeinden oder Regionen an. Andererseits hat sich die Zusammenarbeit mit Schulen sehr bewährt, um im Bereich Beteiligung und politischer Bildung mit Jugendlichen und auch mit Kindern zusammenarbeiten zu können. In den Volksschulen werden beispielsweise Projektstunden herangezogen, um im Rahmen eines modularen Workshop-Settings mit den Kindern Themen, die sie und ihre Lebenswelt betreffen, zu erarbeiten.¹

Auch für die Kooperation mit Pflichtschulen und höher bildenden Schulen wurden bereits verschiedene Formate entwickelt. Neben der Entwicklung von Planspielen wie dem Planspiel „Demokratie-Bausteine“ oder Workshop-Formaten wie „Mitmischen im Landhaus“ – näheres dazu siehe weiter unten Kapitel „Beispiele für eine gelungene Kooperation“ – soll hier noch „Mitmischen Possible“ erwähnt werden. „Mitmischen Possible“ ist ein Schuldemokratieprojekt, das gemeinsam mit InterAct für die Modellschule Graz entwickelt wurde. Angelehnt an das Konzept des Forumtheaters wurden Theateraufführungen veranstaltet, bei denen die Zuschauer/-innen die Möglichkeit hatten, selbst in die Szenen „einzusteigen“ und mitzuspielen. Bei insgesamt fünf dieser Aufführungen waren Schüler/-innen, Lehrende und Eltern dazu eingeladen, sich aktiv zu beteiligen. Sie konnten ihre Ideen und Vorschläge zur Verbesserung der auf der Bühne gezeigten Situationen aus der Lebenswelt Schule ausprobieren. Basierend auf diesen Aufführungen und danach ausgeteilten Fragebögen konnten wichtige Ideen und Erkenntnisse gewonnen werden, um demokratische Strukturen weiter entwickeln zu können (vgl. Verein beteiligung.st 2012).

1 Zum Verein und der Arbeit des Vereins siehe auch: www.beteiligung.st und <http://beteiligung.st/cms/Ueber-uns> [Zugriff am 15.05.2014].

Kooperation mit Schule

Demokratie kann nur gelebt werden, wenn Menschen ihre Möglichkeiten der Partizipation kennen und nutzen, sie also Interesse an der Gestaltung des Zusammenlebens innerhalb eines staatlich organisierten Raumes zeigen. Die Fachstelle versucht mittels verschiedener Ansätze und Schwerpunkte das Interesse an politischer Teilhabe zu wecken und zur Mitgestaltung anzuregen. Einige Angebote von beteiligung.st wurden speziell für Gruppensettings entwickelt und eignen sich daher besonders gut für Jugendliche im Klassenverband.

Da die Schule als Ort der Bildung und Sozialisation einen zentralen Lernort demokratischer Strukturen und Entscheidungsfindungen darstellt, ist es für uns naheliegend, Projekte anzubieten, die in der Schule Partizipation gestaltbar und politische Bildung erfahrbar machen.

Mit Schulen zu kooperieren und Schulklassen für bestimmte Angebote einzuladen hat sich zu einem sehr bewährten Modell entwickelt, von dem beide Seiten profitieren: Die Schule bzw. die Schülerinnen und Schüler bekommen Angebote, die mittels Erfahrungslernen Politik und Partizipation zielgruppengerecht vermitteln. Die Fachstelle stellt das Know-how und die Materialien zur Verfügung, die nach den Bedürfnissen der Schule gerichtet sind und eine Einbettung der Angebote in den Unterricht ermöglichen. Umgekehrt ist für uns als Fachstelle für Beteiligung die Kooperation mit der Schule eine Möglichkeit, eine große Anzahl von Jugendlichen für die Themenbereiche Mitsprache und Partizipation gut zu erreichen.

Ganz im Sinne des Ansatzes der Handlungskompetenz in der politischen Bildung sind wir stets bemüht, lebendige politische Bildung für die Schülerinnen und Schüler bereitzustellen, die demokratische Strukturen und politische Bildung in einem hohen Maße durch aktive Teilnahme erfahrbar machen. Diese Möglichkeit der Aktivität

erleben wir als sehr zentral, wenn es darum geht, Jugendliche für politische Prozesse zu interessieren. Zusätzlich soll es auch Ziel der Aktivitäten von beteiligung.st sein, dass Jugendliche durch die Teilnahme an unseren Angeboten für sich bessere Möglichkeiten sehen und Kompetenzen erwerben, sich politisch zu beteiligen (vgl. Ammerer, Krammer u.a. 2009). „Unter Handlungskompetenz ist daher jenes Bündel an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zu verstehen, mit dessen Hilfe junge Menschen konstruktiv und eigenständig am politischen Geschehen partizipieren können. [...] Einerseits bezieht sich Handlungskompetenz auf die Durchsetzung von eigenen Interessen und Meinungen, andererseits auf die Nutzung von vorhandenen Angeboten verschiedener politischer Institutionen und Einrichtungen.“ (Ammerer, Krammer u.a. 2009, S. 9.)

Politische Bildung hat unter anderem die Aufgabe, den Menschen im Finden seiner eigenen Rolle zu unterstützen. Es ist auch legitim, dass sich Menschen bewusst dafür entscheiden, sich nicht zu engagieren, wobei sich im Laufe eines Lebens politisches Handeln oder Nicht-Handeln abwechseln können.

Politische Bildung kann nur dann erfolgreich sein, wenn sie von der Politik als bedeutend erkannt wird, ohne sie jedoch zu instrumentalisieren. Die Politik ist gefordert, Beteiligungschancen zu erhöhen und Jugendliche an politische Fragestellungen heranzuführen. Dazu gehört auch, dass Kinder und Jugendliche wissen, welchen Stellenwert sie in der Gesellschaft und Politik haben und welche Partizipationsmöglichkeiten ihnen offenstehen. (Vgl. Rappenglück 2006, S. 73–76.)

Beispiele für eine gelungene Kooperation

Im Folgenden sollen zwei Projekte vorgestellt werden, die durch und von der bereits mehrjährigen erfolgreichen Kooperation zwischen beteiligung.st und Schule leben. Beides sind Angebote, die teilweise mit und vor allem für Schülerinnen und Schüler ab 14 Jahren entwickelt wurden.

167

Planspiel „Demokratie-Bausteine“

Das Planspiel „Demokratie-Bausteine – Mein Land. Dein Land. Unsere Union.“ ermöglicht es Jugendlichen, Ziel- und Interessenskonflikte hautnah zu erleben, mit Knappheit konfrontiert zu werden, Problemlösungsprozesse zu gestalten sowie die Europäische Union als Problemlösungsplattform kennenzulernen. Das Planspiel wurde speziell für Jugendliche zwischen 14 und 19 Jahren entwickelt und wird idealerweise mit einer Gruppengröße von 16 bis 24 Jugendlichen gespielt.²

In vier Spielphasen erfahren Jugendliche wie demokratische Entscheidungen entstehen, sind gefordert aktiv nach Lösungen zu suchen und machen in verschiedenen Funktionen multidimensionale und multiperspektivische Erfahrungen. „Es war sehr interessant einmal auf so einem anderen Weg etwas über Politik und die EU zu erfahren. In der Schule müssen wir sonst immer sitzen und zuhören, und da waren alle so aktiv!“, meinte eine 17-jährige Schülerin in der Reflexionsrunde nach dem Spiel.

2 Weitere Informationen über das Planspiel finden Sie unter <http://beteiligung.st/cms/Schule/Planspiel-Demokratie-Bausteine> und unter <http://mitmischen.steiermark.at/cms/beitrag/11545442/68829036>.

„Demokratie-Bausteine“ stellt ein wertvolles Instrument dar, um junge Menschen zur Mitgestaltung zu befähigen. Es eröffnet ein Übungsfeld politischen Handelns und kann im Gesamtkontext der Befähigung von Menschen, ihr Lebensumfeld aktiv und verantwortungsvoll zu gestalten, ein wichtiger Baustein sein. Für Jugendliche oft abstrakte Themen wie Demokratie, Wirtschaft und Supranationalität werden dadurch erlebbar und begreifbar. Supranationalität bedeutet auch im Spiel, mit kultureller Vielfalt, unterschiedlichen Interessen und mit differierenden Voraussetzungen umzugehen und ist sowohl Herausforderung als auch Chance. Ziel des Spieles ist es, lösungsorientiert und im Sinne der allgemeinen Zufriedenheit Entscheidungen zu treffen.

Durch das Planspiel wird Lernen in Aktion ermöglicht: Die Mitspielenden lösen unter bestimmten Voraussetzungen in mehreren Runden vorgegebene Probleme. Es werden Realsituationen abgebildet, in denen unterschiedliche Gruppen ihre Interessen vertreten. Das handlungsorientierte Training eignet sich besonders zum Erreichen von affektiven und sozialkommunikativen Lernzielen.

Das Planspiel wurde im Rahmen eines von der Europäischen Union mitfinanzierten Projektes von [beteiligung.st](#) mit dem Kinder- und Jugendbüro der Stadt Itzehoe und in Kooperation mit der Karl-Franzens-Universität Graz und dem Kinderbüro Steiermark entwickelt. Es wurde unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse gemeinsam mit 16 Jugendlichen zwischen 14 und 16 Jahren erstellt und so konzipiert, dass eine Balance aus theoretischen Grundlagen, Durchführbarkeit und Spaß am Spiel erreicht wird. Nach der Konzeption wurde das Planspiel im Schuljahr 2011/12 im Rahmen der Pilotphase mit 16 steirischen Schulklassen gespielt und wissenschaftlich evaluiert (vgl. [Verein beteiligung.st 2013](#)). Die Ergebnisse der Pilotphase mit der wissenschaftlichen Evaluierung sowie Informationen zur Entwicklung und Umsetzung des Planspiels sind auch als Publikation erschienen (vgl. [Verein beteiligung.st 2013](#)).

Generell lässt sich sagen, dass der Einsatz von Methoden wie Planspielen, beispielsweise zur Europa- und Demokratiebildung, sich förderlich auf das Interesse an Politik und der politischen Handlungsbereitschaft auswirken (vgl. Rappenglück 2006).

„Ich kann jetzt viel besser verstehen, wieso es nicht so leicht ist, dass zwischen verschiedenen Ländern Kompromisse gefunden werden – wenn wir uns hier schon so schwer getan haben, gemeinsame Lösungen zu finden“, meinte ein 16-jähriger Schüler bei der Reflexion des Planspiels. Diese Rückmeldung macht deutlich, dass durch das Erfahren und „Eintauchen“ in dieses Spiel und der nachfolgenden Reflexion ansonsten abstrakte Dimensionen klarer und Zusammenhänge sichtbar werden. Im Spiel tauchen Ziel-, Werte- und Interessenkonflikte auf und es können Dilemmata entstehen, die eine gemeinsame Lösung erfordern. Gerade in pluralistischen Gesellschaften sind solche Situationen häufig anzutreffen. Sie können erzählt und beschrieben werden. Erfahr- und begreifbar werden sie jedoch erst durch die eigene Teilnahme an einem solchen Prozess (vgl. Köck/Lacheiner/Tafner 2013).

Mitmischen im Landhaus

„Mitmischen im Landhaus“ wendet sich steiermarkweit an Schülerinnen und Schüler aus allen Schulformen ab der neunten Schulstufe. Zentrales Ziel dieses Angebots an die steirischen Schulen ist es, die Schwelle zwischen Jugend und Politik zu verkleinern. Jugendliche sollen zusätzlich einen Eindruck bekommen, was Politik mit ihnen und ihrem eigenen Leben zu tun hat. In drei Werkstätten können Jugendliche unter Begleitung von Moderatorinnen und Moderatoren demokratische Prozesse und politisches Handeln in ihrer Vielfalt erfahren, erleben und verstehen. Bereits seit 2009 finden pro Schuljahr zwischen 25 und 30 Werkstätten statt. Mittlerweile konnten mit diesem Projekt fast 3.000 Schülerinnen

und Schüler aus der ganzen Steiermark erreicht werden. Anfang 2014 hat auch die Stadt Graz Interesse an diesem Projekt bekundet – mittlerweile haben bereits 10 Politikwerkstätten auf Grazer Gemeindeebene stattgefunden.

Mitmischen steht in diesem Projekt stellvertretend für vieles: Mitsprache, Beteiligung, Mitmachen, Partizipation, Mitgestaltung, Veränderung, Teilhabe. Mitmischen im Landhaus ermöglicht Gesellschaftspolitische Bildung dort, wo Politik passiert: Mitten im Landhaus. Dass die Schülerinnen und Schüler die Zeit der Werkstatt im Rittersaal des Landhauses verbringen dürfen, hat einen nicht zu unterschätzenden Effekt darauf, wie die Werkstätten von den Jugendlichen wahrgenommen werden. Außerdem erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Jause, die von den Gemeindevertreterverbänden finanziert wird. Es vergeht keine Werkstatt, in der diese beiden Aspekte – die Nutzung der Räumlichkeiten, die sonst den politisch tätigen Personen vorbehalten sind, und die Jause, die zur Verfügung gestellt wird – von den Jugendlichen und den Begleitpersonen nicht positiv erwähnt werden.

Das Projekt wird seit Anfang an sehr umfangreich und regelmäßig evaluiert: So werden am Ende jeder Werkstatt sowohl von den Schüler/-innen und Lehrenden schriftliche Rückmeldungen eingeholt, zusätzlich schreiben die Moderatorinnen/Moderatoren ein Protokoll über jede Werkstatt, in dem jeweils Besonderheiten und Veränderungsvorschläge notiert werden³. Durch diese Rückmeldungen wird eine ständige Weiterentwicklung der angebotenen Inhalte und Methoden der Werkstätten möglich. Diese umfangreiche Evaluierung ermöglicht es zusätzlich, einen guten Einblick in die Zufriedenheit der Schüler/-innen und Lehrenden zu bekommen: So gaben

3 Sämtliche Dokumentationen zu „Mitmischen im Landhaus“ gibt es zum Download unter: <http://beteiligung.st/cms/Downloads/Dokumentationen> [Zugriff am 15.05.2014].

im Schuljahr 2012/13 insgesamt mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler an, dass ihnen die Werkstätte sehr gut gefallen hat, 30,4 Prozent beurteilten die Werkstatt mir ok, lediglich knapp zwei Prozent gaben an, dass ihnen die Werkstatt nicht gefallen hat. Die Werkstätten werden von den Jugendlichen also überwiegend sehr positiv aufgenommen und zeigen uns somit auch, dass die Inhalte für die Zielgruppe gut aufbereitet sind. Im Rahmen von „Mitmischen im Landhaus“ werden drei unterschiedliche Werkstätten angeboten:

Politikwerkstatt

In dieser Werkstatt beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit den Grundlagen der steirischen Landespolitik. Der Landtag als Institution mit seinen Kompetenzen, Aufgaben und Funktionsweisen wird dabei beleuchtet. Diese Inhalte sollen mit der Lebenssituation der Jugendlichen verknüpft werden. Inkludiert ist die spannende Möglichkeit zur Diskussion mit Landtagsabgeordneten. Die Jugendlichen sammeln Fragen, die sie steirischen Landespolitikerinnen und -politikern stellen möchten und führen anschließend mit diesen ein Gespräch. Dabei steht nicht die Diskussion über parteipolitische Ansätze, sondern der persönliche Zugang zur Politik im Vordergrund. Bei einem Rundgang durch das Landhaus lernen die Jugendlichen wichtige Anlaufstellen kennen und erfahren, wie sie aktiv in der Landespolitik mitmischen können.

Partizipationswerkstatt

Im Rahmen eines Planspiels setzen sich die Jugendlichen aktiv mit verschiedenen Aspekten von Demokratie auseinander. Im Planspiel tauchen die Schülerinnen und Schüler in die politische Welt einer fiktiven Gemeinde ein und gestalten diese. Dadurch wird das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für die aktive Teilnahme am

politischen Geschehen geschärft, Fremdbestimmung und Selbstbestimmung werden unmittelbar erlebt. Spaß am Spiel zu haben und sich auf die politischen Rollen einzulassen ist ein wichtiges Element, welches die Auseinandersetzung mit Politik auf eine jugendgerechte Weise ermöglicht. Großer Wert wird auf die Reflexion des Spieles und auf den Transfer des Erlebten in die Realität gelegt. Dadurch werden Partizipationsmöglichkeiten und das Einbringen neuer Ideen in politische Prozesse erfahrbar gemacht.

Medienwerkstatt

Diese Werkstatt betrachtet Grundlagen der Medienwelt, die Medienlandschaft Österreichs, das Zusammenspiel von Medien und Politik und das Phänomen Mediendemokratie aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Durch praktische Übungen erfahren die Schülerinnen und Schüler die Wirkung und Möglichkeiten von Gestaltungsmitteln in Medienprodukten und reflektieren über Wahrnehmung und Meinungsbildungsprozesse. Sie sammeln praktische Erfahrungen mit technischen Möglichkeiten in der Medienproduktion an den Beispielen Audioschnitt und Bildwahrnehmung und tauschen sich über ihre Erfahrungen mit dem Web 2.0 aus. Themen wie die Bedeutung von Datenschutz und die Wirkung von Medien auf die Meinungsbildung werden diskutiert. Einen zentralen Raum in der Werkstatt nehmen Themen ein, die die Jugendlichen einbringen.

Conclusio

Aus der Zusammenarbeit mit den Jugendlichen wissen wir: Jugendliche fordern selbst, dass man sich informieren und mit politischen Prozessen auseinandersetzen soll. Aus Sicht der Fachstelle beteili-

gung.st ist eine Zusammenarbeit zwischen der Institution Schule und außerschulischen Einrichtungen anzustreben und möglich.

Synergien zwischen Fachstellen und Schule, wie in diesem Beitrag dargestellt, finden bereits erfolgreich statt. Mittels verschiedener Modelle und Methoden sowie der Einbindung in den Gesamtkontext der Schule lässt sich politische Bildung sehr kreativ gestalten. Die äußerst positiven Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler und auch der Lehrpersonen, die unsere Angebote besuchen und Planspiele miterleben, geben uns Recht.

Literatur

Ammerer, Heinrich/Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph, Windischbauer, Elfriede: Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung. In: Zentrum Polis – Politik lernen in der Schule: Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht. Wien 2009, S. 5–13.

Köck, Daniela/Lacheiner, Birgit/Tafner, Georg: Das Planspiel. Idee und praktische Umsetzung im Sinne der Partizipation. In: Verein beteiligung.st (Hrsg.): Demokratie-Bausteine. Supranationalität im Planspiel performativ erleben, Graz 2013.

Rappenglück, Stefan: Politische Verwahrlosung der Jugend? Zum Stellenwert von Jugendpolitik und politischer Bildung. In: Jungfer, Hedda/Tammena, Heiko (Hrsg.): Politische Bildung in der Mediendemokratie. Schwalbach/Ts. 2006, S. 73–84.

Verein beteiligung.st (Hrsg.): Mitmischen Possible. Demokratieentwicklung in der Schule. Ein Angebot von beteiligung.st und InterACT. Unveröffentlichte Projektdokumentation. Graz 2012.

Verein beteiligung.st (Hrsg.): Demokratie-Bausteine. Supranationalität im Planspiel performativ erleben, Graz 2013.

Internetlinks

Informationen über beteiligung.st:

www.beteiligung.st

www.beteiligung.st/jugend

Alle von beteiligung.st herausgegebenen Bücher, Berichte und Dokumentationen können bei Interesse über das Büro von beteiligung.st bezogen.

Weiterführende Informationen zum Planspiel „Demokratie-Bausteine“ finden Sie unter:

<http://beteiligung.st/cms/Schule/Planspiel-Demokratie-Bausteine>

<http://mitmischen.steiermark.at/cms/beitrag/11545442/68829036>

[Zugriff am 15.05.2014].

Weiterführende Informationen zum Projekt „Mitmischen im Landhaus“ finden Sie unter:

<http://mitmischen.steiermark.at/cms/ziel/46250758/DE/>

<http://beteiligung.st/cms/Schule/Mitmischen-im-Landhaus>

[Zugriff am 15.05.2014].



JUGENDARBEIT UND GANZTAGSSCHULEN IN DEUTSCHLAND

Kaum ein Thema hat die Jugendarbeit in Deutschland in letzten Jahren so intensiv beschäftigt wie der Ausbau der Ganztagschulen. 2003 begann mit dem von der deutschen Bundesregierung mit den Bundesländern verabredeten und von der Bundesregierung finanzierten Investitionsprogramm Bildung und Betreuung (IZBB) eine Phase des Auf- und Ausbaus von Ganztagschulen in Deutschland (vgl. BMBF 2008), die innerhalb von neun Jahren zu einer Erhöhung des Anteils der Ganztagschulen an allen Schulen von 12 % auf 56 % führte (vgl. Ständiges Sekretariat der Bundesländer 2008, 2014). Dieser Ausbau verlief – entsprechend der föderalen Zuständigkeit der Länder für die Schulbildung – in den Bundesländern sehr unterschiedlich, was zu heterogenen Ganztagsschulanteilen in den Ländern und durchaus verschiedenen Ganztagsschulmodellen geführt hat – die gemeinsamen Festlegungen der deutschen Kultusministerkonferenz gaben nur einen groben Rahmen für die Entwicklung. Diese Festlegungen betrafen einerseits Mindeststandards – drei Tage pro Woche Ganztagsangebote, Mittagessen sowie ein konzeptioneller Zusammenhang zwischen schulischem Vormittag und Nachmittag – und andererseits die Kategorisierung in Offene (mit freiwilliger Teilnahme am Ganztagsbetrieb), teilweise gebundene und voll gebundene (verpflichtende Teilnahme am Ganztagsbetrieb) Ganztagschulen (vgl. Ständiges

Sekretariat der KMK 2014). Im Folgenden soll – auf der Basis der Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG, vgl. Fischer et al. 2011), die das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zusammen mit dem Europäischen Sozialfonds zur wissenschaftlichen Begleitung des Ausbaus gefördert hat,¹ die Rolle der Jugendarbeit in diesem Ausbau und die damit entstandenen Herausforderungen für die Jugendarbeit beschrieben werden.

1 Entstehungskontext und Ganztagschulentwicklung in Deutschland

Der aktuelle Ganztagschulausbau dürfte die wohl größte Reform des deutschen Schulwesens in den letzten 100 Jahren sein. Bei aller Heterogenität der Schulpolitiken und der Länderzuständigkeit in der Schulpolitik in Deutschland: Mit der Einigung von Bund und Ländern auf das vier Milliarden Euro Förderprogramm zum Ausbau der Ganztagschulen wurde der Grundstein für die strukturelle Veränderung des gesamten deutschen Schulsystems gelegt, die bis heute weitergeht. Zentrale politische Begründungslinien und Zielsetzungen für den Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland, auf die sich

1 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG) wurde und wird durchgeführt vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), dem Deutschen Jugendinstitut (DJI), dem Institut für Schulentwicklung an der TU Dortmund (IFS) und der Justus-Liebig-Universität Gießen. Zentraler Gegenstand der hier berichteten ersten Förderphase war eine Längsschnittuntersuchung an 370 Schulen in 14 Bundesländern von 2005–2009, in der Schüler/-innen, Eltern, Schulleitungen, Lehrkräfte, weiteres pädagogisches Personal sowie Verantwortliche von außerschulischen Kooperationspartnern/Trägern schriftlich befragt wurden.

Bund und Länder und auch die relevanten Parteien einigen konnten, waren vor allem:

- a) eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf (im Sinne besserer Kindertagesbetreuung im Grundschulalter),
- b) eine breite Anhebung der Schulleistungen/Kompetenzen der bundesdeutschen Schülerinnen und Schüler (als eine Reaktion auf das mittelmäßige Abschneiden in den international vergleichenden Schulleistungsstudien),
- c) eine weniger starke Abhängigkeit des Bildungserfolgs von sozialer Herkunft /bessere Chancen auch für Kinder aus ressourcenärmeren Familien (nachdem Deutschland diesbezüglich bei PISA ein besonders schlechtes Zeugnis ausgestellt worden war),
- d) die Möglichkeit erweiterter Bildungs-, Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten auch jenseits des Unterrichts, die sowohl auf ein umfassenderes Lernen als auch die Einbeziehung von Kindern aus ressourcenärmeren Haushalten in entsprechende Aktivitäten umfasste (vgl. Fischer et al. 2011).

Die politische Umsetzung des Ausbaus verfolgte dabei in fast allen Ländern eine Strategie der Freiwilligkeit und Selbstbeteiligung: Den Schulen wurde es in hohem Maße selbst überlassen, ob sie sich als Ganztagsschule umstrukturieren wollten. Die große Mehrheit der Ganztagsschulen wurden als Offene Ganztagschulmodelle ausgebaut – also Modelle, bei denen die Teilnahme am Ganztagsbetrieb freiwillig ist und pro Schuljahr oder sogar Schulhalbjahr über die individuelle Teilnahme neu entschieden werden kann und muss. Diese Betonung von Freiwilligkeit dürfte – bei allen Schwierigkeiten die dieses mit sich brachte – einer der Gründe sein, warum die Schulreform öffentlich auf vergleichsweise geringen Widerstand stieß. Auch wenn auf konservativer Seite die Ganztagschule anfangs als Bedrohung für „die Familie“ diskutiert wurde, sind entsprechende Stim-

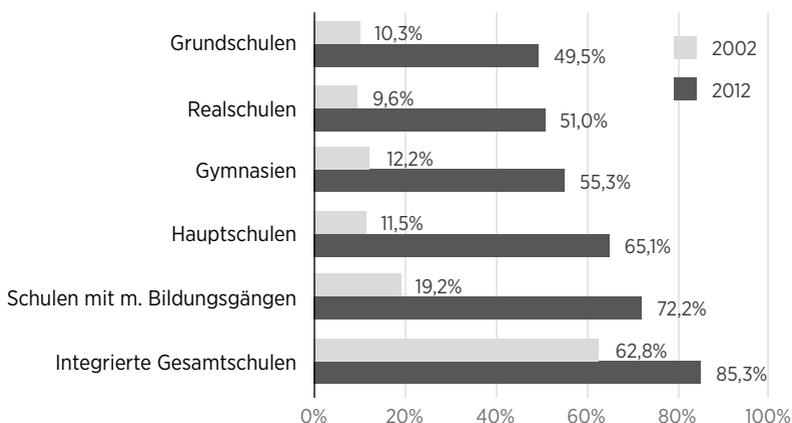


Abbildung 1: Anteil der Ganztagschulen an allen Schulen

(Angaben in Prozent). Quelle: Ständige Konferenz der KMK 2008, 2014.

men im Ausbauprozess deutlich leiser geworden, da die Ganztagschule für Eltern in der Regel zur Option wurde und entsprechende Forschungsergebnisse Sorgen eher als unbegründet erscheinen ließen (vgl. Züchner 2011; Börner et al. 2010). Beeindruckend ist vor allem die quantitative Entwicklung, die sich in den letzten zwölf Jahren vollzogen hat. So hat sich in allen Schulformen der Anteil auf 50 % und teilweise deutlich mehr erhöht. Das bedeutet zunächst, dass die Chance, an Ganztagsschulangeboten teilzunehmen, für eine Mehrheit der Kinder und Jugendlichen in Deutschland vorhanden ist (vgl. Abb. 1).

Berücksichtigt man jedoch zum einen, dass in den Ganztagschulen mehrheitlich nur ein Teil der Kinder und Jugendlichen die Ganztagsangebote besuchen (insgesamt weist die KMK einen Anteil an Ganztagschülerinnen/-schülern von 32 % aus) und zum anderen, dass Ganztagsschulbesuch gerade in der Sekundarstufe mehrheitlich nur an zwei bis drei Tagen stattfindet, zeigt sich auch, dass der Alltag und die alltäglichen Zeitstrukturen von Kindern und Jugendlichen

in Deutschland sich durch den Ausbau der Ganztagschule insgesamt *nicht* fundamental geändert haben. Dennoch markiert die Umstellung der Schulzeiten eine Zäsur, von der noch nicht klar ist, inwieweit sie in den nächsten Jahren zum Regelfall für die Mehrheit der Schüler/-innen wird.

2 Verhältnis von Jugendarbeit und (Ganztags-) Schule in Deutschland

Der Ausbau der Ganztagschulen markiert zudem eine Zäsur im historischen Nebeneinander von Jugendarbeit und Ganztagschule. Seit Ende des 19. Jahrhunderts etablierte sich in Deutschland (und später in der späteren Bundesrepublik) eine klassische zeitliche Aufteilung des Tages in den vormittäglichen Schulbesuch, die Mittagsversorgung in der Familie und den Nachmittag zur individuellen Gestaltung, in welchem dann die verschiedenen Aktivitäten der Vereine und Verbände oder auch Angebote der Jugendpflege beziehungsweise später der Offenen Jugendarbeit besucht werden konnten. So wurde beispielsweise in Deutschland in der Reichsschulkonferenz von 1920 die Trennung von Schule und Jugendwohlfahrt/Jugendpflege explizit betont (vgl. Ludwig 2005).

An diesem etablierten Verhältnis wurde erst in den 1960er Jahren gerüttelt, als mit der ersten Bildungsreform die Diskussion um die Einführung von Gesamt- und Ganztagschulen aufkam. Diese fanden in den 1970er Jahren ein gewisse regionale Verbreitung, eine flächendeckende Etablierung fand jedoch nicht statt (vgl. Ludwig 2005). Mit diesen Bemühungen beginnt allerdings der Aufbau der deutschen Schulsozialarbeit, die dann nach der deutschen Wiedervereinigung in den 1990er Jahren einen weiteren Aufschwung erlebte (vgl. Speck 2009) und für die Kooperation von Jugendarbeit und Schule eine prägende Wirkung hatte. In den 1990er Jahren beginnt

auch in Deutschland eine stärkere Diskussion um die Kooperation von Jugendarbeit und Schule, die bis dahin voneinander relativ unberührt geblieben waren. Der Ausbau der Ganztagschulen kann daher nicht unbedingt als Neuanfang in diesem Verhältnis benannt werden, allerdings wird der Ausbau der Ganztagschule schon früh politisch mit Kooperationserwartungen an Jugendarbeit und Schulen verknüpft. Rahmenvereinbarungen auf der Ebene der Bundesländer (zum Beispiel mit Landesjugendringen) bilden dafür den organisatorischen Rahmen.²

Von Seiten der Jugendarbeit lassen sich zwei zentrale Diskurslinien nach dem IZBB-Beschluss zum Ganztagsausbau verfolgen. Zum einen die Frage, vor welcher Zukunft die Jugendarbeit steht, wenn nun die Ganztagschule flächendeckend eingeführt wird. Vor allem die Sorge vor Konkurrenz trieb die Jugendarbeit voran: einerseits die Sorge um *zeitliche Konkurrenz*, also dass die Ganztagschulen die Nachmittagszeit, die klassischerweise für Jugendarbeit genutzt wird, so vereinnahmen könnte, dass Jugendliche keine Zeit für Jugendarbeit mehr haben; andererseits die Sorge um *inhaltliche Konkurrenz*, dass im Ganztagsbetrieb der Schulen jetzt Angebote stattfinden, die auch inhaltlich mit Angeboten von Vereinen und Verbänden oder der Offenen Jugendarbeit vergleichbar sein und diese dann überflüssig machen könnten.

2 Dabei blieb der Grundsatz der Entwicklung, dass die Ausgestaltung und Ausstattung von Ganztagschulen Ländersache bleibt. Dies bedeutete auch, dass entsprechende übergeordnete Regelungen zur Kooperation auf der Ebene der Länder getroffen werden. Die Mehrzahl der Länder hat Rahmenvereinbarungen mit Dachverbänden des Sports, der Kultur und eben auch der Jugendhilfe oder Jugendarbeit geschlossen, die Rahmen für die Kooperation und deren Finanzierung regeln. Diese fielen in ihrer Regelungstiefe zwischen den Bundesländern sehr unterschiedlich aus.

Gerade letzteres sowie die oben skizzierte politische Rahmung führten zur zweiten Diskurslinie, der Frage der „Kooperation“: Hier gab es einerseits Positionen, die die Hoffnung der Jugendarbeit ausdrückten, zum Akteur und Mitgestalter der Schule werden zu können, andererseits die Positionen, die die Probleme der Kooperation mit Schulen herausstellten: Neben der praktischen Schwierigkeit, kooperationsbereite Schulen zu finden, gab es starke Vorbehalte überhaupt Kooperationen einzugehen, da mit der Kooperation die Sorge um eine Systemveränderung der Jugendarbeit („was Schule anfasst, wird zur Schule“) und um die Identität als ein freiwilliges Angebot im Rahmen der verpflichtenden Schule einherging. Weitergehende Positionen diskutierten, inwieweit Jugendarbeit in Kooperation in einer über den Tag zweigeteilten „Ganztagsbildung“ (Coelen 2009) besser aufgestellt ist als in einer integrierten, rhythmisierten Ganztagschule, die strukturell in der Hauptverantwortung der Schule verbleibt. „Kooperation auf Augenhöhe“ wurde zu einem (strukturell wohl un-einlösbaren) Schlagwort, das nach nun elf Jahren Ganztagschulentwicklung einem (Selbst-)Bewusstsein gewichen ist, dass Kooperation mit Schule immer auch Kompromisse bedeutet und dass man es mit der Schule mit einem strukturell stärkeren Partner zu tun hat, mit dem man nur auf der Basis eines eigenen Profils und einem Wissen um eigene Stärken und den eigenen Kern (wie beispielsweise Interessensorientierung, Beteiligung/Selbstorganisation und Freizeitorientierung) in einen wirklich kooperativen Austausch kommt.

Bilanziert man nun empirisch die Entwicklung der letzten elf Jahre, so kann man von einer Entdramatisierung sprechen, da ein offensichtlicher Teilnehmerrückgang aufgrund von Ganztagsschulbesuch nicht zu verzeichnen ist (wobei hier die Ursachen vor allem in der sehr heterogenen Umsetzung von Ganztagsschulmodellen und der relativ geringen zeitlichen Einbindung bei Ganztagsschulbesuch zu finden sind).

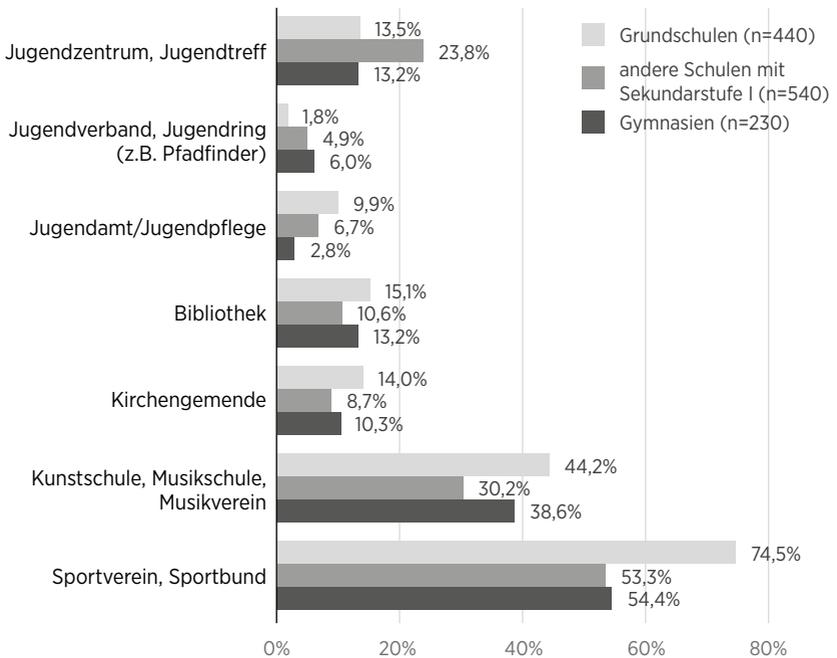


Abbildung 2: Anteil Ganztagschulen, die mit benannten Kooperationspartnern kooperieren

(Angaben in Prozent). Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2012.

Anhand der bundesweit repräsentativen StEG-Schulleitungsbefragung 2012 mit über 1.200 Ganztagschulen (vgl. StEG-Konsortium 2013) lässt sich in etwa abschätzen, welche Rolle die Organisationen der Jugendarbeit im Ganztagschulbetrieb spielen (vgl. Abb. 2).

Sichtbar wird, dass gerade Sportvereine und Einrichtungen/Organisationen der kulturellen Jugendbildung breit vertretende Kooperationspartner der Ganztagschulen sind, die Offene Jugendarbeit hingegen – schulformspezifisch – nur an jeder vierten beziehungsweise jeder siebten Ganztagschule als Kooperationspartner eingebunden

ist. Die Jugendverbände werden von Schulleitungen noch seltener als Kooperationspartner genannt, anteilig sind sie am ehesten noch an Schulen der Sekundarstufe I vertreten.

Anhand der StEG-Kooperationspartnerbefragung 2005–2009 lässt sich zudem ein erster Überblick über die Kooperationsstrukturen zwischen Jugendarbeit und Schule und die Auswirkungen des Ganztagschulenausbaus in Deutschland gewinnen. Grundsätzlich nehmen die Träger der Jugendarbeit in den Ganztagschulen – je nach Bundesland – unterschiedliche Rollen ein:

- Der häufigste Fall ist die Übernahme von Bildungs- und Freizeitangeboten jenseits von Schulfächern (Musik, Kunst, Sport, Technik, Berufseinstieg), womit die Jugendarbeit insbesondere an der Erreichung des Ziels eines *erweiterten Bildungsangebots* für alle Schüler/-innen in Ganztagschulen mitwirkt.
- Darüber hinaus machen Träger der Jugendarbeit in Ganztagschulen auch gezielte/projektförmige Angebote zum sozialen und personalen Lernen und der politischen Bildung. Dies waren auch Schwerpunkte der schon vor dem Ganztagschulenausbau vorhandenen Kooperation mit Schulen.
- Teilweise übernehmen Träger der Jugendarbeit auch Unterstützungsangebote des Lernens (zum Beispiel Hausaufgabenhilfe) oder reine Betreuungsangebote, was in der Fachdiskussion außerordentlich umstritten ist.
- In einzelnen Bundesländern übernehmen Träger der Jugendarbeit auch die Organisation des Ganztagsbetriebs, also die Verantwortung für die Umsetzung und Durchführung des außerunterrichtlichen Teils der Ganztagschule (und organisieren dabei Hausaufgabenhilfe, Nachmittagsbetreuung und -angebote, ohne diese in jedem Fall selbst anzubieten). Dieses Trägermodell findet sich beispielsweise in Nordrhein-Westfalen und Hessen, auch die Schuljugendarbeit in Sachsen hat hier seine Entsprechungen.

Entsprechend finden sich sehr unterschiedliche Kooperationen, die von einem wöchentlichen Angebot in der Schule bis hin zur umfassenden Mitverantwortung für den Ganztagsbetrieb reichen. Allerdings bildet die Gestaltung von Ganztagsangeboten die große Mehrheit der Kooperation. Schaut man anhand der StEG-Daten darauf, welche Art Ganztagsangebote die Träger der Jugendarbeit in den Ganztagschulen machen, so zeigt sich ein sehr breites Spektrum der Jugendarbeit (vgl. Tab. 1).

Sichtbar wird im Vergleich das breite Spektrum an Angeboten, das die Träger der Jugendarbeit (und andere Träger der Jugendarbeit) erbringen. Bei Schwerpunkten in der Projektarbeit, den Ferienangeboten, den Freizeitangeboten, Musik- und Kunstangeboten sowie Angeboten zum sozialen Lernen reicht die „Angebotspalette“ der Träger der Jugendarbeit doch sehr weit – und spiegelt auch die Vielfalt der Aktivitäten der außerschulischen Arbeit wider. Andere Kooperationspartner wie Sportvereine oder Musik-/Kunstschulen sind viel stärker auf den jeweiligen Hauptgegenstand beschränkt. Insgesamt ist das Engagement der Träger der Jugendarbeit und der anderen Träger der Jugendhilfe in den Ganztagschulen sowohl zeitlich als auch personell deutlich umfassender als der anderen Kooperationspartner.

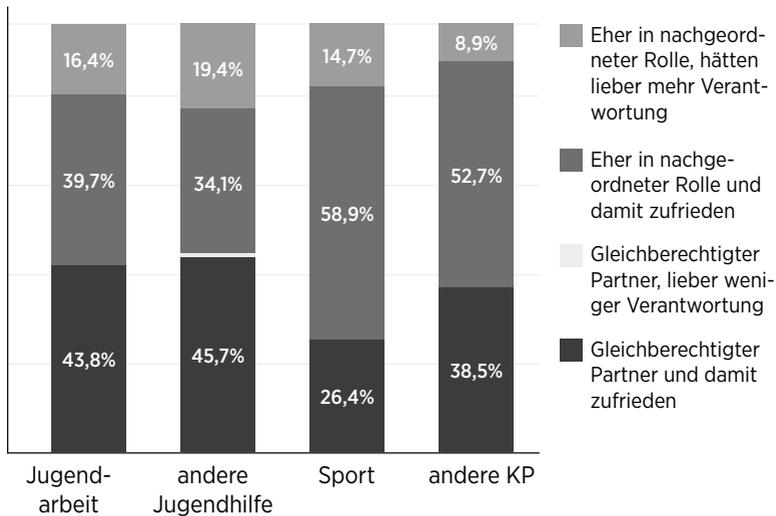
Dabei finden die Angebote der Jugendarbeit im Ganztagsschulbetrieb längst nicht immer in den Schulen statt: Die Regelungen der Schule ermöglichen, mit den Ganztagsangeboten die Schule auch in den Sozialraum zu öffnen. Nur etwa 44 % der Angebote der Jugendarbeit finden nach Angaben der Kooperationspartner der Jugendarbeit immer in der Schule/auf dem Schulgelände statt, 39 % immer in eigenen Räumlichkeiten der Träger.

Als interessant erweisen sich auch die Einschätzungen der Träger zur eigenen Rolle in der Kooperation, auch im Vergleich zu anderen Trägern. Hier zeigt sich das Gros der kooperierenden Partner der Ganztagschule zufrieden, auch wenn sie sich selbst häufig nicht als gleichberechtigte Partner wahrnehmen (vgl. Abb. 3).

	Jugend- arbeit in %	anderer Jugend- hilfe in %	Sport in %	andere KP in %
Ferienangebote	39,2	31,9	16,2	11,9
Präventions-/ Beratungsangebote	39,2	40,0	7,8	14,4
Projektstage	33,8	34,8	15,6	29,5
Freizeitangebote zur freiwilligen Teilnahme	33,8	29,6	40,1	16,7
Musisch-künstlerische Angebote	31,1	11,9	1,2	16,7
Formen sozialen Lernens (z.B. Streit- schlichtungskurs)	20,3	26,7	0,0	8,2
Hausaufgabenhilfe, -betreuung/ Lernzeit	17,6	27,4	0,0	9,9
Freizeitangebote (Wahlpflicht)	17,6	16,3	15,6	5,1
Beaufsichtigung von Schülerinnen/ Schülern in der Freizeit	17,6	18,5	0,6	5,4
Angebote der Berufsorientierung	16,2	27,4	3,0	34,8
Sportliche Angebote	14,9	15,6	65,3	8,8
Technische Angebote/Neue Medien	10,8	10,4	0,6	13,0
Warme Mittagsmahlzeiten (bzw. Mittagsbetreuung/-aufsicht)	8,1	19,3	0,6	5,7
Formen interkulturellen Lernens	6,8	11,9	0,0	3,7

Tabelle 1: Anteil der kooperierenden Träger der Jugendarbeit mit entsprechenden Angeboten

(Mehrfachnennungen, Auswahl, Angaben in Prozent). Quelle: STEG-Kooperationspartnerbefragung 2009.



**Abbildung 3: Rolle der Kooperationspartner
in der Kooperation mit Schule.**

(Angaben in Prozent). Quelle: StEG-Kooperationspartnerbefragung 2009.

Die Träger der Jugendarbeit und die anderen Jugendhilfeträger fühlen sich dabei eher als andere Kooperationspartner gleichberechtigt und scheinen auch stärkeren Wert darauf zu legen. Allerdings sind auch mehr als ein Drittel zufrieden, wenn sie eher eine nachgeordnete Rolle im Sinne eines Dienstleisters erbringen.

Diese in der Tendenz positive Einschätzung der eigenen Rolle spiegelt sich auch in der Zufriedenheit der Träger mit der Kooperation wider: So sind die Träger insbesondere mit den pädagogischen Konzepten der Schulen, der Zusammenarbeit in der Schule und auch mit der Unterstützung durch die Schulleitungen zufrieden (vgl. Tab. 2).³

³ Darauf hingewiesen werden muss, dass eine Befragung der aktuell beteiligten Kooperationspartner eine Positivauslese ist; in der StEG wurden keine Kooperationspartner nach Beendigung einer Kooperation mit einer Ganztagschule befragt.

	Jugend- arbeit in %	Sonstige Jugend- hilfeträ- ger in %	Sport in %	andere Koopera- tionspart- ner in %
Pädagogisches Gesamtkonzept Schule	90,0	84,7	87,8	94,9
Akzeptanz ihres Angebots durch Lehrkräfte	87,9	79,4	82,9	87,8
Unterstützung durch die Schulleitung	84,8	85,0	81,9	91,0
Rolle u. Verhältnis der Kooperations- partner	84,3	78,6	83,9	92,1
Verlässlichkeit der Absprachen zwischen Schule und eigener Organisation	81,4	85,4	92,8	93,5
Zusammenarbeit zwischen den Lehr- kräften und den Mitarbeitern Ihrer Organisation	80,6	78,3	81,1	86,6
Materielle bzw. räumliche Ausstattung	79,6	78,9	84,9	83,4
Kommunikationsabläufe zwischen den Kooperationspartnern	74,6	76,4	81,3	88,0
Personelle Ausstattung	70,6	73,3	83,1	77,8
Finanzielle Ausstattung	61,7	64,9	71,3	64,7
Möglichkeiten der Mitbestimmung (z.B. Stimmrecht in Schulgremien)	44,7	61,3	46,8	59,5

Tabelle 2: Zufriedenheit mit Aspekten der Kooperation.

(sehr oder eher zufrieden, Angaben in Prozent). Quelle: StEG-Kooperationspartnerbefragung 2009

Als Herausforderungen oder mögliche Problemstellen lassen sich die Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule benennen, mit denen der größere Teil der Kooperationspartner eher unzufrieden ist. Auch in Finanzierungsfragen und den Personalressourcen ist zumindest ein nennenswerter Anteil eher unzufrieden.

Weitere Befunde zur Kooperation zeigen, dass die Kooperationsbeziehungen vor Ort relativ positiv wahrgenommen werden, aber tatsächlich aufeinander bezogene Kooperation bislang nur begrenzt gelebt wird (vgl. Arnoldt 2011). Oft existiert kein gemeinsamer Kooperationsprozess, sondern das Angebot besteht eher in einer Dienstleistung für die Schule (siehe oben, was sich auch am Fehlen gemeinsamer Ziele festmacht). Dabei entscheidet vor allem die Schulleitung und die Auslegung ihrer Tätigkeit über das Funktionieren und die Ausgestaltung der Kooperation. Als hilfreich erweisen sich Landesrahmenvereinbarungen, die Angebote der Jugendarbeit betonen oder Jugend-/Sportverbänden sogar Vorrang vor kommerziellen Anbietern einräumen. Landesregelungen, die eine Vertragsgestaltung für Angebote mit Einzelpersonen vorsehen, erschweren strukturelle Kooperationsbestrebungen zwischen Verbänden und den Schulen.

3 Auswirkungen des Ganztagschulausbaus und der Kooperationen

Schaut man sich die Auswirkungen des Ganztagschulausbaus an, so kann man aus der Perspektive der Jugendarbeit sowohl die Kinder und Jugendlichen als auch die Akteure der Jugendarbeit ins Blickfeld rücken. Bilanziert man die Ganztagschulforschung der letzten zehn Jahre, so zeigen sich mit Blick auf die *Kinder und Jugendlichen* keine Hinweise auf eine außerschulische eingeschränkte Freizeit mit Freunden beziehungsweise weniger Freundschaftskontakte (vgl. Kanevski/von Salisch 2011). Ebenfalls sind keine belastbaren empirischen Hin-

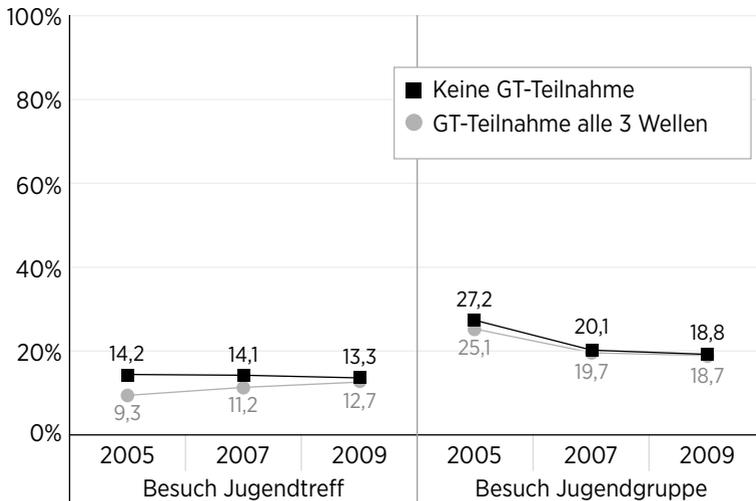


Abbildung 4: Teilnahme an Angeboten der Jugendarbeit nach Ganztagsschulbesuch im Längsschnitt (Sek I).

(Angaben in Prozent der Befragten zwischen der 5. und 9. Klasse). Quelle: StEG-Schülerbefragung 2005-2009, Sek I, n=1.724, Längsschnitt.

weise auf Einschränkung von außerschulischen kulturell-musischen Aktivitäten oder Verbandsaktivitäten festzustellen. Im Längsschnitt konnten Züchner und Arnoldt (2011) anhand der StEG-Daten zeigen, dass auch in der Jugendarbeit über die Ganztagschule keine Teilnehmereinbußen zu erwarten sind (vgl. Abb. 4).

Auch in der Abbildung wird deutlich, dass – bei leichten Unterschieden – kaum ein systematischer Unterschied zwischen intensiven Ganztagschülern/-innen und Halbtagschülern/-innen in der Teilnahme an entsprechenden Angeboten der Jugendarbeit existiert. Hingegen gibt es gewisse Einschränkungen bei Sportaktivitäten in und außerhalb von Sportvereinen bei Ganztags Schülerinnen und -schülern (vgl. Züchner/Grgic 2013; Züchner/Arnoldt 2011).

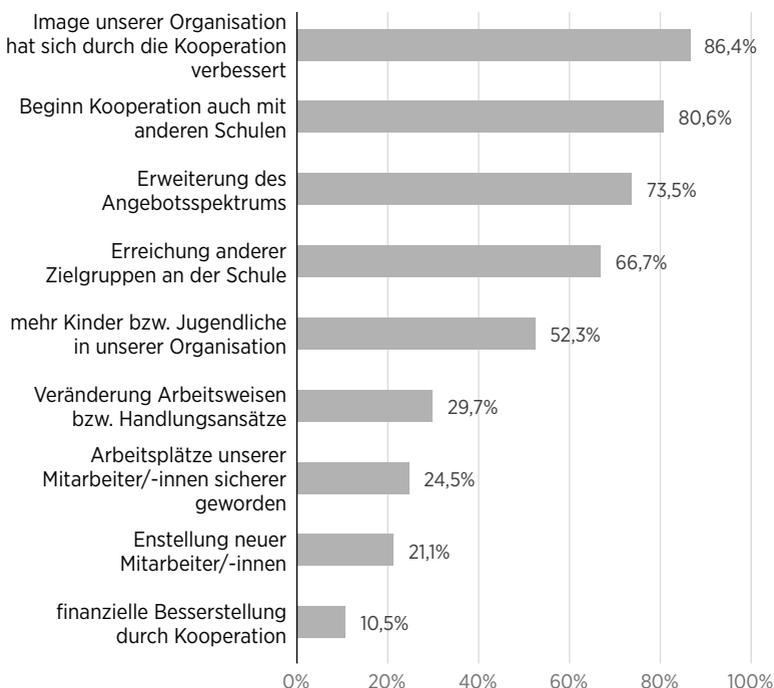


Abbildung 5: Veränderungen durch die Kooperation mit Schulen.

(Nur Träger der Jugendarbeit, Angaben in Prozent). Quelle: StEG-Kooperationspartnerbefragung 2009.

Allerdings zeigt sich, dass die Ganztagschule erweiterte Bildungs- und Erfahrungsmöglichkeiten gerade für Kinder aus ressourcenärmeren Elternhäusern bieten kann, da entsprechende Bildungs- und Freizeitangebote, die außerschulisch schichtspezifisch wahrgenommen werden, in der Ganztagschule keinem solchen Bias unterliegen (vgl. Züchner/Rauschenbach 2013).

Mit Blick auf die Auswirkungen der Ganztagschulkooperation *auf die Organisationen der Jugendarbeit* wurden in StEG die Kooperati-

onspartner der Ganztagschule direkt gefragt, welche Auswirkungen sie durch die Kooperation erleben (vgl. Abb. 5).

Betont wurde vor allem der Imagegewinn durch die Kooperation als auch weitere Kooperationen und die Erweiterung des Angebotspektrums der Träger. Die Arbeit mit neuen Zielgruppen betonen immer noch zwei Drittel, einen Zuwachs von Kindern und Jugendlichen etwa die Hälfte der Befragten (gerade bei Jugendzentren gibt es empirische Hinweise auf verstärkte Nutzung bei Kooperation mit Schulen, Züchner/Arnoldt 2013). Ein Gewinn materieller oder personeller Ressourcen ist hingegen nach Angaben der Träger nur sehr begrenzt zu verzeichnen.

Mit Blick auf die Auswirkungen auf die Ganztagschulen zeigte sich, dass Schulen, die mit Trägern der Jugendarbeit kooperieren, sich verstärkt in den Sozialraum öffnen – im Sinne einer Teilhabe/Teilnahme am „kommunalen Leben“, einer stärkeren Einbindung in kommunale Planungsprozesse sowie in einem vermehrten lokalen Engagement und lokaler Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern.

4 Perspektiven für die Jugendarbeit

Mit Blick auf die Zukunft kann in Deutschland davon ausgegangen werden, dass der Ganztagschulausbau weitergehen wird, nun vielleicht nicht mehr in dieser enormen quantitativen Dynamik, sondern vielleicht stärker in qualitativer Hinsicht, in der Entwicklung und der Aushandlung, um notwendige und erwünschten Standards und bereitgestellter Finanzierung.

Eine Aufgabe der Jugendarbeit in dieser Diskussion mit und neben der Ganztagschule bleibt zunächst, ihr eigenes Profil und ihre eigene Leistungsfähigkeit als Freizeit- und Bildungsraum neben der Schule sowie Jugendarbeit als Teil des Bildungs- und Lebensraums Schu-

le zu schärfen und sichtbar zu machen. Um als relevanter Akteur eigenständige Angebote als auch Kooperationsangebote zu machen, scheint es wichtig, nach innen und außen zu verdeutlichen, was die besonderen Leistungen der Jugendarbeit sind und welche Zielsetzungen damit verbunden sind. Das Zusammenwirken mit Schule wird sowohl bei Eigenständigkeit als auch bei Kooperation mit Ganztagschulen in Zukunft eine wichtige Aufgabe sein, auf der lokalen Ebene wird dies in Deutschland derzeit unter den Stichworten lokale Bildungslandschaften und kommunale Bildungsplanung diskutiert. Auch für den gemeinsamen Planungs- und Gestaltungszusammenhang im Sozialraum wird die Jugendarbeit ihre Qualitäten sichtbar einzubringen haben.

Für die konkreten Kooperationen mit Ganztagschulen lassen sich für die Träger der Jugendarbeit folgende Aufgaben formulieren: Zum einen die Selbstvergewisserung über jeweils eigene einzubringende Inhalte, Ziele, Erwartungen und Ressourcen (was im besten Fall schon *vor* der Kooperation erfolgen sollte). Zweitens die Kooperationsarbeit als eigene Aufgabe der Kooperation, die über Kooperationsverhandlungen und -verträge organisiert wird und über die Mitwirkungsrechte der Jugendarbeit in Ganztagschulen definiert werden sollten. Mitwirkung und Dienstleitung sollten als Eckpunkte von Kooperation entsprechend aus dem Selbstanspruch der Jugendarbeit reflektiert werden. Mit Blick auf die qualitative Entwicklung der Ganztagschulen steht – zumindest in Deutschland – eine Diskussion um Standards und auch um die Qualifizierung des Personals der Jugendarbeit beziehungsweise gemeinsame Qualifizierungsmaßnahmen mit Lehrkräften an. Letzteres lässt sich als eine der größten Baustellen bezeichnen, die für eine weiterführende alltägliche Kooperation zu bearbeiten ist. Rahmenvereinbarungen auf politischer Ebene haben sich für lokale Kooperation durchaus als hilfreich erwiesen, weil sie eine gewisse Planungssicherheit auf beiden Seiten entstehen lassen, gleichzeitig reicht diese natürlich nur so weit, wie

es tatsächlich in den Rahmenvereinbarungen ausformuliert wurde. Entsprechend gilt es auf der politischen Ebene für die Bedingungen der Kooperation begründet zu streiten.

Literatur

- Arnoldt, B. (2011): Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern. In: N. Fischer et al. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklungen, Qualität und Wirkungen. Weinheim: Juventa. S. 312–329.
- Börner, N./Beher, K./Düx, W./Züchner, I. (2010): Lernen und Fördern aus Sicht der Eltern. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Weinheim: Juventa. S. 143–225.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Das IZBB-Programm. Ganztagschulen. Zeit für mehr. Berlin: BMBF.
- Coelen, T. (2005): Ganztagsbildung: Qualifikation und Partizipation von Kindern und Jugendlichen auf kommunaler Basis. In: T. Hansel (Hrsg.): Ganztagschule. Halbe Sache – großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms. Herbolzheim: Centaurus.
- Fischer, N./Klieme, E./Holtappels, H.G./Rauschenbach, Th./Züchner I. (Hrsg.) (2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa.
- Kanevski, R./von Salisch, M. (2011): Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen. Auswirkungen der Ganztagschule auf die Ent-

wicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen.
Weinheim: Juventa.

Ludwig, H. (2005): Die Entwicklung der modernen Ganztagschule. In:
Ladenthin, V./Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform,
Geschichte, Theorie. Weinheim: Juventa.

Ständiges Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der
Länder (2008): Statistik allgemeinbildender Schulen in Ganztagsform
2002–2006. Berlin: KMK.

Ständiges Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der
Länder (2014): Statistik allgemeinbildender Schulen in Ganztagsform
2008–2012. Berlin: KMK.

Speck, K. (2009): Schulsozialarbeit. 2. Auflage, Stuttgart: UTB.

StEG-Konsortium (2013): Ganztagschule 2012/2013. Frankfurt u.a.
http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_Bundesbericht_Schulleiterbefragung_2012_13.pdf [Zugriff am 6.2.2014].

Züchner, I. (2011): Familie und Schule – Neujustierung des Verhältnisses
durch den Ausbau von Ganztagschulen? In: Soremski, R./ Urban M./
Lange, A. (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagschule. Weinheim: Ju-
venta. S. 59–76.

Züchner, I./Arnoldt, B. (2011): Schulische und außerschulische Freizeit-
und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In: Fischer,
N./Klieme E./Holtappels /Rauschenbach Th./ Züchner I. (Hrsg.):
Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittli-
che Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG).
Weinheim: Juventa. S. 267–290.

Züchner, I./Grgic, M. (2013): Organisiert aktiv – außerunterrichtliche und
außerschulische musikalisch-künstlerische und sportliche Aktivitäten.
In Grgic M./Züchner I. (Hrsg.): Medien, Kultur und Sport. Was Kin-

der und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Weinheim: Beltz Juventa. S. 217–235.

Züchner, I./Rauschenbach, Th. (2013). Bildungsungleichheit und Ganztagschule – empirische Vergewisserungen. In Braches-Chyrek R./Nelles D./Oelerich G./Schaarschuch A. (Hrsg.): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen: Barbara Budrich. S. 175–192.



ANHANG

Auswertung der Arbeitsgruppenergebnisse
der Fachtagung jugendarbeit: kontext schule

Klaus Gregorz

Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit

Im Rahmen der Fachtragung jugendarbeit: kontext schule wurden in vier parallelen Arbeitsgruppen von den Teilnehmenden folgende Fragen bearbeitet:

1. Was ist aus der Sicht der eigenen Organisation für die Kooperation mit Schule(n) förderlich, was ist hinderlich?
2. Welchen Nutzen haben aus dieser konkreten Kooperation ...
 - a) die eigene Organisation?
 - b) die Schule/die Schulen?
 - c) die Jugendlichen?

1 (Kritische) Erfolgsfaktoren für gelingende Kooperation

Insgesamt wurden aus drei Arbeitsgruppen 26 Datenbögen derjenigen Teilnehmenden ausgewertet, die bzw. deren Organisationen bereits über Kooperationserfahrungen mit Schule(n) verfügen. Aus der vierten Arbeitsgruppe stand ein Ergebnisprotokoll zur Verfügung. Dabei konnten folgende (kritische) Erfolgsfaktoren für eine gelingende Kooperation zwischen Schule(n) und außerschulischen Organisationen herausgearbeitet werden.

1.1 Übergeordnete Faktoren

Als übergeordneter Erfolgsfaktor wird ein klares Bekenntnis zur Kooperation von Schule und außerschulischen Angeboten sowohl von Seiten der Politik (z.B. „klare Bekenntnisse der Politik“) als auch von Seiten der Schulbehörde (z.B. „Vereinbarung: Landesschulrat“) genannt.

1.2 Voraussetzungen auf Seiten der außerschulischen Organisationen

Angebotsprofil

Als eine wesentliche Voraussetzung wird von einzelnen Teilnehmenden die Ausarbeitung eines klaren Angebotsprofils der außerschulischen Organisationen genannt (z.B. „es ist vorteilhaft, ein klares Angebot mit klaren Rahmenbedingungen zu haben“, „gute Präsentation der Einrichtung“), ebenso wie die Notwendigkeit, mit realistischen Erwartungen an eine Kooperation mit Schule(n) heranzugehen (z.B. „man muss überhöhten Erwartungshaltungen mit realistischen Zielen begegnen“, „man muss auch Kooperation ablehnen, wenn's nicht passt“).

Systemwissen

Als weiterer erfolgskritischer Faktor wird von den Teilnehmenden ausreichendes Wissen über das System Schule auf Seiten der außerschulischen Organisation genannt, insbesondere Wissen über Zugangsmöglichkeiten, Kontaktpersonen, Hierarchien, Abläufe, Organisationskultur etc. (z.B. „Bedürfnis der Schule wahrnehmen und Angebot anpassen“, „förderlich ist auch, wenn man das System Schule ein bisschen versucht zu verstehen“, „zu wissen, wo man sich hinwenden kann“, „Wissen um Lehrpläne“).

1.3 Voraussetzungen auf Seiten der Schule

Als Bedingung *sine qua non* auf Seiten der Schule wird ein klares Bekenntnis sowie eine grundsätzlichen Bereitschaft zur Kooperation mit außerschulischen Organisationen erachtet, und zwar auf möglichst allen Ebenen (z.B. „Bereitschaft der Schule/Direktion/Lehrer/-

innen/Schüler/-innen“ „Einbindung von Direktion, Lehrer/-innen und Schüler-innen/Eltern/SGA in die Kooperationsplanung“).

Umgekehrt wird als Hinderungsgrund für eine nicht gelingende Kooperation am häufigsten eine mangelnde Kooperationsbereitschaft seitens der Schule genannt (z.B. „alles was von außen kommt, wird schwer angenommen, wie z.B. Sprache, Kleidung“, „nicht alle Lehrer/-innen waren bereit zu kooperieren“, „welcher Direktor will das“, „Werteinheiten fehlen“).

1.4 Kooperationsvereinbarung

Klare und transparente (möglichst schriftliche) Vereinbarungen hinsichtlich Inhalt, Ort, Zeitraum, Rahmenbedingungen, Finanzierung, Ablauf und Zweck von Kooperation gelten als weiterer wesentlicher Erfolgsfaktor (z.B. „Klare Konzeptions- und Zielvereinbarungen“, „Schriftliche Vereinbarung“, „Ressourcen, wie z.B. Raum, Materialien“, „Vorabklärung des finanziellen Rahmens bzw. wer trägt welche Kosten“).

Als hinderlich werden dementsprechend unklare Vereinbarungen, v.a. in Bezug auf die finanziellen Rahmenbedingungen, genannt (z.B. „fehlende Finanzierung“, „Finanzierung fraglich“, „Finanzierung ist immer ein Problem

1.5 Auftragsituation

Vergleichsweise wenig schriftlichen Niederschlag fand ein Faktor, der in einzelnen Gruppendiskussionen sehr wohl präsent war, nämlich die Frage: „Wer will warum von wem was mit welchem Ziel/welchen Zielen?“, oder anders ausgedrückt: Wie ist es um die Auftragsituation von Kooperationen zwischen Schule und außerschulischer Jugendarbeit bestellt?

Hier kommen grundsätzlich drei Varianten bzw. ein Mix aus diesen drei Varianten in Frage:



Externer Auftrag an die Organisation:

In der Beauftragung und Finanzierung einer außerschulischen Organisation durch die öffentliche Hand ist die Kooperation mit Schule(n) enthalten (z.B. Suchtberatung, Jugendrotkreuz etc.).

Organisationsinterner Auftrag

Viele außerschulische Organisationen betrachten aus eigenem Interesse und ohne explizite Beauftragung durch Dritte die Kooperation mit Schule(n) als einen Bestandteil ihrer Tätigkeit (z.B. für Öffentlichkeitsarbeit oder um eigene Themen an Schülerinnen und Schüler heranzubringen).

Dienstleistung für die Schule

Eine dritte denkbare Konstellation stellt die klare Beauftragung einer außerschulischen Organisation durch eine Schule dar, gegen entspre-

chendes Honorar eine bestimmte Dienstleistung zu erbringen (z.B. Schulhofgestaltung, Durchführung von Projekten).

Betrachtet man die schriftlichen Aufzeichnungen der Teilnehmenden zu diesem Erfolgsfaktor, so zeigt sich, dass dazu kaum Anmerkungen gemacht wurden (z.B. „der Wunsch kam von den Schüler/-innen“, „Auftrag v. Träger“, „Bedarf und Wunsch, es zu haben“).

1.6 Persönliche Beziehungen

Breiten Raum nimmt in den schriftlichen Aufzeichnungen der Teilnehmenden die Bedeutung persönlicher Beziehungen für das Gelingen von Kooperationen zwischen Schule(n) und außerschulischer Jugendarbeit ein:

- bereits persönliche Kontakte und positive Erfahrungen bei/mit Lehrenden
- Beziehung und Kontakte (2x)
- Einzelkontakte (engagiert)
- engagierte Lehrende (2x)
- persönliche Beziehungen (3x)
- Schulen, die Lust auf Neues haben
- über aktuelles Thema reinkommen und dann über persönliche Kontakte weiter anbieten

Wie hoch für die Teilnehmenden der Stellenwert des Faktors „persönliche Beziehungen“ ist, zeigen auch die in diesem Kontext genannten hinderlichen Umstände, wie z. B.

- kaum Kontakt mit Lehrenden
- kein Kontakt mit der Direktorin oder dem Direktor
- Keine Schnittstellen

- Kontaktaufnahme, Kommunikation
- Kontakte fehlen
- Ressourcen für Vernetzung/Kontaktaufnahme (über wen kommt man an die Schule)

1.7 Situative Faktoren

Vereinzelte werden seitens der Teilnehmenden noch situative Faktoren aus konkreten Kooperationsbeispielen genannt, wie etwa räumliche Synergien (z.B. „Räumliche Nähe“, „Räumlichkeiten beider Einrichtungen werden genutzt“) oder konkrete Vorerfahrungen (z.B. „gute Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit“, „JUKUZ HOT ist den Schulen bekannt“).

2 Nutzen von Kooperationsbeziehungen

2.1 Nutzen für die eigene Organisation

Den konkreten Nutzen, der sich aus der Kooperation mit Schule(n) für die eigene Organisation ergibt, sehen die Teilnehmenden in erster Linie in der Bewerbung der eigenen Angebote (z.B. „Bekanntheitsgrad steigern“, „Bekanntmachung der eigenen Angebote“, „Öffentlichkeitsarbeit“, „PR“) sowie in der Gewinnung neuer Nutzerinnen und Nutzer dieser Angebote (z.B. „Besucherzuwachs“, „Erreichen einer wichtigen Zielgruppe“, „erster Schritt von den Jugendlichen ins Jugendzentrum“).

Erst in zweiter Linie werden Kooperationsbeziehungen zu Schule(n) per se als wertvoll erlebt (z.B. „Aufbrechen zu neuem Miteinander der Organisationen“, „Kontakt mit der Schule an sich“, „Verbreiterung des Angebots“, „Kompetenznutzung“).

2.2 Nutzen für die Schule

Als Nutzen für die Schule(n) werden neben Abwechslung („Auflockerung des Schulalltags“) und Entlastung (z.B. „Entlastung des Lehrkörpers“) v.a. das Einbringen externer Expertise genannt, z.B.:

- erweitertes Ausbildungsangebot
- externe Expertise
- externe Referentinnen und Referenten kommen
- neues Know-how erhalten
- pädagogisch aufbereitete Projekte
- Unterstützung bei einem wichtigen Thema durch Methoden, Expertise und externe Referentinnen und Referenten

Daneben werden noch ein Imagegewinn für die Schule (z.B. „Positive Rückmeldung der Öffentlichkeit“, „Verbesserung des Schulprofils“) sowie ein besseres Miteinander als Resultat konkreter Projekte (z.B. „Aggressionsabbau durch Erhöhung sozialer Kompetenz“) als Nutzen für die Schule(n) genannt.

2.3 Nutzen für die Schülerinnen und Schüler

Als Nutzen für die Schülerinnen und Schüler bezeichnen die Teilnehmenden neben Abwechslung (z.B. „Abwechslung und Abenteuer“, „Aktivitäten außerhalb des Schulgeländes“) und dem Kennenlernen der Angebote der außerschulischen Organisationen (z.B. „Kennenlernen einer weiteren Einrichtung“, „Hemmschwelle senken“) v.a. das Erleben von Bildung in einem erweiterten Kontext:

- andere Art des Lernens/des Unterrichts
- Erwerb wichtiger Lebenskompetenzen

- gemeinsam Aufgaben bewältigen
- Kompetenz statt Wissenserwerb
- non-formales Lernen
- Persönlichkeitsbildung
- soziale Kompetenz



AUTORINNEN UND AUTOREN



Foto: Ulrich Deinet

ULRICH DEINET, Prof. Dr. rer. soc., Dipl.-Pädagoge, Professur für Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik an der Fachhochschule Düsseldorf, Leiter der Forschungsstelle für sozialraumorientierte Praxisforschung und -Entwicklung (fspe@fh-duesseldorf.de); langjährige Praxis als Referent für Jugendarbeit beim Landesjugendamt Westfalen-Lippe und als Praktiker in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Veröffentlichungen u.a. zu den Themen: Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Sozialräumliche Jugendarbeit, Sozialraumorientierung, Konzept- und Qualitätsentwicklung; Mitherausgeber des Online-Journals „Sozialraum.de“.



Foto: Steir. DV OJA

KLAUS GREGORZ, geboren 1964, Studium der Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Klassische Philologie (LA) in Graz; Leitung der Jugendnotschlafstelle „Schlupfhaus“ in Graz von 1996 bis 2005; Geschäftsführung des Jugendbeschäftigungsprojekts „heidenspass“ in Graz von 2005 bis 2006; verantwortlich für „Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement“ beim Steirischen Dachverband der Offenen Jugendarbeit seit 2007.

Foto: privat



ULRIKE HOFMEISTER, Mag.^a, AHS-Lehrerin und Leiterin der schulischen Tagesbetreuung (STB) am BG/BRG Mössingerstraße in Klagenfurt von 1995–2009. 2009 Wechsel in die Praxis-NMS Verbundmodell Campus Hubertusstraße in Klagenfurt, Teamteaching in E und D. 2007–2011: Lehraufträge an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seit 2007 Mitarbeiterin der Päd. Hochschule Kärnten, Institut für Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe. Arbeitsschwerpunkt: Ganztägige Schulformen – Fortbildung, Beratung und Schulentwicklungsbegleitung, Koordinatorin der Bundes-ARGE Schulische Tagesbetreuung, Leiterin des Hochschullehrgangs für Freizeitpädagogik an der PH Kärnten. Seit 2013 zertifizierte Beraterin für Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Foto: Anna Molander



SANDRA JENSEN, Mag.^a, Sozialarbeiterin, Germanistin, Master of Social Science of Social Work. Leiterin des Projektes Schulsozialarbeit bei ISOP, Lektorin der Alpen-Adria Universität Klagenfurt, Autorin diverser Lehrbücher zu frühkindlicher Sprachförderung und diverser Publikationen zum Thema Schulsozialarbeit. Kontakt: sandra.jensen@isop.at

Foto: Sportunion Steiermark



JULIA KAUFMANN, Mag.^a, Studium Sportwissenschaften. Abgeschlossene Ausbildung zur Kindergartenpädagogin und Früherzieherin. Seit 2011 Projektkoordinatorin der Sportunion Steiermark (derzeit u.a. Bewegungsland Steiermark, davor Koordinatorin im Jugendprojekt Girls Only).

Mehr als zehn Jahre Leitung von Tanzgruppen und Sportkursen (für Kinder, Jugendliche und Erwachsene) in Vereinen.

Gründung des Sportvereins Sportunion Let's Move im Sommer 2013 (Schwerpunkt Streetdance für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene) – derzeit Obfrau-Stellvertreterin.

Foto: BJR



CLAUDIA KREUTZER, Dipl. Soz.Päd.(FH), Systemische Beraterin, TZI-Zertifikat. Seit über 20 Jahren in der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung tätig, mit wechselnden Schwerpunktthemen: internationale Jugendarbeit, Spielmobilarbeit, berufsbezogene soziale Arbeit, kommunale Jugendpflege, Integration von Spätaussiedlern und Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule. Seit 2009 beim Bayerischen Jugendring Referentin für schulbezogene Jugendarbeit.

Foto: Sportunion Steiermark



ARNE ÖHLKNECHT, Mag., Studium Sport- und Bewegungswissenschaften. Mehr als 15 Jahre Gesundheitsförderungs- und Präventionsarbeit in der Steiermark. Konzeption und Durchführung zahlreicher Gesundheitsförderungsprojekte im Jugendbereich wie Girls Only etc. Konzeption und Durchführung zahlreicher Mobilitätsprojekte in steirischen Schulen. Konzeption und Durchführung von Vätertagen in steirischen Schulen. Entwicklung und Durchführung von Programmen zur Gesundheitskompetenzentwicklung bei Lehrlingen. Durchführung einer Kinder- und Jugendstudie „Väter als männliches (Rollen-)Vorbild“ für das Wissenschaftsressort des Landes Steiermark.

Foto: privat



BETTINA PAULI, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Kassel. Diplom-Sozialpädagogin, Jugendbildungsreferentin. Arbeitsbereiche: Begleitforschung zu Bildungslandschaften Partizipative Organisationsentwicklung Ganztagsbildung und Jugendarbeit

Foto: Fratz Graz



SONJA POSTL, DI, Landschaftsplanerin, seit 2008 Mitarbeiterin beim Verein Fratz Graz in der Werkstatt für Spiel(t)räume, sie arbeitet dort vor allem im Bereich der Kinder- und Jugendbeteiligung bei Freiraumplanungen. In den letzten Jahren ist sie verstärkt damit beschäftigt, die Anliegen von Kindern und Jugendlichen grafisch zu präsentieren und auf sie aufmerksam zu machen. Die künstlerische, kindgerechte Gestaltung ist ihr sowohl in Bezug auf Freiraumplanung, als auch auf die Gestaltung von Druckwerken ein großes Anliegen.

Foto: MFKLUS NRW



KLAUS SCHÄFER, Prof., Jahrgang 1945, Staatssekretär a.D.; Honorarprofessor an der Universität Bielefeld, FB Erziehungswissenschaft; langjährig in der Kinder- und Jugendhilfe tätig, ehrenamtlich (SJD – Die Falken, Gewerkschaftsjugend) und hauptamtlich, Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe und 22 Jahre im Jugendministerium Nordrhein-Westfalens.

Foto: privat



JOSEF SCHEIPL, Univ.-Prof. Dr., 1946 geboren in Bruck/Mur, 1960–1965 Ausbildung zum Volksschullehrer an der Lehrerbildungsanstalt in Klagenfurt. 1965–1966 Volksschullehrer in Kärnten; Militärdienst. 1966–1972 Studium der Pädagogik, Philosophischen Propädeutik und Geschichte an der Universität in Graz. 1972 Promotion zum Dr.phil. 1985 Habilitation für das Fach Pädagogik. 1989 Ernennung zum Univ.-Prof., Leiter des Arbeitsbereiches für Sozialpädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Vorstand des Instituts für Erziehungswissenschaft von März 1990 bis März 1994 und vom 23. April 1998 bis 30. September 2005. Seit 1.10.2011 im Ruhestand.

213

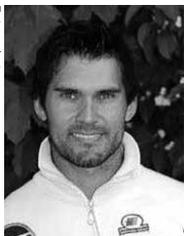
Foto: Andreas Schnider



ANDREAS SCHNIDER, Univ.-Prof. Mag. Dr. habil., Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule des Bundes in Wien und an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Benedikt XVI. in Heiligenkreuz; Unternehmensberater und -organisator; Lebens- und Sozialberater; Wirtschaftscoach; Verleger und Publizist. 2002–2010

Mitglied im Österreichischen Bundesrat; 2010–2011 Vorsitzender der Vorbereitungsgruppe “PädagogInnenbildung NEU” im Auftrag der BundesministerInnen für Unterricht, Kunst und Kultur und für Wissenschaft und Forschung; 2011–2013 Vorsitzender des Entwicklungsrates “PädagogInnenbildung NEU” im Auftrag der BundesministerInnen für Unterricht, Kunst und Kultur und für Wissenschaft und Forschung; seit 2013 Vorsitzender des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung auf Basis des Bundesrahmengesetzes zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen.

Foto: privat



GERALD TRITREMEL, Mag. Dr. phil., aufgewachsen im Südburgenland, nach der Matura Hauptschullehramt für Englisch und Sport an der Pädagogischen Akademie Graz-Eggenberg, seit 1997 im Schuldienst an verschiedenen Schulen in der Steiermark und in Wien tätig; Studium Erziehungswissenschaft (Schwerpunkt: Vergleichende Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung) an der Universität Graz, Abschluss des Doktoratsstudiums 2008, stellvertretende und provisorische Leitung der Hauptschule Preding, Tätigkeiten in diversen ARGEs, Lerndesigner an der NMS Ilz, seit 2012 Leitung des Hochschullehrgangs Freizeitpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Foto: beteiligung.st



KATRIN URAY, Mag.^a Bakk., Soziologin, Pädagogin, Trainerin für Erwachsenenbildung, war einige Jahre in arbeitsmarktpolitischen Projekten mit Jugendlichen beschäftigt, seit 2012 Projektleiterin bei beteiligung.st, der Fachstelle für Kinder-, Jugend- und BürgerInnenbeteiligung, derzeit Projektleiterin von Mitmischen im Landhaus, Mitmischen in Graz, Planspiel Demokratie-Bausteine – alle drei Projekte werden in enger Kooperation mit den teilnehmenden Schulen durchgeführt.

Foto: privat



IVO ZÜCHNER, Dr. phil, Dipl. Päd, Prof. für außerschulische Jugendbildung an der Philipps-Universität Marburg. Arbeitsschwerpunkte: Non-formales/informelles Lernen im Kindes- und Jugendalter, Ganztagschule, Jugendarbeit, Sport im Leben von Kindern und Jugendlichen, soziale Berufe.

jugendarbeit: kontext schule

Die vorliegende Publikation „jugendarbeit: kontext schule“ bündelt aktuelle Aspekte und Ergebnisse von Kooperationen außerschulischer Jugendarbeit und Schule.

Erweiterte Lern- und Bildungsangebote im Rahmen von ganztägigen Schulformen bieten eine Basis für die fachwissenschaftliche Diskussion zum Stellenwert und zu Entwicklungschancen für diese Handlungsfelder. Für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Jugendarbeit wie auch für jugendpolitische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger behandelt diese Publikation wichtige Überlegungen und Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Feldern von Kooperationen zwischen Schule und außerschulischer Jugendarbeit.



978-3-9502783-4-7