

„Offen für Morgen“

01 ▲ 2010

OFFENE JUGEND ARBEIT

Praxis • Konzepte • Jugendpolitik



www.offene-jugendarbeit.info

INHALT

3 „OFFEN FÜR MORGEN“
Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit:
zwischen Ökonomisierung und Persönlichkeitsentwicklung

4 STEPHAN STING
Bildung in der Offenen Jugendarbeit

10 KLAUS FARIN / GÁBOR HAVASI
Forum:
Wir machen's anders –
Jugendkultur als Abgrenzungsnotwendigkeit

14 PETER UHLHAAS
Forum:
Wenn die Biologie der Pädagogik ein Schnippchen schlägt –
Was bringt die Hirnforschung?

22 WILLI PIETSCH / KONSTANZE MÜLLER / MARKUS KLEMISCH
Forum:
„Abschaffen! Verbieten! Dann ist Ruh!“
Jugend im öffentlichen Raum zwischen Verbot und Freiraum

26 LARISSA VON SCHWANENFLÜGEL / UWE SINGLE
Forum:
Bildungsprofile der Offenen Jugendarbeit:
Was bietet die Offene Kinder- und Jugendarbeit an und
wie stellt sie es dar?

36 STEFANIE ELTRICH / CHRISTA HINTERMAIR
Forum:
Kommunalpolitische Strategien der Verortung der
Offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Bildungslandschaft.

44 GABI KIRCHER / OLIVER BECHEN
Forum:
Männliche oder weibliche Bildungsprozesse?
„Bildungsangebote geschlechterbewußt gestalten –
Notwendigkeit und Herausforderung“



„Offen für Morgen“

Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: zwischen Ökonomisierung und Persönlichkeitsentwicklung



Bildung muss einen Nutzen haben. Definitiv! Jede Praktikerin und jeder Praktiker kennt die (rhetorische?) Frage von Kindern und Jugendlichen: „Was bringt mir das?“ Die Antwort, dass Bildung einen Wert an sich darstelle, dessen Nutzen sich nicht unmittelbar erleben oder bestimmen ließe, erscheint dagegen als schwächliches Hochhalten längst vergangener Traditionen.

Darin liegt jedoch nicht der Widerspruch. Vielmehr ist die Frage entscheidend: Nutzen für wen? Damit geht es nicht mehr um Traditionen, sondern um Interessen und um die Funktionalisierung von Bildung für bestimmte Interessen.

Daraus leitet sich die momentan vorherrschende Auffassung von Bildung ab: sie wird vorwiegend aus einem ökonomischen Blickwinkel betrachtet. Sie dient zukünftiger Wertbarkeit in beruflichen Zusammenhängen – das ist die Zielstellung. Und: die vorfindbare Praxis der Bildung folgt diesen ökonomischen Gesetzen und ist so organisiert – das ist die Methode. Selektivität, Konkurrenzdenken und Anpassung sind hier ebenso wichtige Begriffe wie Innovation und Kreativität.

Perspektivwechsel: Kinder und Jugendliche sind, so stellen inzwischen viele Studien fest, sehr leistungsbereit. Sie sind offen für die Anforderungen, die an sie gestellt werden und bemühen sich, diesen gerecht zu werden.

Kinder und Jugendliche sind auch Grenzgänger. Sie sind eigensinnig, widersetzlich, sind oft genug unbequem bis zur Verweigerung. Darin liegen wichtige Schritte zu einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung. Jedoch: Widerspenstigkeit gilt nicht als Schlüsselkompetenz. Dabei ist die Durchsetzung von Interessen, die Erfahrung eigener Fähigkeiten sowie des eigenen Scheiterns – das Erleben

von Selbstwirksamkeit – Voraussetzung für ein autonomes Leben. Zugespitzt: Funktionieren im ökonomischen Sinne ist keine Glücksgarantie.

Wie so oft, geht das eine nicht ohne das Andere: Grenzgänger kann nur sein, wer auch Grenzen erfährt.

Darin und dazwischen liegt das Bildungsverständnis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Bildung ist in erster Linie Persönlichkeitsentwicklung; durchaus nutzenorientiert – schließlich sind die Schwierigkeiten im Übergang von der Schule zum Beruf bekannt – allerdings am Nutzen für jede/n einzelnen Jugendlichen und ausgehend von den Kräften und Erfahrungen, die jede/r Jugendliche mitbringt.

Der Anspruch, der sich in diesem Bildungsverständnis ausdrückt, muss als gefährdet gelten. In Zeiten, in denen Wirtschaftsvertreter mit Naturwissenschaftsköffchen die Kindertagesstätten entern, um frühzeitig Nachwuchsingenieure anzuwerben, geraten die Spezifika kindlicher und jugendlicher Entwicklung schnell aus dem Blick. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit als zunehmend wichtiger Bildungsort muss sich im Sinne ihrer Besucher/innen damit auseinandersetzen, das leitende Bildungsverständnis erweitern, korrigieren oder gar dagegen halten.

Einen Beitrag dazu wollte der Kongress „Offen für Morgen“ im Oktober 2009 leisten, dessen Inhalte und Ergebnisse hier in Auschnitten vorgestellt werden. Die Zukunft der Offenen Kinder- und Jugendarbeit kann nur dann stabil sein, wenn sie sich dieser Herausforderung stellt – konzeptionell und praktisch.

Martin Bachhofer
AGJF Baden-Württemberg

Bildung in der Offenen Jugendarbeit

***These 1:** Der Übergang zur Wissensgesellschaft bringt eine Intensivierung und Ausdifferenzierung von Bildungsanforderungen mit sich. In diesem Zusammenhang ist die Bildungsrelevanz der Offenen Jugendarbeit auf neue Weise gefragt.*

Wissen und Bildung gelten in entwickelten Gesellschaften wie Österreich als zentrale Ressource und als Garanten des gesellschaftlichen und ökonomischen Erfolgs. In dem Zusammenhang ist Bildung zu einem öffentlichkeitswirksamen und politisch bedeutenden Thema geworden. Bildung erstreckt sich dabei nicht mehr nur auf die Schule, sondern in Institutionen vor, neben und außerhalb der Schule wird zunehmend „Bildungsrelevantes“ entdeckt.

Die Sozialpädagogik versucht seit einiger Zeit, von dem gewachsenen Interesse an Bildungsfragen zu profitieren. Unter der Hand führt dies zu einem schleichenden Paradigmenwechsel vom „Hilfeparadigma“ zum „Bildungsparadigma“: Im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der deutschen Bundesregierung werden z.B. alle Einrichtungen der „Kinder- und Jugendhilfe“ zu vor-, neben- und außerschulischen Bildungsorten erklärt (vgl. BMFSFJ 2005); der bekannte Sozialpädagoge HANS THIERSCH deutet das klassische sozialpädagogische Leitmotto „Hilfe zur Selbsthilfe“ in das Motto „Hilfe zur Selbstbildung“ um (THIERSCH 2006, 30); schließlich werden Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit als Bestandteil eines „Netzwerks Bildung“ oder lokaler „Bildungslandschaften“ betrachtet, die sich am Ausbau ganztägiger, vernetzter Bildungsangebote beteiligen sollen (vgl. BOCK u. a. 2006; MACK 2008).

Jugendarbeit wird so zum Partner in regionalen oder kommunalen Bildungslandschaf-

ten. Sie ist als Bildungsort gefragt, der eigene Beiträge zur Bildung von Heranwachsenden leisten kann. Für die Jugendarbeit birgt diese Situation einerseits die Chance einer Aufwertung als gesellschaftlich anerkannter Bildungsort. Andererseits enthält sie die Gefahr einer Vereinnahmung und Indienstnahme für die Herstellung ökonomisch verwertbarer Qualifikationen.

***These 2:** Im gegenwärtigen Bildungsdiskurs dominiert ein schulisch verengtes Verständnis von Bildung, das den Grundanliegen der Jugendarbeit zuwider läuft. Jugendarbeit hat sich historisch als Gegenpol zur Schule entwickelt und wahrt deshalb bis heute eine Distanz gegenüber formalen Bildungsbestrebungen.*

Die aktuelle Bildungsdebatte leitet Aufgaben und Inhalte von Bildung von gesellschaftlichen Anforderungen ab. Im Zentrum steht ein schulisch verengtes Bildungsverständnis, das die Realisierung von Bildung als „institutionelles Programm“ der Heranbringung von Wissen, Kompetenzen und arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen im Lebenslauf der Individuen verankert (vgl. MEULEMANN 1999, 308f.). Vor-, neben- und außerschulische Bildungsorte haben in dieser Perspektive vorbereitenden, ergänzenden oder kompensatorischen Charakter. So wird z.B. das letzte Kindergartenjahr als Vorbereitung auf die Schule betrachtet; Einrichtungen der Nachmittagsbetreuung werden im österreichischen Schulorganisationsgesetz unter dem Aspekt der ergänzenden fachbezogenen Förderung und Unterstützung des individuellen Lernens beschrieben (vgl. SchOG 2009); und die Jugendarbeit soll sozial benachteiligte Jugendliche mittels kompensatorischem Kompetenzerwerb zum „Konkurrenzkampf“ am



Foto: Fabry

Arbeitsmarkt befähigen (vgl. KREHER/OEHME 2002, 28).

Jugendarbeit hat sich demgegenüber im deutschsprachigen Raum in Abgrenzung zu schulischen Zwecken entwickelt, um den Autonomieansprüchen Jugendlicher Geltung zu verschaffen. Sie entspringt der Tradition der Jugendbewegung, die sich auf einen subversiven, schuloppositionellen Gründungsimpuls zurückführen lässt. Das „Nicht-Schulische“ ist ihr – wie der Sozialpädagoge insgesamt (vgl. BAUMER 1929) – als Wesensmerkmal eingeschrieben. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Jugendarbeit mit der Intensivierung von Bildungsanforderungen umgehen soll und welches Bildungsverständnis für sie leitend sein könnte.

These 3: *Aus Sicht der Jugendarbeit wird die alltägliche, lebensweltliche Seite von Bildung betont. Die Alltags- und Lebensweltorientierung bietet vielfältige Ansatzpunkte für eine bildungsförderliche Jugendarbeit, schützt aber nicht vor gesellschaftlichen Vereinnahmungsbestrebungen.*

Bildung wird seit der Entstehungszeit des modernen Bildungsdenkens als ganzheitlicher,

mit dem gesamten Leben verschränkter Vorgang betrachtet, der sich nicht auf institutionelle Programme reduzieren lässt. In diesem Sinn erhält für RAUSCHENBACH die „Alltagsbildung“ gegenüber der schulischen Bildung neue Bedeutung. Anhand einer Analyse der PISA-Daten macht er deutlich, dass Differenzen in der Alltagsbildung, die unterschiedlichen Erfahrungen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und dem Migrationsstatus der Familie entspringen, für die gemessenen Kompetenzunterschiede bei den Schülern viel entscheidender sind als die von der Schule verursachten Ungleichheiten. Daher ist für ihn die Alltagsbildung das „eigentliche Schlüssel- und Zukunftsproblem in Sachen Bildung“ (RAUSCHENBACH 2007, 447 f.). Er plädiert dafür, die gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit stärker auf die Alltagsbildung zu richten und – „im Falle ihres Ausfalls als basale Bildungskomponente – ersatzweise ein wirkungsvolles Surrogat in Form öffentlicher Bildungsangebote bereitzustellen“ (RAUSCHENBACH 2007, 452).

Dieser Ansatz ist für die Jugendarbeit verlockend. Als alltägliches Begegnungs- und Aktionsfeld von Jugendlichen ist sie für die

Beschäftigung mit Prozessen alltäglicher Bildung prädestiniert, und sie könnte zahlreiche ihrer sowieso schon stattfindenden Aktivitäten unter der Perspektive der Bildungswirksamkeit neu reflektieren. Allerdings gibt es dabei zwei entscheidende Haken.

Erstens tendiert RAUSCHENBACHS Sicht auf Alltagsbildung zu einer normativen Bewertung lebensweltlicher Bildungsprozesse, indem diese im Hinblick auf ein Mehr oder Weniger an verwertbaren Kompetenzen beurteilt werden. Demgegenüber enthält Alltagsbildung immer ein enormes Potential. Es fragt sich allerdings, wie dieses Potential in das Beurteilungsschema und den Prioritätenkatalog gesellschaftlicher Qualifikationserfordernisse passt. Ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund kann über gute Sprachfähigkeiten in seiner Muttersprache verfügen, die aber im Rahmen des national orientierten österreichischen Bildungssystems nicht zur Geltung kommen (vgl. FÜRSTENAU 2008, 204). Biographische Analysen von Übergängen in Arbeit bringen zum Vorschein, dass das Scheitern im Übergang weniger mit einem Mangel an Kompetenzen und Engagement zusammenhängt als mit fehlenden Anschlüssen und einem Mangel an Passung (vgl. OEHME 2008). Statt dem Hinweis auf Kompetenzdefizite wäre nach Passungsproblemen und nach der gesellschaftlichen Anerkennungsstruktur im Hinblick auf Kompetenzen und Bildungsprozesse zu fragen. Gegen die bestehende Hierarchie anerkannter Bildungsleistungen ist die Heterogenität und Diversität der Kinder und Jugendlichen zu setzen, die je individuelle Formen der Unterstützung und Bildungsförderung erforderlich macht.

Ein zweiter Haken der gesteigerten Aufmerksamkeit auf die Alltagsbildung besteht darin, dass diese nicht vor der Ökonomisierung und Zurichtung auf gesellschaftliche Verwertbarkeit geschützt ist. In diese Richtung weisen europäische und nationale Bestrebungen zur „Erhöhung der Transparenz im Bildungsbe-

reich“. Von europäischen Initiativen ausgehend arbeiten BMUK und BMWF gegenwärtig an einem „nationalen Qualifikationsrahmen“, der Qualifikationen aus unterschiedlichen Lern- und Bildungsfeldern zusammenführen will. Neben dem Ziel der Übersetzbarkeit und Anerkennung international erworbener Qualifikationen geht es ausdrücklich auch um die „Nutzung von Lernergebnissen, die in nicht formalen und informellen Lernkontexten erzielt wurden“ (NQR, 8). In diesen Bemühungen verbirgt sich eine Intensivierung von Bildung, bei der auch alltägliche Bildungsprozesse auf ihren qualifikatorischen Gehalt und ihre gesellschaftliche Verwertbarkeit hin überprüft werden. Die Alltagsbildung wird damit auf neue Weise berufs- und gesellschaftsrelevant. Dies deutet eine „Verdichtung“ des Alltags an, die Spielräume für selbstbezogene Eigenaktivitäten und die eigensinnige Freizeitgestaltung zugunsten der Investition in das Humankapital verringert (vgl. LÜDERS 2007).

***These 4:** Entgegen der Zurichtung von Bildung auf gesellschaftlich verwertbare Qualifikationen ist Bildung zuallererst „Selbstbildung“. Die Selbstbildungsperspektive deckt sich mit dem Autonomie- und Partizipationsanspruch der Jugendarbeit, sie liefert aber nur wenige Anhaltspunkte dafür, wie Bildung den Ansprüchen nach sozialer Integration gerecht werden kann.*

Die Selbstbildungsperspektive begründet einen zweiten Gegenpol zur Dominanz schulischer Bildungsformen. „Selbstbildung“ – die eigenständige Bemühung der Bildungssubjekte – macht den Kern des Bildungsprozesses aus, und zwar in doppelter Hinsicht: Erstens geht es um die „Bildung des Selbst“, um die Herausbildung von Individualität und einer zumindest relativen Autonomie, von der aus der Einzelne sich aus einer gewissen Distanz heraus zu den wechselnden Aufgaben, Rollen und Positionen der Gesellschaft in Beziehung setzt. Zweitens geht es um die Selbsttätigkeit

und Eigenaktivität in der Aneignung von Welt, ohne die Bildung letztlich nicht stattfindet. D.h. eine Bildung von außen ist unmöglich, wenn sie nicht mit Bildungsbewegungen und Bildungsbestrebungen des sich bildenden Subjekts zusammentrifft.

Gegen den Versuch, alltägliche Selbstbildungsprozesse durch gesellschaftliche Kompetenz- und Qualifikationsansprüche unter Druck zu setzen, sind in den letzten Jahren im Feld der Jugendarbeit einige Anstrengungen unternommen worden, um die faktisch vorhandenen Bildungspotentiale und die Komplexität alltäglicher Selbstbildungsprozesse herauszuarbeiten. In ihrem Band „Wahrnehmen können“ haben MÜLLER, SCHMIDT und SCHULZ subtile Analysen von Bildungsprozessen vorgenommen, die sich in der Interaktion unter Jugendlichen in der Jugendarbeit vollziehen. Sie zeigen, wie sie sich mit geschlechtstypischen oder interkulturellen Rollenerwartungen auseinandersetzen, wie sie sich praktisches Wissen in der Computernutzung aneignen, soziale Beziehungsformen gestalten usw. (MÜLLER u.a. 2005, 70ff.).

Die Analyse derartiger Situationen bringt ein differenziertes Spektrum informeller Bildungsprozesse zum Vorschein, das das enorme Bildungspotential der Jugendarbeit verdeutlicht. Was allerdings offen bleibt, ist der Bezug zur gesellschaftlichen Anforderungsstruktur von Bildung. Als Spannung zwischen Selbstbildung und Sozialintegration muss sich Bildung zur Gewinnung pädagogischer Handlungsorientierungen auch mit den gesellschaftlichen Erwartungen an Bildung auseinandersetzen und daraus Zielbestimmungen für bildungswirksames Handeln ableiten. Das bedeutet nicht, dass die gegenwärtig kursierenden, ökonomisch dominierten Bildungsziele übernommen werden müssen, sondern dass sich Bildungsziele gerade aus einer kritischen Reflexion der dominanten Ziele im Interesse und im Dialog mit der Zielgruppe – den Kindern und Jugendlichen – ergeben.

These 5: Jugendarbeit bedarf einer eigenständigen Reflexion von Bildungsaufgaben und -zielen, die sich kritisch mit der gesellschaftlichen Anforderungsstruktur und den ökonomisch dominierten Zielen von Bildung auseinandersetzen und Bildungsarbeit im Dialog mit den Jugendlichen entwickelt.

Abschließend möchte ich drei in der Fachdiskussion vertretene Richtungen skizzieren, die bei der Aufgabenbestimmung einer bildungsförderlichen Jugendarbeit Orientierung liefern können. Ein erster Ansatzpunkt findet sich bei HORNSTEIN, der „Bildungsaufgaben“ aus der Beschäftigung mit den jugendlichen Entwicklungsaufgaben ableitet. Er schlägt vor, die Bildungsangebote der Jugendarbeit an der Lebenslage der Kinder und Jugendlichen zu orientieren, die sich aus der gegenwärtigen Problemstruktur von Jugend und den darin enthaltenen Entwicklungsaufgaben ergibt. Dazu gehört zunächst die Auseinandersetzung mit dem Entscheidungsdruck, der auf Jugendlichen lastet, bei der gleichzeitigen Notwendigkeit, Widersprüche und Entscheidungsdilemmata auszutarieren und mit Brüchen und Unsicherheiten umzugehen (vgl. HORNSTEIN 2004, 23f.). Des Weiteren geht es um die Aspekte des Erwerbs einer elternunabhängigen persönlichen Identität, der Herstellung von Gleichaltrigen- und Freundschaftsbeziehungen, des Umgangs mit Sexualität und Geschlecht, der Aneignung einer Rolle als Staatsbürger und des Gewinns von Norm- und Wertvorstellungen (vgl. HORNSTEIN 2004, 24ff.). Jugendarbeit wird damit als Ort der „Persönlichkeitsbildung“ verstanden, während kognitive, wissensorientierte Bildungsaspekte eher der Schule überlassen bleiben (vgl. auch COELEN 2002).

Ein zweiter Ansatzpunkt zur Bestimmung von Bildungszielen besteht darin, Jugendarbeit als Ort der Hervorbringung von Gemeinschaftserfahrungen und der sozialen Integration auf der Mikroebene von Peergroups und jugendlichen Gesellungsformen zu begreifen.

Jugendliche stiften in ihren Gruppeninteraktionen Zugehörigkeiten, und sie betreiben Ausgrenzung und Stigmatisierung von Andersartigen. Sie setzen sich zu gesellschaftlichen Ansprüchen und Erwartungen in Beziehung und konstituieren eigene Wertvorstellungen und Anerkennungsstrukturen. In den selbstgestalteten Gruppenkontexten und Gruppeninteraktionen ist eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Differenzen enthalten – mit der Heterogenität gesellschaftlicher Lebensmodelle und mit der Diversität sozialer Lebenslagen.

Im Hinblick auf die gruppenbezogenen Interessen und Anerkennungsbedürfnisse von Jugendlichen kann Jugendarbeit zum einen soziale Integration über den Weg der „Differenzbearbeitung“ befördern. Es geht dabei darum, wie Gruppenkontexte mit Heterogenität und Diversität umgehen, in welcher Weise offene statt geschlossene Milieus konstituiert werden, die Raum für Neues, Unbekanntes und Andersartiges offen halten und in denen statt rigider Gruppenkonventionen auch Spielräume für unterschiedliche Denk- und Handlungsweisen der einzelnen Gruppenmitglieder vorhanden sind (vgl. STING 2004, STING 2006).

Zum anderen geht es um die Schaffung von Gelegenheiten zur Partizipation an legitimen Anerkennungsstrukturen. Jugendeinrichtungen können sich als „Stützpunkte“ einer „lokalen Partizipationskultur für Jugendliche“ begreifen (vgl. STING/STURZENHECKER 2005, 243). Jugendarbeit muss Wege eröffnen, über die Jugendliche Selbstwirksamkeit in ihrem Sozialraum erfahren können, indem sie sich an der Gestaltung der sie betreffenden Angelegenheiten beteiligen können. Letztlich zielt dies auf Erfahrungen der Teilhabe an der Gesellschaft als aktiver Bürger, bezogen auf den alltäglichen Lebenskontext und Sozialraum der Jugendlichen.

Ein dritter Ansatzpunkt ergibt sich aus der Problematik des Übergangs in gesellschaftlich anerkannte Tätigkeiten. Die Ausgrenzung aus

dem Arbeitsmarkt stellt für Heranwachsende eine zentrale Form der Nichtintegration dar, die letztlich über den Erfolg oder Misserfolg von Bildungsverläufen entscheidet. Anstatt nun berufs- und beschäftigungsbezogene Bildung allein im Hinblick auf den bestehenden Arbeitsmarkt zu betreiben, schlägt OEHME vor, die Übergangsproblematik von der biographischen Bewältigungsperspektive aus anzugehen. Die Heranwachsenden müssen den Übergang in jedem Fall selbst „organisieren“, sie müssen Selbstbildung und subjektiv erreichbare Arbeits- und Tätigkeitsformen in Übereinstimmung bringen. Neben der Vermittlung in Arbeit und der Bereitstellung von „Werkzeug“ (bis hin zum Nachholen formeller Bildungsabschlüsse, vgl. HAGEN) sollte Jugendarbeit aus dieser Sicht auch zur Gestaltung und Entwicklung von Beschäftigungsmöglichkeiten beitragen, die die biographische Bewältigung des Übergangs unterstützen. Zu Recht betont OEHME, dass dieser Ansatz nur dann erfolgversprechend ist, wenn er mit einem gesellschaftspolitischen Diskurs über neue, soziale Formen von Arbeit verknüpft wird (vgl. OEHME 2008, 178 f.).

Aus den drei skizzierten Zugängen lassen sich vielfältige Ansatzpunkte für eine bildungsfördernde Jugendarbeit ableiten. In allen Fällen ist jedoch die Diskrepanz zwischen den Selbstbildungsbestrebungen der Jugendlichen und der Gelegenheitsstruktur der gegenwärtigen „Wissensgesellschaft“ nicht zu übersehen. Diese Diskrepanz ist in den letzten Jahren nicht geringer, sondern größer geworden. Will also Bildungsförderung in der Jugendarbeit mehr sein als der verlängerte Arm einer gesellschaftsweiten Intensivierung von Bildung, dann sind neben der Erneuerung pädagogischer Strategien politische Anstrengungen zur Durchsetzung einer „jugendorientierten Jugendpolitik“ notwendig, die die Problematik des Aufwachsens in der heutigen Gesellschaft anerkennt und den entwicklungs- und bildungsbezogenen Bedürfnissen Jugendlicher Beachtung schenkt.

Literatur

- Bäumer, G.** (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Fünfter Band: Sozialpädagogik. Berlin/Leipzig, S. 3–17.
- Bock, K./Andresen, S./Otto, H.-U.** (2006): Zeitgemäße Bildungstheorie und zukünftige Bildungspolitik. Ein „Netzwerk Bildung“ als Antwort der Kinder- und Jugendhilfe. In: Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. München: Reinhardt, S. 332–347. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 2005) (Hrsg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin
- Coelen, Thomas** (2002): „Ganztagsbildung“ – Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. In: neue praxis (32), H. 1, S. 53–66.
- Fürstenau, Sara** (2008): Transnationalität und Bildung. In: Homfeldt, Hans-Günther/Schröer, Wolfgang/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): Soziale Arbeit und Transnationalität. Weinheim/München: Juventa, S. 203–218.
- Hornstein, W.** (2004): Bildungsaufgaben in der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim/München: Juventa, S. 15–33.
- Kreher, Thomas; Oehme, Andreas** (2002): Wie entwickeln Jugendliche in Beschäftigungsmaßnahmen Kompetenz? In: SOZIALEXTRA (26), H. 7–8, S. 27–31.
- Lüders, Christian** (2007): Entgrenzt, individualisiert, verdichtet. Überlegungen zum Strukturwandel des Aufwachsens. In: SOS Dialog, S. 4–10.
- Mack, Wolfgang** (2008): Bildungslandschaften. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS, S. 741–749. Meulemann, H. (1999): Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2), H. 3, S. 305–324.
- Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M.** (Hrsg.) (2005): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg i. Br.
- Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich (NQR) – Konsultationspapier** (2008). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.
- Oehme, Andreas** (2008): Biographisierte Übergänge in Arbeit. Zur Notwendigkeit einer bewältigungsorientierten Sicht auf Übergänge im jungen Erwachsenenalter. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3, H. 2, S. 167–180.
- Rauschenbach, Thomas** (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (2), H. 4, S. 439–453.
- Schulorganisationsgesetz (SchOG):**
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog.xml>, 03.12.2009
- Sting, S.** (2004): Soziale Bildung. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 77–83.
- Sting, S.** (2006): Peergroup-Kultur und soziale Bildung. In: Heimgartner, A./Lauerermann, K. (Hrsg.): Kultur in der Sozialen Arbeit. Klagenfurt, Ljubljana, Wien, S. 179–193.
- Sting, S./Sturzenhecker, B.** (2005): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. (VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden, S. 230–247
- Thiersch, H.** (2006): Leben lernen, Bildungskonzepte und sozialpädagogische Aufgaben. In: Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München, S. 21–36.



Forum: Wir machen's anders – Jugendkultur als Abgrenzungsnotwendigkeit

Klaus Farin / Gábor Havasi

Die Jugendkulturszene nahmen KLAUS FARIN und GÁBOR HAVASI im Forum „Jugendkultur als Abgrenzungsnotwendigkeit“ unter die Lupe. Der Journalist KLAUS FARIN beschrieb die Erfahrungen und Erkenntnis, die er im Berliner „Archiv der Jugendkulturen“ gesammelt hat. Der mit Freunden gegründete Verein hat sich zur Aufgabe gemacht, Zeugnisse aus und über Jugendkulturen zu sammeln, auszuwerten und der Öffentlichkeit wieder zugänglich zu machen. Dazu dient neben einer Bibliothek mit Präsenzbestand auch ein eigens gegründeter Verlag.

Vom Verein werden Jugendscenen erforscht. Dabei ist der Kontakt zur jeweiligen Szene sehr wichtig, um Leute aus der Szene kennen zu lernen und später mit ihnen narrative Interviews zu führen. Die Ergebnisse aus den Interviews werden veröffentlicht. Der Verein hat sich zur Aufgabe gemacht, die Wissenschaft zu ergänzen, da es zur Zeit nur einen Halben Lehrstuhl in Dortmund gibt. Außerdem soll der Verein mit seiner Forschung die Öffentlichkeit zur Jugendkulturszene fundiert informieren. FARIN, als ehemaliger Journalist, weiß, wie oberflächlich die Beiträge, auch von seriöser Seite wie z. B. „Der Spiegel“ oder den „öffentlich-rechtlichen“ erstellt werden. 80% aller Beiträge über Ereignisse, die die Jugend betreffen, sind negativ. Die restlichen 20% sind „neutral“ oder ohne Bewertung „wie etwa das Wetter“. Die Jugend oder Jugendliche werden in den Medien besonders schlecht dargestellt. Der „normale“ Jugendliche wird nie in der Presse gezeigt oder erwähnt.

Für Jugendliche sind Jugendkulturen sehr positiv. Eine Szene kann zwar negative Auswirkungen für die Jugendlichen und ihr Umfeld haben (Skinheads), hat aber für die Jugendlichen selbst eine positive Bedeutung. Hier erfahren sie Kreativität, Abnabelung, Abgrenzung und Identitätsbildung. Das Ende der Jugendphase stellt die Eigenständigkeit dar – die Abnabelung von Mamas Herd und Bafög.

Eine Jugendscene hält sich besonders durch die Altersspanne der 20- bis 30-Jährigen. Sie organisieren die Feten, haben die Läden, sind die Bonds. Das Einstiegsalter in eine Szene liegt bei 13 oder 14 Jahren. 20% aller Jugendlichen sind in einer Kultur organisiert. 70% orientieren sich an oder sympathisieren mit einer Szene. 39% aller Jugendlichen sind im Sport organisiert. Auf dem Land sind noch Feuerwehr und Karnevalsvereine organisierte Orte. Weltweit gilt Hip-Hop als die größte Jugendkultur.

Durch die neuen Medien sind Stadt-, bzw. Landgefälle bei Jugendkulturen so gut wie hinfällig. Hier können Jugendliche im Netz einkaufen oder sich Informationen über Bands einholen und vieles mehr. Jugendliche sind im Gegensatz zu früher viel mobiler. Face-to-Face Kommunikation ist eher schwierig, wenn man nicht gerade in einer Stadt lebt.

Jugendkulturen haben eine eigene Fachsprache entwickelt. Sie stellen Beziehungsnetzwerke dar. Mode gilt als ein wichtiges Erkennungszeichen. Kleidung hat eine genaue Symbolsprache in der Szene. Sie steht für



Wiedererkennung in der jeweiligen Szene, wie beispielsweise bei Hooligans. Kleidung grenzt nach außen ab, sie soll einen sympathisch wirken lassen. Szeneleute wehren sich dagegen. Sie wollen nur ihresgleichen ansprechen und mit dem Mainstream nichts zu tun haben. Sie wollen Freunde, aber auch Feinde finden. Entgegen der allgemeinen Meinung sind Jugendszenen mit ihrer Abgrenzung erfolgreich, sie schocken (z. B. EMO, Gothic).

Wo Jugendkulturen zu finden sind, ist auch Kommerz, wie z. B. die neue Zeitung „Business Punk“.

Jugendkulturen sind wie ein Meer, es gibt eine Vermischung von Musikszenen: The Prodigy (Techno und Punk) oder Guilde Horn (Ironie und Schlager). Durch die Kommerzialisierung werden Jugendszenen zerbrochen – die Welle zerfließt – und neue Wege gesucht, wie

etwa die Entwicklung von Goa Gabba, nachdem sich Techno etabliert hatte. Jugendszenen können sich also abgrenzen, indem sie Bilder und Musik beschleunigen.

GÁBOR HAVASI stellte anschließend die Angebote der Offenen Jugendarbeit in Backnang vor. Es gibt einen Aktivspielplatz, Sozialraumorientierte Jugendarbeit, ein selbstverwaltetes Jugendzentrum und den Treffpunkt 44, den HAVASI näher beschrieb.

Der Treffpunkt 44 ist das Jugendhaus der Stadt Backnang und personell mit zwei pädagogischen Fachkräften (100% Dipl. Sozialpädagoge, 75% Erzieherin) sowie einer Aushilfe (25%) ausgestattet. Das Haus verfügt über mehrere Räumlichkeiten, die auf fünf Stockwerke verteilt sind. Dazu gehören auch ein Diskoraum im Untergeschoss sowie ein Saal im Erdgeschoss. Das Jugendhaus ist an fünf

Tagen in der Woche (Montag–Freitag mit insgesamt 18 Stunden) geöffnet. Die Angebotspalette erstreckt sich über den Offenen Betrieb, Ausflüge, Freizeiten, Projekte, Großveranstaltungen bis hin zur Einzelfallhilfe. Hierbei ist die Kooperation mit anderen Institutionen Grundvoraussetzung, um die Vielfalt der Angebote aufrechtzuerhalten.

Einen wesentlichen Aspekt in der Arbeit nehmen jugendkulturelle Angebote ein. Diese reichen von der zunächst banal klingenden „Hintergrundmusik“ im Café bis zu speziellen Angeboten, wie z.B. Kindertheater, Theater zu verschiedenen Themen, Kino, griechische Abende, LAN-Parties, eine Graffiti-Wand oder eine Jugendkulturwoche mit dem Schwerpunkt Hip-Hop, der im Treffpunkt 44 eine wesentliche Rolle spielt.

Bereits in den 1980er Jahren, als die Hip-Hop-Welle Deutschland erreichte, setzten sich die vier Elemente des Hip-Hop (Breakdance,

DJ-ing, MC-ing und Graffiti) auch im Jugendhaus in Backnang fest. Bis heute sind diese Elemente im Haus vertreten. Während MC-ing, DJ-ing und Graffiti eher punktuell vorhanden sind (etwa bei Hip-Hop-Jams, Kursen, etc.), ist das tänzerische Element tagtäglich präsent.

Der Diskoraum und der Saal dienen dabei als Trainingsraum für die Jugendlichen. Neben dem Breakdance erfreut sich seit einigen Jahren der Hip-Hop-Streetdance großer Popularität bei den Jugendlichen. Im Treffpunkt 44 haben sich dabei zwei Tanzgruppen gefunden und festgesetzt. Im Bereich Breakdance sind es die Street Life Crew (nur junge Männer) und beim Streetdance die Tanzgruppe Gettin Craz'd (nur junge Frauen).

Diese Jugendlichen nutzen das Jugendhaus, um mehrmals in der Woche zu trainieren. Aufgabe der Pädagogen ist dabei, ihnen die Möglichkeiten dafür zu bieten. Dies bedeutet un-



ter anderem, Räume anzubieten, bestimmtes Equipment (z.B. Musikanlage) zur Verfügung zu stellen, Flexibilität zu zeigen (Möglichkeiten auch außerhalb der Öffnungszeiten zu bieten), Beziehungsarbeit zu leisten, die Verwirklichung eigener Ideen der Jugendlichen (z.B. die Organisation eines eigenen Tanzwettbewerbs) zu ermöglichen, finanzielle Unterstützung zu bieten und vieles mehr.

Solche Rahmenbedingungen anzubieten, bedeutet im Treffpunkt 44 nicht, etwas vorzugeben, sondern bei Bedarf zu ermöglichen. Die Tanzszene, so wie sie sich heute im Backnanger Jugendhaus gestaltet, hat sich weitgehend ohne das „Eingreifen“ der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entwickelt. Es ist nicht immer notwendig, die Interessenslagen der Jugendlichen zu „pädagogisieren“. Es macht eher Sinn, den Jugendlichen ihren Freiraum zu lassen, damit sie eigenständig über ihre Freizeit verfügen können. Offene Kinder-

und Jugendarbeit hat einen hohen Grad an Selbstorganisation, oder sollte sie zumindest ermöglichen.

Durch das weite Angebotsspektrum, vor allem im jugendkulturellen Bereich, ergeben sich viele Bildungsmöglichkeiten und -aufgaben. Bildung in solchen Einrichtungen gilt als Selbstbildung und setzt eigene Aktivitäten und Interessen voraus. Wichtig ist dabei, dass der Jugendliche im Vordergrund steht. Es geht nicht nur um die Qualifikation der jungen Menschen, sondern um die Persönlichkeit. Jugendkulturarbeit in der Offenen Jugendarbeit bietet mit ihren weitreichenden Facetten eine hervorragende Möglichkeit dafür.



Forum:

Wenn die Biologie der Pädagogik ein Schnippchen schlägt – Was bringt uns die Hinforschung?

Dr. Peter Uhlhaas

PETER J. UHLHAAS gestaltete das Forum „Das Adoleszente Gehirn“ beim Zukunftskongress 2009. Inhaltlich geht es darum zu erfahren, was Adoleszenz als Entwicklungsphase im Gehirn ausmacht und zu hinterfragen, ob die Adoleszenz eine vernachlässigte Entwicklungsphase ist. Dazu werden unterschiedliche Bereiche befragt, um zu beschreiben, welche kognitive Entwicklung sich vollzieht. Auch ein kurzer Abstecher in Psychoanalyse hilft, die Bedeutung dieser Lebensphase zu erahnen.

Anschließend werden Informationen aus diversen Studien kurz erläutert. Von einem Zusammenhang zwischen der Adoleszenz und psychopathologischen Entwicklungen, über die Biologie der Adoleszenz mit den bestimmten anatomischen Veränderungen hin zu einer Analyse, welche Gehirnregionen während der Adoleszenz besonders von den anatomischen Entwicklungen betroffen sind, spannt sich der Bogen, der einen ersten Überblick über das Adoleszente Gehirn erlaubt.

Schließlich werden die wichtigsten Informationen zum Adoleszenten Gehirn prägnant zusammengefasst. Eine Diskussion über Implikationen für psychiatrische Störungen, Forensik im Jugendalter und die Pädagogik rundet den Artikel ab.

Adoleszenz – Was ist damit genau gemeint?

Adoleszenz hat den Ursprung im lateinischen Verb „adolescere“, was soviel heißt wie „aufwachsen“ oder heranreifen. Sie beschreibt

die psychosoziale Anpassung an die physiologischen Veränderungen im Zuge der Pubertät. In dieser Lebensphase kommt es u. a. zur Ausreifung primärer und sekundärer Geschlechtsmerkmale. Die Adoleszenz vollzieht sich im Alter von ca. 12 bis 18 Jahren und ist ein universelles Merkmal der Säugetierentwicklung.

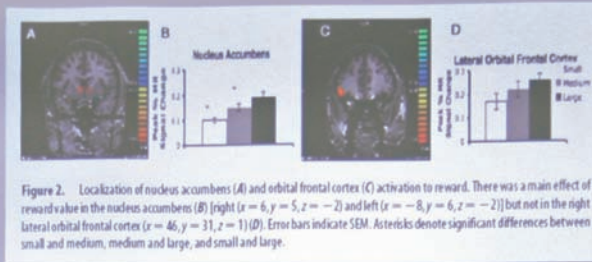
Adoleszenz: Eine vernachlässigte Entwicklungsphase?

Sowohl die psychologische als auch die neurowissenschaftliche Entwicklungsforschung vernachlässigen die Bedeutung der Adoleszenz. Die vorherrschende Meinung ist, dass eher frühe Entwicklungsstadien von entscheidender, prägender Bedeutung für die Funktionsweise des Gehirns sind. Dabei wird in der Psychologie die Entwicklung bis zum 12. Lebensjahr betrachtet. Spätere Entwicklungsstadien wie z. B. die Adoleszenz haben demnach nur einen geringen Einfluss auf psychologische und physiologische Prozesse.

Eine Gegenthese wird im nachfolgenden Text aufgegriffen und bearbeitet: Die Entwicklungsphase „Adoleszenz“ hat durch die sich vollziehenden physiologischen Prozesse einen gravierenden Einfluss auf die darauf folgenden Lebensphasen, auf psychologische Prozesse und Phänomene im Erwachsenenalter.

Um diese Behauptung weiterführend anzuschauen und zu diskutieren, werden nun folgend unterschiedliche Facetten der Adoleszenz beleuchtet.

Entwicklung des Belohnungssystems und der Handlungsplanung in der Adoleszenz



Galvan et al. 2007



Welche kognitive Entwicklung vollzieht sich in der Adoleszenz?

UHLHAAS bezieht sich hier auf JEAN PIAGET, der ein Entwicklungsmodell erarbeitete, das sich mit den verschiedenen Stadien der kognitiven Entwicklung auseinandersetzt. Ab dem 12. Lebensjahr beschreibt Piaget ein sich vollziehendes „Formaloperationales Stadium“. Als kennzeichnend dafür kann

„Der junge Mensch (...) nun »mit Operationen operieren«, das heißt, er kann nicht nur über konkrete Dinge, sondern auch über Ge-

danken nachdenken. Die Periode ist charakterisiert durch abstraktes Denken und das Ziehen von Schlussfolgerungen aus vorhandenen Informationen.“¹

Es vollzieht sich eine fortwährende Entwicklung von komplexen kognitiven Prozessen, insbesondere solche, die auf frontale Areale zurückgreifen:

- 1) Arbeitsgedächtnis
- 2) Inhibition (Vermeidung, Hinderung, Hemmung)
- 3) Planung

Welche Informationen über die Psychologie der Adoleszenz ist in der Psychoanalyse zu finden?

Die Psychoanalyse beschreibt für die Adoleszenz als eine zweite Ausgabe der Kindheit den bizarren und regressiven Charakter des Adoleszenzverhaltens. In der Adoleszenz liegen Chancen und Gefahren für Entwicklungsprozesse:

- 1) Regressive Prozesse erlauben eine Umformung defekter oder unvollständiger Entwicklungen
- 2) Aufeinandertreffen eines starken Es auf ein schwaches Ich (A. FREUD)
- 3) Zweite Individuation (BLOS 1962)

Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Adoleszenz und psychopathologischen Entwicklungen?

75% der chronischen Angststörungen und des chronischen Suchtmittelmissbrauchs sowie chronischer depressiver und psychotischer Störungen fangen vor dem 25. Lebensjahr an. Während es vor der Pubertät zu einer Reihe ersichtlicher neuronal-entwicklungsbedingter und anderer emotionaler Probleme kommt, wie zu spezifischen Lernschwierigkeiten, Hyperaktivität etc., ist der Beginn der Adoleszenz mit einer deutlichen Steigerungsrate der allgemeinen Formen von Angst und Depression assoziiert². Zusätzlich sind erste Anzeichen schwererer Formen psychotischer Störungen, wie Schizophrenie, bipolare Störungen, etc. häufig während der mittleren und späteren Adoleszenten Lebensphase sichtbar. Bei Personen, die bereits in der Kindheit Störungen der sozialen Fähigkeiten oder Lern-

schwierigkeiten entwickeln, setzt sich dies als Teenager oft vertieft und erweitert fort.

Viele der eher erwachsenen-ähnlichen Stimmungsstörungen bilden sich zur selben Zeit heraus, in der frontale und temporale Hirnbereiche schnell in ihrem eigenen Reorganisationsprogramm fortschreiten.

Biologie der Adoleszenz: Welche anatomischen Veränderungen passieren?

Anatomische Veränderungen während der Adoleszenz sind weitaus dynamischer als ursprünglicher vermutet. Frühere Befunde von HUTTENLOCHER (1979) verwiesen auf einen Abbau synaptischer Verbindungen während der Adoleszenz. In-vivo MR Studien³ haben neuartige Einsichten in das adoleszente Gehirn ermöglicht.

Exkurs: Das Neuron (Nervenzelle)

Jedes Neuron besteht aus einem Zellkörper (Soma), den Dendriten für den Empfang von Signalen anderer Neuronen, dem Axon zur Übertragung von Signalen an andere Neuronen mittels baumartig aufgefächerter Synapsen, die den Kontakt zu den Dendriten anderer Neuronen herstellen.

Weißer Substanz – das sind die Nervenfasern. Daneben gibt es die Graue Substanz. Sie steht für eine Ansammlung von Nervenzellkörpern. Nervenzellkörper versteht sich als Abgrenzung zu den Zellfortsätzen: Dendriten und Axon.

Exkurs: Cortex Cerebri (Großhirnrinde)

Die Großhirnrinde (lat. Cortex cerebri) ist die äußere, an Nervenzellen reiche Schicht des Großhirns. Der Cortex ist ein Teil der grauen Substanz des Großhirns. Die graue Substanz ist je nach Region nur 3 bis 5 mm dick. Die Nervenfasern der Neuronen der Großhirnrinde verlaufen unterhalb der Hirnrinde und bilden die weiße Substanz des Großhirns. Die Größe

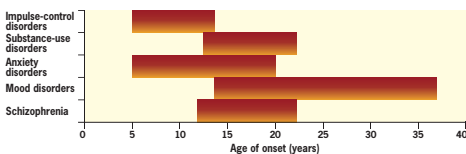


Abb. 1: Paus T, Keshavan M, Giedd J (2008) Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence?

beträgt 2.200cm², wobei $\frac{2}{3}$ versteckt in Gyri sind. Der Gyrus (Mehrzahl Gyri, hier im Sinne von „Windung“) ist eine aus der Hirnmasse hervortretende Gehirnwindung.

Um sich die Größe besser vorzustellen: das Volumen inklusive der weißen Substanz beträgt 1.000 ml und damit $\frac{4}{5}$ des Gehirnvolumens.

Anatomische und funktionelle Bildgebung⁴ des Adoleszenten Gehirns: Es wurden Gehirnschnitte untersucht und dabei die vorhandenen Synapsen gezählt. Es konnte ein Verlust von Synapsen ab der Adoleszenz festgestellt werden, während ihre Zahl im Verlauf der Kindheit stieg. Demnach reduziert sich das Volumen der grauen Substanz, damit des Cortex.⁵

Die weiße Substanz besteht aus Faserbündeln, die für die Informationsübertragung zwischen Hirnarealen von Bedeutung sind. Ihr Volumen nimmt während der Adoleszenz allmählich zu und es kommt zu einer genaueren Ausrichtung der Verbindungen⁶. Dadurch wird das Gehirn effizienter und Informationen werden genauer. Um die neu gewachsenen und ausgerichteten Axiome entsteht eine so genannte „Myelinschicht“. Diese Myelinisierung ermöglicht dem Axiom, Nervimpulse schneller zu übermitteln.

Welche Gehirnregionen sind besonders von den anatomischen Entwicklungen während der Adoleszenz betroffen?

Nun schauen wir uns die Auswirkungen auf ausgewählte Gehirnregionen näher an: 1) präfrontaler Cortex und 2) limbisches System.

1) Der präfrontale Cortex (PFC) besteht u. a. aus dem orbitofrontalen Cortex (OFC). Er ist beteiligt und ausschlaggebend für das Steuern von Verhalten und Handlungsplanung und spielt u. a. Rolle in kognitiven

Prozessen wie Entscheidungsfindung, Planung, Steuerung. Der OFC ist u. a. beteiligt an der Erzeugung von Erwartungen.

2) Im limbischen System sind Funktionen wie Triebverhalten, Affekte und Emotionen verortet.

Entwicklung von exekutiven Prozessen während der Adoleszenz: Entscheidungsprozesse: In diesem Zusammenhang wurden u. a. am Beispiel von Spielen Untersuchungen durchgeführt. Warum ausgerechnet Spiele? Bestimmte Spiele erfordern Intention und die Fähigkeit zur rationalen Entscheidung. Rationale Entscheidung setzt wiederum die Fähigkeit zur Vorwegnahme zukünftiger affektiver Konsequenzen des eigenen Verhaltens voraus.⁷ Spiele besitzen den Vorteil, Manipulation ohne Schwierigkeiten zu integrieren. Der jeweilige Spieler muss Strategien erlernen, um einen tatsächlichen Erfolg zu erzielen. Hier schauen wir uns den „Iowa gambling task“ genauer an.

Iowa gambling task: Iowa gambling task (IGT) ist zu verstehen als eine Simulation von lebensnahen Entscheidungsprozessen. Beim IGT sehen die Probanden auf einem Monitor vor sich vier Kartenstapel, von denen sie nacheinander Karten ziehen sollen. Jede Karte enthält eine Geldgutschrift, aber manchmal zusätzlich auch einen mehr oder minder empfindlichen Minusbetrag. Ziel des Spiels ist es, so viel Geld wie möglich einzusammeln.

Die Karten zweier Stapel (A und B) werfen große Gewinne ab, während bei den Karten der anderen Stapel (C und D) der Profit mager ausfällt. Dafür sind in A und B die möglichen Verluste wesentlich höher als in C und D. Auf lange Sicht ist es also günstiger, sich von den Stapeln C und D zu bedienen. Zunächst war keinem der Teilnehmer klar, welcher Stapel wie viel Gewinn abwarf.

Die meisten gesunden Spieler erkennen nach vierzig bis fünfzig Durchgängen, wie es

funktioniert und halten sich dann an Stapel C und D. Die Messung des Hautwiderstands zeigt bei ihnen allerdings bereits nach ca. zehn Versuchen eine „Stress“-Reaktion beim Ziehen von einem „schlechten“ Stapel – also lange, bevor den Spielern bewusst wird, dass dieser Stapel Verluste bringt. Bei den Spielern mit Läsionen im orbitofrontalen Cortex bildete sich dieser antizipative Anstieg der Hautleitfähigkeit⁸ beim Ziehen von einem schlechten Stapel nicht. Sie zogen selbst dann weiter von diesen Stapeln, wenn sie das Risiko erkannt hatten (vgl. BECHARA et al.).

Auch verschiedene Altersgruppen durchliefen den IGT. Das Ergebnis weist auf starke Altersunterschiede hin, vor allem in der Konsequenz das eigene Handeln zu antizipieren. Handlungsplanung und -kontrolle sowie die Vorwegnahme von Konsequenzen des eigenen Handelns stellt sich während der Adoleszenz ein.

Fassen wir die unterschiedlichen Ergebnisse zusammen, sind für die Altersunterschiede Entwicklungen in den Subregionen des Frontalhirns sowie dem OFC ausschlaggebend.

Struktur des menschlichen Belohnungssystems: Das Belohnungssystem bezieht verschiedene Hirnregionen ein: 1) präfrontaler Cortex, 2) nucleus accumbens sowie Amygdala/Hippocampus, Thalamus, Ventral Tegmental Area. Der Transmitter Dopamin ist ausschlaggebend im Belohnungssystem, das wie eine Art Schaltungskreis funktioniert. In Untersuchungen wurde die Aktivität des Belohnungssystems moduliert. In einer Studie gab es folgende Aufgabe: Die Testperson sollte den Knopf drücken, egal ob ein „Männlein“ rechts oder links dargeboten wurde. Anschließend gab es eine Belohnung, in den meisten Fällen war das Geld.

Mittels Kernspintomographie konnte eine Aktivität des nucleus accumbens festgestellt werden. Auch konnten bei unterschiedlichen Altersgruppen verschiedene Belohnungssys-

teme identifiziert werden. Bei Erwachsenen kommt es zu einer linearen Zunahme des Blutflusses, je größer die Belohnung ausfällt. Ein wesentlicher Unterschied zwischen Kindern, adoleszenten Personen und Erwachsenen ist ein sehr aktiver nucleus accumbens, welcher jedoch erst bei einer höheren Belohnung anspringt.

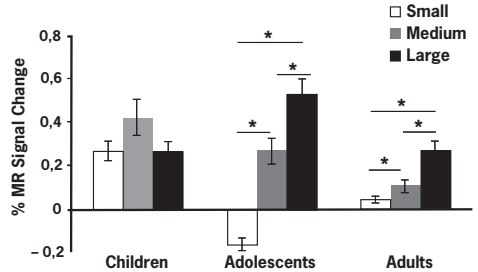


Abb. 2: Galvan et al. 2007

Des Weiteren konnte eine Entwicklung von Dopamin-Rezeptoren in der Adoleszenz nachgewiesen werden. Der Transmitter Dopamin erfährt eine überproportionale Steigerung in der Adoleszenz, insbesondere bei Jungen (vgl. TEICHER et al 1995, 1997).

Emotionsregulation: Emotionsregulation ist ein komplexer Prozess. Er kennzeichnet Initiierung, Hemmung oder Modulierung innerer Gefühlszustände. Dabei können Unterthemenfelder identifiziert werden: innere Gefühlszustände (die subjektive Erfahrung), emotionsbezogene physiologische Prozesse, emotionsbezogene Kognitionen und emotionsbezogenes Verhalten (z. B. Gesichtsausdruck, Körperhaltung). Deutlich ist die Wechselwirkung vom medialen präfrontalen Cortex mit der Amygdala. Dabei kann ein starker Affekt entstehen. Der frontale Cortex ist dabei wesentlich für die Gesichtswahrnehmung.

Im Rahmen einer Studie zur Emotionsregulation wurden den Testpersonen verschiedene Gesichtsausdrücke dargeboten. Es wurden drei verschiedene Altersstufen untersucht.

Adoleszente Probanden unterschieden sich von den anderen Altersgruppen. Es konnte eine Hyperaktivität der Amygdala – Bestandteil des limbischen Systems – festgestellt werden (vgl. HARE et al. 2008).

Warum gibt es eine Hyperaktivität der Amygdala bei adoleszenten Probanden? Im adoleszenten Gehirn gibt es eine Dysbalance zwischen Hirnarealen. Galvan et al. haben festgestellt, dass Regionen des limbischen Systems, wie die Amygdala, in ihrer funktionellen Entwicklung in der Adoleszenz schon weiter sind, als Regionen des präfrontalen Cortex. Deshalb konnte der präfrontale Cortex weniger die Aktivierung der Amygdala inhibieren. Auch für die Regulation der anderen Hirnareale ist der präfrontale Cortex noch nicht vollständig herangereift, so dass das Verhalten nicht in „Schach“ gehalten werden kann. So kann Risikoverhalten entstehen.

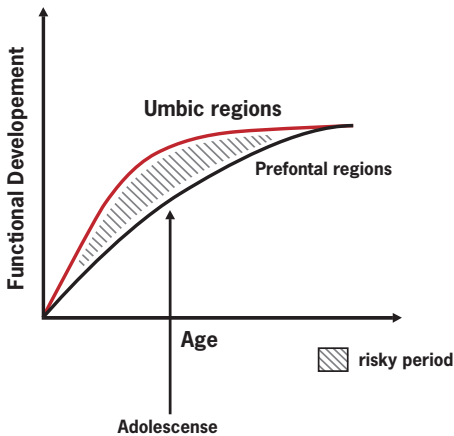


Abb. 3: Galvan et al. 2007

Wie sieht es dann wirklich in der Adoleszenz mit dem Risikoverhalten aus?

In der Adoleszenz steigt die Risikopräferenz, während die Risikowahrnehmung sinkt. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn sich

Jugendliche in einer Gruppe befinden. Durch den sozialen, affektiven Kontext ist die Fähigkeit zur Risikowahrnehmung stark reduziert. Dieses evolutionäre Programm ermöglicht es dem Heranwachsenden, sich von der Primärfamilie zu entfernen.

Gewalt in der Adoleszenz: Es gibt eine altersspezifische Steigerung von Gewalt in der Adoleszenz. Bei Jungen allerdings fällt dies stärker ins Gewicht als bei Mädchen.

Das Adoleszente Gehirn: Zusammenfassung

Die Behauptung, „Adoleszenz“ als eine Entwicklungsphase zu begreifen, welche durch die sich vollziehenden physiologischen Prozesse einen gravierenden Einfluss auf die folgenden Lebensphasen, psychologischen Prozesse und Phänome im Erwachsenenalter hat, kann aufrechterhalten werden. Zusammengefasst passiert viel im Adoleszenten Gehirn:

- ▶ Adoleszenz ist mit tief greifenden Veränderungen in strukturellen und funktionellen Schaltkreisen verbunden, die insbesondere das limbische System und frontale Netzwerk betreffen.
- ▶ Spezifische Areale Motivation, Affekte, Kontrolle von Verhalten korrelieren mit Risikoverhalten: Die Veränderungen in diesen Hirnarealen sind die neurobiologische Grundlage für das Risikoverhalten.
- ▶ Es kommt zur Reorganisation kortikaler Schaltkreise in der Adoleszenz: Das Gehirn ist plastisch oder „verwundbar“. Hierin liegen wichtige Chancen und Risiken: Schlechte Entwicklungsprozesse sind noch veränderbar; die Phase ist bedeutsam für die eigene Identität.

Implikationen für psychiatrische Störungen, Verantwortung im Jugendalter und die Pädagogik in der Arbeit mit Jugendlichen

1) Die Neurobiologie der Adoleszenz ist ein wesentlicher Bestandteil für die Prävention und Therapie von psychiatrischen Erkrankungen. Oftmals werden Generationswiederholungen erkennbar: Wie kann man da wirken? Hier scheinen die Spielräume begrenzt zu sein. Der Wirkungseffekt ist abhängig von den jeweiligen „Vorschäden“, sprich der Erfahrung vor der Adoleszenz über Jahre hinweg. Andererseits ist die Adoleszenz ein wichtiger Zeitraum, in dem sich noch etwas verändern kann. Durch die individuelle Erfahrung gibt es eine bestimmte Reaktion auf das Umfeld. Um eine andere Handlung hervorzurufen, muss das „System“ erreicht werden, die Inputs in Form von möglichen anderen Lösungen ankommen. Unterschiedlichste Ansätze

sind nutzbar für das System. Unser Gehirn kennt viele Wege; es gilt, die Anknüpfungspunkte zu finden.

2) Sind Jugendliche im Allgemeinen und jugendliche Straftäter im Speziellen wie Erwachsene zu behandeln? Sollte dieses Wissen Einfluss auf die Rechtssprechung und damit auf das Maß der Verantwortungsübernahme Jugendlicher haben, wie beispielsweise in den USA? Im Kontext von Sanktionen und Verantwortung stellen sich die folgenden Fragen: Wofür sind Jugendliche dann überhaupt verantwortlich? Sollten aufgrund der Adoleszenten Entwicklungen Strafrecht oder Jugendhausregeln anders gestaltet werden? Eine Umgestaltung von Jugendhausregeln erscheint wenig zielführend. Die Tendenz geht eher dahin, Verantwortung an Adoleszente abzugeben, die von ihnen schon übernommen werden kann. Es wäre falsch, Jugendlichen sämtliche Verantwortung zu nehmen.



3) Pädagogik: Positive Reize vs. negative Reize: Wie wirken sich diese aus? Bestrafung könnte ein Beispiel für einen negativen Reiz sein. Wie wir festgestellt haben, reift Hemmung erst später voll aus. Entsprechende Reaktionen auf Bestrafung sind somit stark entwicklungsabhängig. Belohnung ist ein besserer Weg, denn neben dem entwicklungsbedingten Einfluss strebt das Gehirn nach Belohnung.

Was heißt das für die Jugendarbeit? Was heißt das in der Arbeit mit Jugendlichen? In der Jugendarbeit sollte versucht werden, Jugendliche an Konsequenzen zurückzuführen. Dabei stehen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung: Aufklärung durch informieren; andere einbeziehen; Ich-Funktion übernehmen als Jugendarbeiter oder Erziehungsberechtigter; Lobby-Funktion für Jugendliche in der Öffentlichkeit, damit ein stärkeres Verständnis der Öffentlichkeit mittels Aufklärungsarbeit hergestellt wird. Jugendliche wollen unter sich sein. Sie haben den Drang nach Unabhängigkeit.

Das pädagogische Verhältnis und das adoleszente Gehirn: Wie kann das Verhältnis zwischen den unterschiedlichen Altersgruppen und dem/der jeweiligen Sozialpädagogen/in

gestaltet werden? Klar wird eines: Schon rein physiologisch ist die Adoleszenz pädagogisch schwierig. Risikoverhalten ist kaum vorhersehbar, dessen Verhinderung nicht nur von Sozialisation, Bildung oder vorgegebenen Regeln abhängig. Die auseinanderlaufende Entwicklung von präfrontalem Cortex und Teilen des limbischen Systems zeigt die Grenzen methodisch-pädagogischen Handelns auf. Eine Prävention vor den Irrungen und Wirrungen der Pubertät kann es nicht geben. Wieder einmal werden die Erfahrungen aus der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit bestätigt: Durch diese Altersspanne hilft Jugendlichen eine stabile Beziehung zu Erwachsenen, in der Anerkennung (Belohnung!), aber auch Konsequenz und Verantwortlichkeit die Hauptleitlinien sind, am besten hindurch. Eines erscheint wichtig: Jugendliches Verhalten ist von seinen Ursachen und Motivationen her von erwachsenem Verhalten zu unterscheiden. Gesellschaftliche Strömungen, „härter durchzugreifen“ machen vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse kaum Sinn. Nach wie vor ist der individuelle Entwicklungsstand entscheidend für die Bewertung jugendlichen Verhaltens. Das immer wieder laut zu sagen, dazu fordern uns die Ergebnisse der Hirnforschung auf.

Anmerkungen

- 1 (Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget#Formaloperationales_Stadium_28ab_12_Jahre.29; 11.12.2009)
- 2 (vgl. Victorian Disease Burden Study; Paus et al 2008).
- 3 MR steht für Magnetresonanz und meint Untersuchungen mit dem MRT (s. funktionale Bildgebung)
- 4 Funktionelle Bildgebung wird u. a. durch Kernspintomographie (oder auch Magnetresonanztomographie) erreicht. Damit werden nicht nur Ab-

bildungen von der Struktur (Anatomie), sondern auch von der Funktion des Gewebes ermittelt (Physiologie, neuronale Aktivität). Daher wird es funktionelles MRT (kurz: fMRT) genannt.

- 5 Gogtay et al. 2004
- 6 Gogtay et al. 2002
- 7 vgl. Bechara et al. 1994 Cognition
- 8 Antonio Damasio brachte in seinem Experiment bei seinen Testpersonen Elektroden an, um deren Hautleitfähigkeit zu messen.

Forum:

„Abschaffen! Verboten! Dann ist Ruh!“

Jugend im öffentlichen Raum zwischen Verbot und Freiraum

Willi Pietsch/Konstanze Müller/Markus Klemisch

Zum Einstieg in das Forum „Abschaffen! Verboten! Dann ist Ruh!“ Jugend im öffentlichen Raum zwischen Verbot und Freiraum, gab WILLI PIETSCH, Kriminalhauptkommissar des Jugenddezernats Stuttgart, eine Darstellung von Jugendkriminalität aus der Sichtweise der Polizei. Laut der polizeilichen Kriminalstatistik findet Jugenddelinquenz heute in größerem Rahmen statt als bislang. Das Einstiegsalter für Gewalt- und Straßenkriminalität hat sich, laut dieser Statistik, von 16 Jahren auf elf bis zwölf Jahre gesenkt und die Vorfälle kulminieren hauptsächlich an den Wochenenden. Verringert habe sich auch, so PIETSCH, die Beziehung zwischen Wohnort und Tatort, weil es die Jugendlichen an den Wochenenden vermehrt in die Großstadt zieht, in der die Angebotspalette an Clubs, Parties und Konzerten vielfältiger und größer ist als im Umland. Das Problemfeld Alkohol spiele dabei eine immer stärkere Rolle. Als Gründe für delinquentes Verhalten nennt PIETSCH das Leben in sozial benachteiligten Planungsräumen, in Stadtteilen mit erhöhtem Armutspotential und verdichteten Wohngebieten, die unzureichende Wohn- und Wohnumfeldqualität und unterdurchschnittliche Bildungschancen.

Bei einer steigenden Rate der Jugendkriminalität, wie sie in den vergangenen Jahren bemerkbar ist, kann aber die ursprüngliche Aufgabenverteilung der Prävention durch Jugend- und Sozialarbeit und der Repression zur Bekämpfung von Straffälligkeit von Seiten der Polizei nicht mehr ausreichen. Deshalb gibt es seit einigen Jahren die Bestrebung in der

Region Stuttgart, interdisziplinäre Maßnahmen zu ergreifen. Mit dem Ziel einer besseren Vernetzung von Jugendhilfe und der Polizei im Umkreis Stuttgart wurde die Arbeitsgemeinschaft Jugendkriminalität (AGJ) gegründet. Ebenso soll das „Haus des Jugendrechts“ in Stuttgart-Bad Cannstatt, eine stadtteilorientierte Kooperation von Jugendamt, Polizei und Amtsgericht zur qualitativen Verbesserung des Jugendstrafverfahrens und zur Präventionsarbeit an und mit Schulen beitragen. Obgleich Prävention schwer messbar ist, erscheinen der Informationsaustausch sämtlicher mit der Problematik befassten Einrichtungen und eine regelmäßige Analyse und Abstimmung von Maßnahmen sehr sinnvoll und lohnend.

KHK PIETSCH stellte nochmals klar, dass durch gerichtliche Verfahren und Verhaftungen von straffälligen Jugendlichen der gesamtgesellschaftliche Auftrag nicht erfüllt sei.

Als konkrete Herausforderung aus der Praxis führte er eine der Problemlagen Stuttgarts an, die sich während der Fußball-Weltmeisterschaft an den Wochenenden häuften: Bei Fußballspielen zogen Jugendliche aus Stuttgart und Umgebung durch die Innenstadt, konsumierten große Mengen an Alkohol und gerieten in der Folge in Schwierigkeiten. In Zusammenarbeit mit verschiedenen Jugendhilfeträgern wurde deshalb ein Konzept zur Innenstadt-Streetwork für die Wochenenden erarbeitet und ausgetestet. Dieses beinhaltete erhöhte Polizeipräsenz und -kontrollen (analog zum Volksfest), gezielte Kontrollen in Kneipen und Tankstellen durch das Amt



für öffentliche Ordnung und Paralleleinsätze durch die Mobile Jugendarbeit und die Stuttgarter Jugendhaus gGmbH, die durch einen erhöhten Streetworkerinsatz präventive Maßnahmen (Gespräche, Broschüren) zur Konfliktvermeidung beitragen. Im Zuge dieses Experiments zeigte sich, so PIETSCH abschließend, dass die Kombination aus formellen und informellen Hilfesystemen funktioniert und sich die Gespräche und Kooperation der AG Jugendkriminalität bewährt hätten. Ein großer Erkenntnisgewinn für die Polizei war dabei, dass es den Streetworkerinnen und Streetworkern gelang, bei heißen Konflikten mit ihren Mitteln zu deeskalieren.

Als zweiten Input des Forums stellten KONSTANZE MÜLLER und MARKUS KLEMISCH, die für die ursprünglich angekündigte Referentin GUDRUN KREFT (Abteilungsleiterin Ju-

gendförderung der Stadt Freiburg) kurzfristig eingesprungen waren, ihr Aufgabenfeld in der Mobilen Jugendarbeit Fellbach vor. Diese bietet in drei örtlich verteilten Räumlichkeiten in Fellbach Unterstützung, Beratung und Begleitung bei jugendspezifischen Problemlagen. Zielgruppe sind Jugendliche im Alter von 12 bis 24 Jahren, die von Ausgrenzung und sozialer Benachteiligung betroffen oder bedroht sind. Neben der Einzelfallhilfe, gemeinwesenorientierter Arbeit und Gruppen- oder Cliquenarbeit widmen sich die Sozialarbeiter dem Streetwork. Sie gehen aktiv auf die Jugendlichen zu und suchen sie an ihren Plätzen auf. Es ist ein niedrigschwelliges Instrument, um Kontakt herzustellen, Vertrauen aufzubauen und Beratungen anzubieten.

Da es in Fellbach-Nord keine Jugendeinrichtungen in der Nähe gibt, treffen sich die Ju-

gendlichen auf einem Spielplatz. Wenn es dabei zu Beschwerden mit Anwohnern kommt und sie des Platzes verwiesen werden, „wandern“ sie im öffentlichen Raum. Um Genaueres über die Problemlage in diesem Stadtteil Fellbachs zu eruieren, wurde eine Sozialraumanalyse initiiert. Die Sozialpädagog/innen der Mobilien Jugendarbeit Fellbach gingen auf Jugendliche und Cliques zu und führten Interviews durch, um herauszufinden, warum sie auf der Straße sind, was sie gerne tun und wie sie ihre Umgebung wahrnehmen.

Auf die Frage hin, warum sie sich auf dem Spielplatz verabreden und nicht bei jemandem zu Hause, kam meist die Antwort, dass sie hier ihre Freunde treffen können und dabei ihre Ruhe haben vor Erwachsenen, die als kontrollierend und bestimmend erlebt werden. Der öffentliche Raum bietet die Möglichkeit, die Cliquesmitglieder zu sehen, ohne Regeln durch Andere befolgen zu müssen. Am Wochenende orientierten sie sich Richtung Stuttgart, aber ansonsten trafen sie sich hier, um ihren Bedürfnissen nachzugehen: Laute Musik hören, Tischtennis spielen, reden. Auf die Frage hin, warum sie sich nicht im Jugendhaus treffen, antworten sie, dass zu wenig Zeit bleibt wegen schulischer Pflichten, dass die entsprechende Bezugsperson gegangen sei (meist weibliche Kräfte) und dass man im Jugendhaus keinen Alkohol trinken und nicht rauchen darf.

Immer wieder kommt es zu Konflikten mit Anwohner/innen, die sich über liegen gebliebenen Müll, die Lautstärke und den Alkoholkonsum beschweren. Diese Schwierigkeiten werden von einigen Jugendlichen schon wahrgenommen, doch es bietet sich keine Alternative.

Nach Abschluss des Vortrags wurde von Seiten der Zuhörer/innen die Frage gestellt, ob die von WILLI PIETSCH als Streetwork-Kooperation dargestellte Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfeträgern und Polizei nicht eher einer Funktionalisierung der Sozialar-

beiter bzw. Sozialpädagogen gleich komme. PIETSCH betonte dabei, dass sich die Polizei an diesen gemeinsamen Wochenendeinsätzen eher zurückgenommen habe, um der Deeskalation durch die Sozialarbeit Raum zu geben. Die Sozialarbeiter/Sozialpädagogen wurden dabei durch T-Shirts mit dem Aufdruck „Mobile Jugendarbeit“ kenntlich gemacht.

Dazu speziell befragt, äußern sich die beiden Sozialpädagog/innen der Mobilien Jugendarbeit, KONSTANZE MÜLLER und MARKUS KLEMISCH, offen: Sie sehen in dieser Art der Zusammenarbeit von Polizei und Jugendhilfe weniger eine Funktionalisierung oder Degradierung der Sozialarbeit in eine Feuerwehrfunktion, als eine Möglichkeit, Hilfen zugunsten der Jugendlichen in der Zusammenarbeit weiterzuentwickeln und neue Erfahrungen in die Sozialarbeit mit einzubeziehen. Wichtig wäre allerdings nach der Krisenintervention eine Weiterarbeit mit den Jugendlichen und die Vertiefung bestimmter Themen. Fraglich ist, ob diese Gruppen oder auch Einzelpersonen erreichbar bleiben.

Ein Teilnehmer aus Aschaffenburg berichtete, dass es dort „Freundliche Aufpasser“ gibt, meist ausgebildete Student/innen oder geschulte Fachkräfte, die die jugendlichen Partymacher auf bestimmte Verhaltensweisen hinweisen, ohne gleich mit Verbot und Strafe zu drohen.

Als positive Alternativen zu Parties, Alkohol und Lärm werden im Weiteren Aktionen erwähnt, wie beispielsweise die oft erfolgreichen Sportnächte. Sie genießen starken Zulauf, kommen gut an und sorgen für Nachwuchs in den Vereinen und der Offenen Jugendarbeit. Hierauf wird die Frage in den Raum geworfen: Heißt das, wir versuchen um alles in der Welt, Jugendliche „sinnvoll zu beschäftigen“ und „sie von der Straße zu holen“?

Ungeachtet verschiedener Lösungsstrategien und Alternativen, die mehr oder minder erfolgreich sind, kann festgestellt werden, dass in unserer Gesellschaft eine höhere Sensibili-



tät gegen Lärm ihren Einzug hält und sich somit auch der Freiraum für Jugendliche verringert. Deutlich ist die Tendenz wahrzunehmen, dass Jugendliche aus dem öffentlichen Raum verdrängt werden. Dieser Trend wird durch negative Berichte in den Medien entscheidend unterstützt. Hierdurch werden die Ängste der Bürger/innen und ihre Haltung, sich durch Jugendgruppen grundsätzlich gestört und bedroht zu fühlen, unterstützt und verstärkt.

Auch was die auf Wünsche und Bedürfnisse von Jugendlichen ausgerichtete Stadtplanung und -entwicklung angeht, besteht wenig oder keine Bereitschaft, ihnen Räume zu geben. Die Teilnehmer/innen des Forums sind sich einig, dass die Thematisierung in der Öffentlichkeit und Lobbyarbeit weiterhin immens wichtig sind. Diese Aufgaben können leider oft nicht genügend wahrgenommen werden, da es an Zeit und Personal mangelt.

Forum: Bildungsprofile der Offenen Jugendarbeit: Was bietet die Offene Kinder- und Jugendarbeit an und wie stellt sie es dar?

Larissa von Schwanenflügel/Uwe Single

Einleitend

Bei unseren Vorbereitungen für unser Forum zum Thema „Bildungsprofile in der Jugendarbeit“ haben wir vermutet, dass es eher ein Bedürfnis gibt das, was theoretisch vielfach dargelegt worden ist zu konkretisieren, ein Stück fassbarer zu machen. Denn für die konkrete Jugendarbeits-Praxis vor Ort stellt sich ja immer wieder diese zentrale Herausforderung, die Frage: Wie kann Jugendarbeit das, was in der Fachliteratur umfassend erörtert ist, was in Forschungsprojekten nachgewiesen ist, in der Arbeit vor Ort greifbar, handhabbar, noch gezielter förderbar, nach außen selbstbewusster darstellbar machen? Für diesen Schritt wollen wir versuchen, im Rahmen dieses Forums ein paar Anregungen und Arbeitsgrundlagen zu geben und zu diesem Zweck

- zunächst einen kurzen theoretischen Input zu der Frage geben, was Bildung in der Jugendarbeit ist und „wie sie geht“,
- daran anknüpfend vier Zugänge formulieren, unter denen man Bildung in der Jugendarbeit betrachten kann (die ihm Rahmen eines Projektes der AGJF entwickelt worden sind),
- in einem dritten Schritt den Versuch machen, an einem konkreten Praxis-Forschungsprojekt zu verdeutlichen, wie so ein Weg in der Praxis aussehen kann
- und mit Hilfe einiger Ausschnitte aus einem Interview mit einer Jugendlichen

Bildungspotentiale in der Jugendarbeit zu veranschaulichen und daran anknüpfend ins Gespräch zu kommen.

Warum eine relevante Fragestellung?

„Bildungsprofile in der Offenen Jugendarbeit: Was bietet die Offene Kinder- und Jugendarbeit an und wie stellt sie es dar?“ Warum ist das überhaupt eine relevante Fragestellung, mag man sich fragen oder entnervt sein, dass gegenwärtig alles nur noch durch die Bildungs-Brille betrachtet wird.

Das Thema hat politisch Hochkonjunktur und inzwischen teilweise auch deutlich spürbare Auswirkungen auf (politische) Entscheidungen, die Jugendarbeit betreffen, zum Beispiel in der Frage, wo Gelder ausgegeben werden, bzw. umdisponiert werden – manche Kommune zieht Gelder, Stellen oder gar ganze Einrichtungen aus der Jugendarbeit ab und investiert verstärkt im Bereich der frühen Kindheit oder Schulsozialarbeit; die Frage der Integration von Jugendlichen wird mehr und mehr auf das Thema Bildung reduziert. Die Liste ließe fortsetzen, klar ist: Jugendarbeit ist gewissermaßen gezwungen, Stellung zu beziehen.

Die andere Frage ist: Wozu machen wir Jugendarbeit? Wenn wir Jugendarbeit machen, um Jugendlichen Entwicklungsräume, Experimentierräume zu eröffnen, wenn es Ziel von Jugendarbeit ist, Jugendliche dahingehend zu



unterstützen, dass sie lernen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und ihre Potentiale zu nutzen, wenn es Ziel ist, dass sie ihr Leben ihren Vorstellungen und Möglichkeiten entsprechend bestmöglich gestalten können, dann ist das ein anderes Bildungsverständnis als das, das zur Zeit in den öffentlichen, politischen Diskussionen vorherrscht. Hier haben wir es mit einem Bildungsverständnis zu tun, welches eher auf Verwertbarkeit, Zweckmäßigkeit gerichtet ist. Hier geht es nicht um Entwicklungsräume, sondern um Kompetenzerwerb, um Employability, um Ausbildungsfähigkeit. Aber ...

Was ist denn nun eigentlich Bildung in der Jugendarbeit?

Bildung in dem für die Jugendarbeit skizzierten Sinn ist Subjektbildung, Subjektwerdung, Bildung zum Subjekt und beinhaltet so etwas wie: junge Menschen zu selbstbewusstem und selbstbestimmtem Handeln, zu einer eigenbestimmten Lebensführung zu befähigen, Jugendliche zu empowern, sie

in der Entwicklung von Autonomie als stetige Erweiterung der eigenen Möglichkeiten zu unterstützen, die Entfaltung von Individualität und Eigensinn, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit zu ermöglichen, die Entwicklung von Sprach-, Handlungs-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit zu unterstützen. (SCHERR 2004: 88 ff; SCHERR 2003)

Diese Subjektbildung gründet sich auf die „Entwicklung, Stabilisierung und Veränderung von Selbst(wert)gefühl, Selbstachtung, Selbstbewusstseins- und Selbstbestimmungsfähigkeit.“ (SCHERR 2004: 92) Dies will ich kurz etwas ausführen (siehe zum Folgenden: SCHERR 2003: 99 ff; WINKLER 2006; FEHLEN/KOSS 2009: 25 ff).

Damit ein junger Mensch Selbstachtung, Selbstwertgefühl erlangt, ist er auf Anerkennung angewiesen – darauf, dass andere Menschen ihn als Person in seiner Einzigartigkeit anerkennen und respektieren, seinen Eigensinn respektieren. Das setzt z.B. in der Jugendarbeit „Anerkennungsverhältnisse“ voraus, das heißt, Jugendliche sind auf Menschen angewiesen, die verstehen wollen, wie sie „ticken“, die sie unterstützen, ihren eigenen Weg zu finden, die sich mit ihnen auseinander setzen wollen, die ihre vielleicht auch manchmal sehr eigenwilligen Vorstellungen respektieren und ihre vielleicht „schrägen“ Versuche, ihr Leben in die Hand zu nehmen, anerkennen und respektvoll hinterfragen.

Für die Entwicklung von Selbstbewusstsein braucht es Selbsterkenntnis: Es geht für den Jugendlichen darum, sich bewusst zu werden über die eigenen Motive, Gründe, Interessen, Bedürfnisse, Absichten. Erst wenn der Jugendliche sich darüber klar ist, was ihm wichtig ist, was seine Bedürfnisse, Grenzen und Möglichkeiten sind, entsteht die Möglichkeit, selbstbewusst zu handeln, zu entscheiden. Hierfür braucht es die Möglichkeit zur Reflexion, Gelegenheiten, Räume, in denen jungen Menschen dies bewusst werden kann – z.B. in der Jugendarbeit.

Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung meint „die Entwicklung von Potentialen zu einer eigensinnigen und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Möglichkeiten und Zwängen“ (SCHERR 2002). Selbstbestimmung setzt gewissermaßen Selbstachtung und Selbstbewusstsein voraus, beziehungsweise entwickeln sich diese Dimensionen in einem wechselseitigen Prozess.

Was deutlich wird: Bildung in diesem Sinn ist ein wechselseitiger, ein dialektischer Prozess – ein Prozess, der auf ein Gegenüber angewiesen ist. Und er ist ein Prozess, der Pädagogik oder Jugendarbeit darauf verweist, Gelegenheiten, Rahmenbedingungen, Räume zu schaffen, die diese Prozesse ermöglichen. Diese Bildungsprozesse können nicht erzwungen, „gemacht“ werden, sie können jedoch ermöglicht werden.

Es geht darum, auf der einen Seite Eigenständigkeit, Eigeninitiative anzuregen. Dies gelingt vor allen Dingen da, wo Jugendarbeit an den Themen und Bedürfnissen ansetzt, die für junge Menschen bedeutsam, relevant sind, wo diese subjektiv Sinn sehen, Themen, die ihnen wichtig sind, die sie selbst gewählt haben. Und es geht auf der anderen Seite darum, Bildungsgelegenheiten zu schaffen. Gemeint sind Anlässe, Gelegenheiten zur Reflexion, Räume, in denen experimentiert werden kann, in denen junge Menschen herausgefordert werden, in denen wir mit ihnen im Gespräch bleiben, uns auf Aushandlungsprozesse einlassen und uns mit ihnen konstruktiv auseinander setzen (SCHERR 2002: 94; DEINET/ REUTLINGER 2005).

In der Fachliteratur wird das unter dem Begriff der Aneignung gefasst – viele werden ihn aus dem Diskurs zur sozialräumlichen Jugendarbeit kennen. Aneignung verstanden als ein dialektischer Prozess, in dem der Mensch, das Subjekt eigentätig und aktiv, sinnlich und gedanklich sich mit der ihn umgebenden Welt auseinander setzt. Aneignung steht auch dafür, dass diese Art der Bildung nur ermöglicht,

aber nicht erzwungen oder „gemacht“ werden kann (WINKLER 2004; DEINET 2005).

Ich möchte den Begriff der Bildung noch einmal schärfen und ihn – etwas zugespitzt – mit dem vergleichen, was unter Erziehung zu verstehen ist: Erziehung ist – im Gegensatz zur Bildung – an ein Erziehungsverhältnis geknüpft, an ein Generationenverhältnis, an eine/n Erwachsene/n und den/die zu Erziehende/n. Erziehung ist die zielgerichtete Einflussnahme auf den Erziehenden, es geht dabei um die Vermittlung von Orientierung, es geht um die Vermittlung von Werten und Normen und es geht darum, ein Hineinwachsen in die Gesellschaft und ihre Verhältnisse zu vermitteln.

Hierbei geht es durchaus auch um die Vermittlung von konkreten Fertigkeiten, von Kulturtechniken, wie beispielsweise Sprache erlernen, „richtige“ Sprache erlernen. Ein Kind eignet sich Sprache gewissermaßen selbst an, indem es ausprobiert, Lautmalerei betreibt usw. – das lässt sich ja wunderbar bei Kindern beobachten, die sprechen lernen. Aber Eltern oder ErzieherInnen nehmen doch auch Einfluss darauf, dass Sprache „richtig“ gelernt wird, dass Kinder sich richtig ausdrücken lernen, dass sie wissen, wie sie in unterschiedlichen Situationen sprachlich angemessen reagieren, sich verhalten.

Zugleich ist Sprache Werkzeug, Voraussetzung, um sich in der geltenden Gesellschaft bewegen zu können, sie ist auch Voraussetzung für Bildung, sie ist auch Teil von Jugendarbeit. In diese Richtung argumentiert ja auch der 12. Kinder- und Jugendbericht: wir brauchen ein aufeinander abgestimmtes System von Erziehung, Bildung und Betreuung, um ein gutes Aufwachsen von jungen Menschen (im Sinne der gesellschaftlichen Herausforderungen von Morgen) sicher zu stellen.

An den Versuch, in ein paar groben Strichen zu skizzieren, was Bildung in der Jugendarbeit ist, schließt sich die Frage an ...

Wie geht Bildung (in der Jugendarbeit)?

Was wir hier ausgeführt haben, klingt vielleicht abgehoben und zunächst mal sehr weit entfernt vom konkreten Alltag der Jugendarbeit?! Bevor wir jedoch zu den konkreteren Dimensionen kommen, zunächst noch zwei Vorbemerkungen, die aus unserer Sicht zu bedenken sind.

Zum einen: Wenn Jugendarbeit gezielter Bildungsräume, Aneignungsräume schaffen will, als sie das vielleicht bisher tut, wenn Jugendarbeit ihre Bildungspotentiale gezielter nutzen will, ihre Bildungspotentiale nach außen deutlicher und selbstbewusster vertreten will, dann muss sie zunächst mal Spurensuche betreiben – lernen, Bildungsgelegenheiten deutlicher zu sehen, zu erkennen, Bildungsgelegenheiten gezielter zu nutzen und Bildungsgelegenheiten auch im Alltag zu schaffen. Der Blick in die „Best-Practice-Datei“ ist hier nur bedingt weiterführend – es ist ein Prozess der Auseinandersetzung, ein Weg der Weiterentwicklung professioneller Kompetenz.

Zum zweiten: Aus meiner Sicht verschenkt Jugendarbeit ihr Potential, wenn sie sich auf die Frage nach ihren Bildungsaspekten auf den Hinweis beschränkt, dass sie Workshops anbietet, dass sie Schulungen für junge Ehrenamtliche anbietet, in denen bestimmte Kompetenzen vermittelt werden. Damit versucht Jugendarbeit im Grunde genommen, ein eher schulisches Bildungsverständnis zu bedienen. Das hat sicher auch damit zu tun, dass diese Bildungsaspekte leichter zu benennen, greifbarer sind. Workshops sind ein wichtiger Teil von Jugendarbeit, weil der DJ-Kurs, den Jugendliche machen, manchmal erst die Voraussetzung dafür schafft, dass sie in ein Thema richtig einsteigen, ihr Interesse verfolgen können, stärker eigeninitiativ werden können usw. Aber Jugendarbeit hat Bildungspotentiale, die weit über den DJ-Kurs hinausgehen, die vor allem im Alltag der Jugendarbeit lie-

gen, im offenen Betrieb, im „Klein-Klein“ des Alltages.

Konkretisierung: Zugänge und Dimensionen von Bildung in der Jugendarbeit

Im Rahmen eines Projektes, das die Landesgemeinschaft Offene Jugendbildung Baden-Württemberg (LAGO) unter der Federführung von BURKHARD FEHRLIN und THEA KOSS durchgeführt hat, wurden Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit im Hinblick auf ihre Bildungspotentiale untersucht – und zwar auf Grundlage einer Reihe von Bildungsdimensionen, die die Autoren herausgearbeitet haben. Das Projekt, bzw. die damit verbundene Veröffentlichung wendet sich an Praktiker/innen und hat das Anliegen, Bildungsprozesse und Bildungsleistungen der Jugendarbeit sichtbar zu machen und gleichzeitig eine Arbeitsgrundlage für diejenigen zu geben, die sich näher damit befassen wollen (FEHRLIN/KOSS 2009).

Die vier formulierten Zugänge und ihre Ausdifferenzierung in Dimensionen ist ein Versuch, konkretisierende Indikatoren zu formulieren, die Bildungsprozesse „plausibel machen und von denen man begründet auf Bildungsprozesse schließen kann“ (FEHRLIN/KOSS 2009: 29). Sie dienen quasi als Reflexionsfolie, um Bildungspotentiale zu identifizieren und seinen Blick hierfür zu schärfen.

Bildungsgelegenheiten erkennen – eine Frage der professionellen Haltung

Jugendarbeit ist geprägt von Bildungsgelegenheiten im Alltag. Diese zu erkennen, setzt eine entsprechende professionelle Haltung voraus, die geprägt ist von Achtsamkeit und der Fähigkeit zur Selbstreflexion. Dies beinhaltet, dass PädagogInnen:

- ▶ ihren Erwartungen und eingespielten Kategorien misstrauen
- ▶ ihre Lücken akzeptieren
- ▶ Neugier fürs Irrelevante zeigen

- ▶ sich vor einfachen Erklärungen hüten
- ▶ die Poesie schwacher Signale und kleiner Gewinne schätzen
- ▶ Vorder- und Hinterbühnen zu unterscheiden vermögen

(WOLF, STEPHAN 5/2004: Kompetente Aufmerksamkeit, in: neue praxis, nach MÜLLER, BURKHARD u. a. 2005: 49)

Aneignung – eine Beobachtungsperspektive

Jugendarbeit bietet im Vergleich zur Schule wenig vordefinierte Orte, sie bietet Freiräume, fordert zu Eigenaktivität und Selbstbildung auf – Bildungsinhalt, -ziel und -ergebnis sind offen. Aneignung als Bildungsprozesse steht für die

- ▶ „eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt
- ▶ (kreative) Gestaltung von Räumen und Symbolen
- ▶ Inszenierung, Verortung im öffentlichen Raum und in Institutionen
- ▶ Erweiterung der Handlungsräume
- ▶ Erweiterung motorischer, gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenz
- ▶ Erprobung des erweiterten Verhaltensrepertoires und neuer Fähigkeiten in neuen Situationen
- ▶ Entwicklung situationsübergreifender Kompetenzen“

(DEINET 2004: 187)

Lern- und Bildungsgeschichte – zentrale Lern-dispositionen erkennen

Diese Perspektive nimmt Lernen im Alltag, selbstgewählte Tätigkeiten von Jugendlichen in

den Blick – sie versucht nicht, mit einer Liste von erwünschten Lerninhalten oder von altersgemäßen Fähigkeiten heranzugehen, an denen Jugendliche „gemessen“ werden, sondern geht vom Jugendlichen aus.

Beschrieben sind fünf Lern-Dispositionen, die bei Jugendlichen beobachtbar sind und die den Schluss zulassen, dass sie ein Indikator für Bildungsprozesse sind, dass man davon ausgehen kann, dass hier Selbstbildungsprozesse stattfinden. Lerndisposition ist dabei vielleicht am ehesten als eine Art Haltung, Bereitschaft bei den Jugendlichen zu verstehen. Sie ...

- ▶ „zeigen Interesse, das sich darin ausdrückt,

Abb. 1: Schema der im Engagement erworbenen Kompetenzen (Komp.)
Jugendlicher¹

Personale Komp.	Personenbezogene Kompetenzen			Sachbezogene Kompetenzen			
	Sozialkompetenzen			Kogni-tive Komp.	Organi-satorische Komp.	Hand-werkl-techn. Komp.	Krea-tiv-musi-sch-sportl. Komp.
Selbstbe-wusstsein	Verant-wortungs-be-reitschaft	Politisch-demokrat. Kom-petenzen	Toleranz	Refle-xions-fähigkeit	Mitbe-stim-mung/ Mitge-staltung	Techni-sche Kom-petenzen	Musikali-sche Kom-petenzen
Selbst-ständig-keit/ Selbst-be-stimmung	Kommuni-kations-fähigkeit	Leitungs-kompe-tenz	Helfen, Beraten, Unter-stützen	Allge-mein-wissen	Organi-sations-ver-mögen	Versor-gung/ Bergung	Sportli-che Kom-petenzen
Durch-halte-ver-mögen	Zuverlässi-gkeit	Überzeu-gungs-fähigkeit	Bezie-hungs-kompe-tenz	Techni-sches/natur-wissen	Lern-fähigkeit	Katastrophen-schutz	Verfassen von Texten
Belast-barkeit	Koopera-tions-fähigkeit	Durchset-zungsver-mögen	Interkul-turelle Kom-petenz	Politi-sches Wissen	Informa-tionsbe-schaffung	Hand-werkliche Kom-petenzen	Kreatives Gestalten
Offenheit	Konflikt-fähigkeit	Komp. zur sozial-en Integra-tion	Pädago-gische Kom-petenz	Umwelt-wissen	Medien-komp.		Ideen ent-wickeln
Flexibili-tät	Kritik-fähigkeit	Einord-nen in hierarchi-sche Struktu-ren	Gender-Kompe-tenz	Pädagog. Wissen	Gremien-komp.		Theater spielen
Selbst-re-flexivität/ Selbster-kennntnis	Problem-lösungs-kompe-tenz			Relig. Wissen	Methodenkomp.		
Biografi-sche Orientierung				Rechts-wissen	Öffent-lichkeits-arbeit		
Entwick-lung von Werten				Organi-sationswis-sen	Nutzung der Organi-sations-struktu-ren		
				Rhetori-sche Kom-petenzen	Verwal-tung/Ge-schäfts-führung		
				Grenzen erkennen			

¹ Die Bestimmung der Kompetenzen in diesem Raster ist nicht immer trennscharf, einige der aufgeführten Kompetenzen überschneiden sich oder sind unterschiedliche Aspekte ähnlicher Fähigkeiten wie etwa Überzeugungsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen und Leitungs-kompetenz. Auch bei der Zuordnung der Einzelkompetenzen zu den übergeordneten Katego-rien sind z.T. andere Möglichkeiten denkbar und sinnvoll.

dass sie sich Personen oder Sachverhalten aufmerksam zuwenden,

- ▶ zeigen dabei eine gewisse Ausdauer, die Regung, sich dafür interessieren und damit auskennen zu wollen,
- ▶ machen auch dann weiter, wenn es schwierig wird und wenn sie unsicher werden,
- ▶ tauschen sich mit anderen darüber aus, drücken dabei ihre Ideen und Gefühle aus, erleben sich als Personen, die etwas zu sagen haben,
- ▶ übernehmen Verantwortung: „dazu gehört die Bereitschaft, Dinge auch von einem anderen Standpunkt aus zu sehen und eine Vorstellung von Gerechtigkeit und Unrecht zu entwickeln.“

(LEU, HANS RUDOLF (2/2002): Bildungs- und

Lerngeschichten. Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags im Elementarbereich in: DISKURS: 23, zit. nach FEHRLÉN/KOSS: 30)

Lernen

Lernen in der Jugendarbeit unterscheidet sich vor allem darin von Schule, dass „Lernen (als Übung) und Handeln (als Ernstfall) inhaltlich und zeitlich sehr eng miteinander verknüpft sind und sogar zusammenfallen, dass Bildungsprozesse gleichsam unter Ernstfallbedingungen ablaufen“ (DÜX 2006: 205) – vor allen Dingen im Rahmen von freiwilligem Engagement, von Tätigkeiten, in denen Jugendliche in irgendeiner Form aktiv sind, aktiv teilhaben. Hierbei werden personale, soziale und sachbezogene Kompetenzen erlernt.

Literatur

Deinet, Ulrich (2004) „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen – als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit in: Deinet, Ulrich, Reutlinger, Christian (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik, Wiesbaden

Deinet Ulrich (2005): „Aneignung“ und „Raum“ - zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts in: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Konzepte. Wiesbaden. S. 27–57

Deinet, Ulrich; Reutlinger, Christian (2005): Aneignung in: Kessl, Fabian/ Reutlinger, Christian u.a. (Hrsg.) Handbuch Sozialraum. Wiesbaden S. 295–312

Düx, Wiebke (2006): „Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit.“ Zum Kompetenzzugewinn Jugendlicher im freiwilligen Engagement, in: Rauschenbach, Thomas, Düx, Wiebke, Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte (S. 205–240).

Fehrlén, Burkhard; Koss, Thea (2009): Bildung im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Empirische Studien. Tübingen

Müller, Burkhard; Schmidt, Susanne, Schulz, Marc (2005): Wahrnehmen können. Jugendarbeit als

Ort informeller Bildung. Freiburg im Breisgau.

Scherr, Albert (2003): Jugendarbeit als Subjektbildung. Grundlagen und konzeptionelle Orientierungen jenseits von Prävention und Hilfe zur Lebensbewältigung in: Lindner, Werner; Thole, Werner; Weber, Jochen (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen. S. 87–102

Scherr, Albert (2004): Subjektbildung in: Otto, Hans-Uwe/ Coelen, Thomas (Hrsg.) Grundbegriffe der Ganztagesbildung. Wiesbaden S. 86–98

Scherr 2002: Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit: Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: Richard Münchmeier, Hans-Uwe Otto, Ursula Rabe-Kleberg (Herausgegeben im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen, S. 93–106

Winkler, Michael (2004): Aneignung und Sozialpädagogik – einige grundlagentheoretische Überlegungen in: Deinet, Ulrich; Reutlinger Christian (Hrsg.): „Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden: S. 71–91

Winkler, Michael (2006): Bildung mag zwar die Antwort sein, das Problem aber ist Erziehung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 4. Jg. H2, S. 182–201

Zum Beispiel der JUfo-Club in Möglingen

Uwe Single

(Bericht zum Vortrag)

Das JUfo ist das kommunale Jugendhaus in Möglingen, einer Stadt mit gut 10.000 EinwohnerInnen in unmittelbarer Nachbarschaft zur Kreisstadt Ludwigsburg. Ein Ergebnis einer methodischen Konzeptentwicklung vor einigen Jahren war die Gründung des „JUfo-Club“ (Mai 2006). Damit sollte die Beteiligung der jüngeren StammesbesucherInnen gefördert werden, sowohl im Alltag (z. B. Thekendienst) als auch bei der Planung und Durchführung von Angeboten. Die Entwicklungen im Club wurden im Rahmen des Projekts „Bildung im Alltag der offenen Kinder- und Jugendarbeit“ evaluiert, d. h. auf der Basis empirischer Erhebungen rekonstruiert und entlang der „vier Zugänge“ (vgl. LARISSA VON SCHWANENFLÜGEL) interpretiert.

Clubleben

Am Club beteiligten sich von Anfang an etwa 25 Jugendliche zwischen 13 und 17 Jahren, zur Hälfte Mädchen. Die Beteiligung bei den monatlichen Sitzungen war bisher zufriedenstellend. Immerhin ein gutes Viertel der Jugendlichen ist dauerhaft sehr engagiert, einzelne gründeten sogar in Eigeninitiative einige Angebote (z. B. Mädchentanzgruppe, Skater-Contest). Die übrigen beteiligten sich „nur“ an der Planung und Durchführung einzelner Veranstaltungen. Die Hälfte der Clubmitglieder besuchen die Hauptschule, ansonsten ist vom Förderschüler bis zum Gymnasiasten alles vertreten. Die Erwartung, dass sich die Jugendlichen auch im Alltag des Jugendhauses engagieren sollten, wurde ebenfalls teilweise erfüllt. Einige Ju-

gendliche übernehmen sporadisch den Thekendienst, außerdem hat das JUfo nun seit einiger Zeit einen eigenen Gärtner, ein Förderschüler hat seine Liebe zum Rasenmäher und zur Heckenschere entdeckt.

Die Jugendlichen selbst verbinden mit ihrem Engagement v. a. „Spaß haben“. Der stellt sich ein, wenn sie gemeinsam mit anderen etwas auf die Reihe bekommen, wenn es im Jugendhaus brummt, also die Chance besteht, neue Leute kennen zu lernen. Neue Mitglieder sind auch im Club selbst stets willkommen. Die Jugendlichen wollen mitentscheiden, was in „ihrem“ Jugendhaus abgeht oder sie nutzen die Einrichtung als Ressource, um eigene Interessen zu verwirklichen, die zunächst einmal nicht unbedingt mit dem JUfo zusammenhängen (z. B. Skater). Mit diesen Motiven oder Interessen fühlen sich die Jugendlichen im JUfo-Club gut aufgehoben. Entscheidungen würden gemeinsam getroffen, man finde immer einen Kompromiss, auch wenn man zunächst unterschiedlicher Meinung sei. Bei den Clubsitzungen werde auch darüber diskutiert, ob bei Veranstaltungen zum Beispiel alles gut verlaufen sei und was beim nächsten Vorhaben besser gemacht werden sollte.

Erfahrungen

Bei den Befragungen im Rahmen des Projekts erzählten die Jugendlichen lebhaft über die unterschiedlichen Aktionen, an denen sie sich beteiligt haben. Die Mitarbeit reicht von der weitgehend selbständigen Organisation eines Skatercontests oder einer Kindertanzgruppe, bis hin zum Thekendienst beim „Brunch“, ihre Rolle vom Helfer oder der Helferin bis zur Initiatorin oder zum Initiator von Angeboten. Sie erinnern sich an viele Ereignisse, von der drohenden Schlägerei bis zur überkochenden Milch.

Auch wenn es insgesamt recht harmonisch zugeht, zeigte sich auch ein latenter Konflikt zwischen aktiven und eher passiven Clubmitgliedern. Dabei reagieren aber alle Jugend-

lichen sehr deutlich, wenn sie das Gefühl bekommen, etwas machen zu müssen. Sie legen großen Wert darauf, ihr Engagement selbst steuern zu können.

Im Verhältnis zu den übrigen BesucherInnen zeigen sich keine wesentlichen Veränderungen. Die Befürchtung, zumindest einige der Clubmitglieder könnten aus ihrer „Sonderstellung“ heraus ein elitäres Verhalten entwickeln, ihren Status auszuspielen versuchen, hat sich nicht bestätigt.

Das hindert die Jugendlichen allerdings nicht daran, sich als engagierte MitarbeiterInnen zu präsentieren. Es ist ihnen durchaus wichtig, sich am Stand des Jugendhauses beim örtlichen Straßenfest zu präsentieren oder beim Konzert im Haus auf die Bühne zu klettern.

In bester Erinnerung ist den Jugendlichen ein Seminar des Kreisverbands der Jugendzentren. Besonders gefallen hat ihnen dabei das Zusammensein mit anderen Jugendlichen, die sie bisher nicht gekannt hatten und denen sie „ihr“ Jugendhaus präsentieren konnten. Eine unmittelbare Folge des Seminars waren Pläne, einen Austausch mit Jugendhäusern in anderen Gemeinden anzuzetteln. Dass ein anderes Jugendhaus nun „ihr“ Modell übernehmen will, einen eigenen Club gründen möchte, macht sie sichtbar stolz. Auffällig ist, dass die Jugendlichen ihr Engagement nicht mit dem Erwerb von Kompetenzen oder mit Lernen in Verbindung bringen, bzw. dass dies eine vollkommen untergeordnete Rolle spielt. Wichtig bleibt der Spaß, die Grundlage dafür sind sich entwickelnde soziale Kontakte und die Anerkennung, die sie von Gleichaltrigen wie auch Erwachsenen erfahren.

In diese Begeisterung mischen sich durchaus auch kritische und selbstkritische Töne. So monieren verschiedene Jugendliche die oft allzu kurzfristige Werbung für Veranstaltungen, oder dass es trotz aller Bemühungen noch nicht gelungen ist, die Besucherzahlen auf den gewünschten Level zu heben (aller-

dings sind die Ansprüche der Clubmitglieder hier recht hoch).

Bildung

Bei der Interpretation dieser hier nur angedeuteten Entwicklungen entlang der vier Zugänge zeigen sich vielfältige Hinweise darauf, dass hier begründet von Bildungsprozessen gesprochen werden kann. Solche Zugänge beschreiben ja theoretisch begründete Kriterien: was muss real geschehen, damit auf Bildungsprozesse geschlossen werden kann?

Bildungsgeschichten: Angesichts der Anforderungen, denen die Jugendlichen in der Schule und in anderen sozialen Zusammenhängen ausgesetzt sind, zeigen sie in ihrem Engagement im JUfo ausdauerndes Interesse, übernehmen Verantwortung, erzählen lebhaft über ihre Erlebnisse und Erfahrungen und lassen sich auch nicht durch Schwierigkeiten oder einzelne Misserfolge abschrecken. Dass der erste Contest nicht optimal gelaufen war, schreckte die Skater nicht davon ab, einen zweiten zu organisieren. Dabei überlegten sie genau, was sie auf dem Hintergrund der gesammelten Erfahrungen dieses Mal anders – besser – machen wollten. Einem Mädchen (13 Jahre) gelang es z.B. bei einem Konzert, eine Clique angetrunkener älterer Jungen davon abzubringen, weiter Stress an der Kasse zu machen, sprich eine reichlich kitschige Situation zu entschärfen. Das mag für sich genommen noch nicht sonderlich beeindruckend sein, aber einige Wochen später besuchte sie auf dem Seminar des Kreisverbands der Jugendzentren einen Workshop zu Methoden der Deeskalation. Später – im Interview – reflektierte sie diese Situation an der Kasse des JUfo auf dem Hintergrund des Workshops und wog ab, was sie damals wohl richtig, möglicherweise auch falsch gemacht hatte.

Das sind einige Hinweise und Beispiele darauf, dass in den oben skizzierten Entwicklungen die „zentralen Lerndispositionen“ des biografischen Ansatzes mühelos erkennbar

sind. Ob sich diese Entwicklungen in der Zukunft verdichten, ob sie sich als nachhaltig herausstellen, bleibt selbstverständlich abzuwarten.

Lernen: „Informelles Lernen“ (Düx) ist ein zweiter Zugang. Es ist unmittelbar einsichtig, dass den Clubmitgliedern durch die Beteiligung an der Organisation und Durchführung von Veranstaltungen und anderen Angeboten zumindest ein gutes Lernfeld für die Entwicklung unterschiedlicher kognitiver Kompetenzen (z.B. Reflexionsfähigkeit und rhetorische Fähigkeiten), organisatorischer Kompetenzen (Fähigkeit zur Mitbestimmung, Organisationsvermögen, Verwaltungswissen), handwerklicher Kompetenzen (Dekoration) und kreativ-musischer Kompetenzen (Ideen entwickeln, Umgang mit Medien, Texten) geboten wird.

Aber auch hierzu einige Beispiele: Einer der Förderschüler hat sich zum „Hoffotografen“ des Jugendhauses entwickelt. Der eher schüchterne Junge dokumentiert inzwischen die Veranstaltungen und klettert dazu mit seiner Kamera ungeniert auf die Bühne. In Ansätzen hat er auch schon gelernt, die Fotos am Computer zu bearbeiten. Außerdem ist er zum Gärtner des JUfo avanciert und ist entschlossen, sich in diesem Bereich eine Ausbildungsstelle zu suchen.

Aneignungsprozesse: Die Jugendlichen haben erkennbar – zunächst im Haus – ihre Handlungsräume erweitert und nutzen sie selbstverständlich (Küche, Büro, Theke). Sie demonstrieren im Gemeinwesen (Straßenfest), dass das JUfo ein angemessener Aktionsraum für Jugendliche ist. Die Skater schmieden Pläne für die Gestaltung ihres „Raums“ außerhalb der Einrichtung (Skaterpark), überlegen, wie sie an das dafür notwendige Geld kommen und wollen ein Gespräch mit dem Bürgermeister dazu führen. Durch eigene Aktionen (Contests) wollen sie ihren Eigenbeitrag erwirtschaften.

Die Jugendlichen haben ihren Handlungsraum aber auch in andere soziale Zusammen-

hänge hinein erweitert. Einige besuchen die Seminare des Kreisverbands, was wiederum die Basis dafür war, mit Jugendlichen aus anderen Gemeinden Kontakt aufzunehmen.

Bildungsgelegenheiten: Für den Zugang Bildungsgelegenheiten (i. S. von „ich bewältige eine Situation, wie ich es mir zunächst nicht zugetraut hätte“) kann wiederum das Beispiel des Mädchens stehen, das die schwierige Situation an der Kasse des Jugendhauses meistert. Dies gilt aber sicherlich auch für den Fotografen, aber auch die Skater.

Fazit

In der Rekonstruktion der Entwicklungen in und um den Club lässt sich bei den beteiligten Jugendlichen unschwer erkennen, dass sich die für den biografischen Ansatz zentralen „Lerndispositionen“ entfalten. Zweitens bietet das Arrangement Jugendhausclub Möglichkeiten für die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen, die von den Jugendlichen auch ergriffen werden. Es ist auch unübersehbar, dass Aneignungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Auch vielfältige Bildungsgelegenheiten lassen sich identifizieren. Mit den geeigneten Methoden lassen sie sich auch dicht beschreiben. Die Bildungsleistungen der Offenen Jugendarbeit lassen sich so für Außenstehende transparent machen.

*(Ausführlich wird das Projekt dargestellt in: **Fehrlen/Koss, Bildung im Alltag der offenen Kinder- und Jugendarbeit, Tübingen 2009. Hrsg: LAGO Baden-Württemberg)***

Plenum: Diskussion und Kritik

Ein guter Teil der Diskussion drehte sich um Fragen zur Umsetzbarkeit einer solchen „Kompetenzschulung“ in den Einrichtungen und den dazu notwendigen Rahmenbedingungen: Ein solcher Projektrahmen ist hilfreich, um dranzubleiben, weil dies im Alltag sonst allzu schnell untergeht. Immer wieder

kamen die Teilnehmer/-innen auch darauf zurück, dass die genannten Dimensionen als Reflexionsfolie dienen können, dass es nicht darum geht, all diese Dimensionen stetig präsent zu haben und den Versuch zu machen, dem sozusagen jederzeit gerecht zu werden, sondern dass es eher darum geht, diese Haltung und die eigene Sensibilität zu schulen – um im Alltag gezielter zu fördern, aber auch nach außen vertreten zu können, was die Offene Jugendarbeit ausmacht.

Im Gespräch wurde deutlich, wie schnell es immer wieder passiert, dass man sich an konkreten Kompetenzen „festhält“ (siehe Tabelle Seite 30), um Bildungsprozesse aufzuzeigen – einfach, weil sie fassbarer und leichter benennbar sind –, und wie schwierig es dagegen ist, Alltags-Prozesse darzustellen. Die Erfahrungen im Umgang mit der Darstellung von Bildungspotentialen sind unterschiedlich, zeichnen sich aber auch durch eine große Bandbreite und manch kreative Idee aus. So hat eine Teilnehmerin gute Erfahrungen damit gemacht, dass sie Videosequenzen oder Beobachtungsprotokolle dem Gemeinderat präsentiert hat, um zu zeigen, was die eigene Arbeit beinhaltet.

Thema war weiter die Frage: Wenn es im Rahmen von Subjektbildung um die Förderung von Eigensinn geht – wie viel Eigensinn ist denn von wem erwünscht? Wie viel Eigensinn,

Widerspruch ist von Politik, Erwachsenenwelt überhaupt erwünscht, wird respektiert? Was verstehen Menschen, Öffentlichkeit, Politik als eigensinnige Äußerungen von Jugendlichen, und was gilt als „abweichend“, wo wird jugendliches Verhalten auch problematisch, gar kriminalisiert? Eine Umfrage unter Bürgermeister, so ein Teilnehmer, habe ergeben, dass sie gerne etwas mehr Widerspruch von Jugendlichen hätten, die sich öffentlich einmischen. Die Frage ist nur: Welche Jugendlichen haben Bürgermeister im Kopf – Jugendgemeinderäte aus sogenannten bildungsnahen Schichten, die sich auf eine Art einbringen, die Erwachsene gut finden, sich ausgedacht haben? Wie groß ist die Bereitschaft, auch die Bereitschaft der Fachkräfte, sich mit Jugendlichen auseinander zu setzen, die auf sehr viel provokantere Weise ihren Eigensinn ausdrücken? Und damit stellte sich auch eine generelle Frage: Wohin bilden und erziehen wir denn? Welches Menschenbild haben wir im Kopf, wenn wir Bildungsprozesse unterstützen wollen? Dass noch viel Diskussionsbedarf besteht, zeigte sich im Plenum eindrücklich. Dass sich die Offene Jugendarbeit das Thema aber Bildung aneignen muss, war weitgehend Konsens. Ein Teilnehmer formulierte es so: „Qualitätsentwicklung hat viel zur Professionalisierung der Arbeit beigetragen. Jetzt ist Bildung ein ebenso zentraler Schritt!“

Forum: Kommunalpolitische Strategien der Verortung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Bildungslandschaft.

Stefanie Eltrich/Christa Hintermair

Am 2. Februar 2006 fiel der offizielle Startschuss für die „Regionale Bildungslandschaft im Landkreis Ravensburg“. Der Landkreis Ravensburg, das Land Baden-Württemberg und die Bertelsmann-Stiftung arbeiten in dem auf drei Jahre angelegten Projekt gemeinsam daran, Jugendlichen mehr Chancen zu eröffnen und damit zu mehr Lebensqualität und zur Standortsicherung beizutragen. Mitarbeiterin STEFANIE ELTRICH und Moderatorin CHRISTA HINTERMAIR stellten das Unterfangen einem sehr interessierten, aber auch kritischen Publikum zur Diskussion im Forum „Kommunalpolitische Strategien der Verortung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Bildungslandschaft“.

Ziele und Rahmenbedingungen des Projekts

Ziel des Projekts „Regionale Bildungslandschaft“ ist es, für alle Kinder und Jugendlichen optimale Lern- und Lebenschancen in der Region zu schaffen. Dabei steht die Verbesserung der Unterrichtsqualität mit Blick auf die Lern- und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Dieses Ziel soll insbesondere erreicht werden durch stärkere Vernetzung der Bildungsangebote (auch schulartenübergreifend), Optimierung der Schnittstellen zwischen einzelnen Schulen untereinander und zu den Ausbildungs-

betrieben, Selbstevaluation in den Schulen, Entwicklung und Koordinierung von Fortbildungen und Qualifizierungsmaßnahmen und Erfahrungsaustausch unter den Schulen. Das Selbstverständnis der Bildungsregion wird dabei durch vier Leitbegriffe geprägt:

- Bildungsgerechtigkeit
- Qualitätsbewusstsein
- Verantwortungsgemeinschaft
- Konstruktive Partnerschaft

Zahlen, Daten, Fakten

Mit derzeit 88 teilnehmenden Schulen sind rund 50 Prozent aller Schulen in der Region eingebunden, zwanzig weitere sind am Beitritt interessiert. Im Projekt befinden sich auch 30 Schulträger. Die Selbstevaluation mit dem Instrumentarium SEIS wurde bislang drei Mal durchgeführt, insgesamt kamen dabei 45.000 Fragebögen zur Auswertung. 229 Schulleiter/innen und Mitglieder schulischer Steuergruppen nahmen an Fortbildungen zur Organisationsentwicklung teil, 700 Lehrkräfte an Fortbildungen zur Unterrichtsentwicklung. Der Innovationsfonds war während der Projektphase mit 170.000 Euro pro Jahr ausgestattet, in der Regelphase beläuft er sich nun auf 75.000.

Struktur und Besetzung der Gremien

Unterstützt von der Bertelsmann-Stiftung



haben Land und Kommunen Strategien entwickelt und Strukturen gebildet, die ihnen die Möglichkeit geben, neue Formen der Zusammenarbeit zu finden und miteinander zu handeln. Beispielhaft dafür ist die Regionale Steuergruppe, ein Gremium, in dem Schulaufsicht vor Ort und Schulträger gemeinsam festlegen, wie sich die Bildungslandschaft weiterentwickeln soll. Die Regionale Steuergruppe lenkt das Projekt und entscheidet über seine spezifische regionale Ausrichtung, analysiert den Unterstützungs-, Qualifizierungs- und Koordinierungsbedarf in den Projektschulen und schlägt auf dieser Grundlage geeignete

Schritte vor. Die Steuergruppe entscheidet außerdem über die Verwendung der Mittel des Innovationsfonds. Das Credo dieses Gremiums ist es, die Entscheidungen möglichst im Konsens zu treffen. Das Regionale Bildungsbüro ist der operative Arm der Regionalen Steuergruppe und dafür verantwortlich, dass die definierten Ziele umgesetzt werden. Das Bildungsbüro ist auch erste und zentrale Anlaufstelle, wenn es um die Vielzahl von Weiterbildungs- und Qualifizierungsangeboten für Lehrkräfte, Informationsveranstaltungen für Eltern und andere Akteure der Bildungslandschaft geht. Ein anderes Gremium sind

Teilnehmende Organisationen:

Amt für Schule, Sport und Jugend,
Stadt Ravensburg
Landeselternbeirat für
die Grundschule und Hauptschule
und Gymnasien

Bertelsmann-Stiftung
Ministerium für Kultus, Jugend und
Sport Baden-Württemberg

Bezirkspersonalräte für Grund-, Haupt-
und Realschulen, berufliche Schulen und
Gymnasien PH Weingarten

Berufsakademie Ravensburg
Polizeidirektion Ravensburg

Bundesagentur für Arbeit, Ravensburg
Regierungspräsidium Tübingen

Deutscher Gewerkschaftsbund
Kreis Bodensee-Oberschwaben
Schulamt, Landratsamt Ravensburg

Diözese Rottenburg-Stuttgart
Schulträger Stadt Ravensburg

Evangelische Landeskirche
in Württemberg Schulträger
der Stadt Ravensburg,
der Gemeinden Bad Wurzach,
Wilhelmsdorf und Ebersbach-Musbach

FH Ravensburg-Weingarten
SMV als Vertreter der SchülerInnen

Geschäftsführender Schulleiter
der Grundschulen und Vertreter
der Grundschulen

Sozialamt, Landratsamt Ravensburg
Handwerkskammer Ulm
Sportkreis Ravensburg e.V.

Industrie- und Handelskammer
Bodensee-Oberschwaben
Vertreter der Gymnasien

Jugendamt, Landratsamt Ravensburg
Vertreterin der E-Schulen

Katholisches Schuldekanatsamt Wangen
Vertreter der Realschulen

Kinder- und Jugendakademie, Bad Waldsee
Vertreter der beruflichen Schulen

Kulturamt, Landratsamt Ravensburg
Vertreter der Privaten Schulen

Kreishandwerkerschaft Ravensburg KöR
Vertreter der HSI

Kreisjugendring Ravensburg e.V.
Vertreterin der beruflichen Schulen.



die Regionalkonferenzen, die es in dieser Form nur im Landkreis Ravensburg gibt: In den Regionalkonferenzen tauschen sich Lehrer aller Schularten untereinander und mit ihren Trägern aus. Ursprünglich entwickelt, um die weiten Entfernungen innerhalb des Kreises zu überbrücken, sind die vier Regionalkonferenzen in ihrer jeweiligen Region zu einem Ideenforum, einem Impulsgeber für bildungsrelevante Themen geworden. Der Regionale Bildungsbeirat schließlich begleitet und berät das Projekt. Die ihn konstituierenden Bildungsakteure, die sich als potenzielle Partner der Projektschulen verstehen, sorgen dafür, dass alle wichtigen Facetten von Bildung in der und für die Region aufgegriffen werden. Das Gremium des Beirats kommt zwei Mal jährlich zusammen.

Aktivitäten im Überblick

Qualifizierungsmaßnahmen für Projektschulen: Die Projektschulen erhalten über den Zeitraum von ca. einem Jahr Qualifizierungsmaßnahmen im Umfang von 5 Modulen. Die Module enthalten grundlegende Schulentwicklungsthemen und sind gleichzeitig eng auf die Inhalte und den Ablauf des Projektes ausgerichtet.

Regionalkonferenzen

Die am Projekt teilnehmenden Schulen sind zu vier lokalen Netzwerken zusammengefasst worden, um in etwas kleineren Gruppen in den jeweiligen Regionen eine informelle Veranstaltung durchzuführen. Diese soll zum einen dem Austausch über die Erfahrungen mit SEIS und den damit zusammenhängenden Prozessen in den Schulen dienen. Zum anderen sollen darüber hinaus die konkreten Entwicklungsschwerpunkte gefördert werden. Die Regionalkonferenzen finden zweimal jährlich in den jeweiligen Regionen statt.

Bildungsbeiratssitzungen

Der Regionale Bildungsbeirat unterstützt und berät die Regionale Steuergruppe, entwickelt Vorschläge zur Optimierung der Bildungslandschaft und begleitet die Projektarbeit. Der Bildungsbeirat tagt zweimal jährlich. Er setzt sich aus VertreterInnen aller mit Bildung befassten Bereiche zusammen und umfasst mehr als 30 verschiedene Institutionen.

Sitzung der geschäftsführenden SchulleiterInnen:

Die Vertreter der Regionalen Steuergruppe treffen sich zweimal jährlich mit den geschäftsführenden SchulleiterInnen bzw. schulischen Vertretern der Gemeinden, in denen es keine geschäftsführenden SchulleiterInnen gibt.

Dieses Gremium hat das Ziel, die prinzipielle Projektsteuerung mit den Bedürfnissen der Schulen abzugleichen. Die vierteljährlichen Sitzungen dienen dazu, den konkreten Verlauf des Projektes zu resümieren und daraus Schlüsse für die weitere Planung zu ziehen.

Veranstaltungen zu SEIS

Mittels des Selbstevaluationsinstrumentes SEIS (SelbstEvaluationInSchulen) der Bertelsmann-Stiftung wird die Qualität einer Schule aus mehreren Perspektiven beleuchtet. Alle Einschätzungen werden in einem individuellen Schulbericht zusammengefasst und dienen als Informations- und Entscheidungsgrundlage für die Steuerung des Schulentwicklungsprozesses. Die Projektschulen führen jährlich eine Selbstevaluation durch. Das Regionale Bildungsbüro unterstützt die Schulen und bietet verschiedene Workshops zu SEIS an. Dort lernen die Schulen das Steuerungsinstrument kennen, erlernen die Berichte zu kommentieren und zu interpretieren, und schließlich, wie aus Daten „Taten“ folgen.



Praxisforum

Das Praxisforum ist ein wesentlicher Baustein in der Projektentwicklung und für die konkrete Planung der Unterstützung und Vernetzung der Schulen besonders wichtig. Das Praxisforum will zuerst einmal alle Projektschulen miteinander in Kontakt bringen und einen persönlichen Austausch ermöglichen. Diese Veranstaltungsform soll den Anlass zur Initiierung von themenspezifischen Netzwerken geben.

Großveranstaltungen

Die Bildungsregion Ravensburg führt regelmäßige Großveranstaltungen im Themenfeld Bildung/Schule durch. Sie möchte damit den öffentlichen Diskurs zum Thema fördern und mit Informationen anreichern. Mindestens einmal jährlich findet eine Großveranstal-

tung mit bekannten Fachreferenten statt. Sie soll informativen- oder Fortbildungscharakter besitzen und Impulse für die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht setzen.

Bildungslandschaft

Die Bildungslandschaft betrifft alle Facetten an außerschulischen Angeboten und bezieht alle an Bildung und Erziehung beteiligten Institutionen mit ein. In Teilprojekten wird die Vernetzung der Bildungslandschaft vorangetrieben, um möglichst bald effektive Maßnahmen ergreifen zu können und erste Ergebnisse zu erzielen. Folgende Ziele werden verfolgt:

- ▶ In der Region Ravensburg sind die Bildungs- und Erziehungsangebote aufeinander abgestimmt, angefangen bei der Kindertagesbetreuung.
- ▶ Schulen, Schulaufsicht, Schulträger und andere an Bildung und Erziehung beteiligte Partner bilden eine Verantwortungsgemeinschaft in der Region.
- ▶ Regionale Abstimmungen gewährleisten, dass die Übergänge der SchülerInnen erfolgreich verlaufen.
- ▶ Betriebe der Bildungsregion Ravensburg stellen ausreichend Ausbildungs- und Arbeitsplätze – auch für schwächere SchülerInnen – zur Verfügung und gewährleisten deren Zugänglichkeit.
- ▶ Es existieren gebündelte Informationen über die Ausbildungsmöglichkeiten in der Region.
- ▶ Zwischen den Hochschulen, Seminaren und Schulen findet ein konstruktiver Austausch statt.
- ▶ LehrerInnen werden in der Bildungsregion Ravensburg wertgeschätzt.

Handlungsstränge ab 2009

Mit dem Jahr 2009 ging das Projekt Regionale Bildungslandschaft in die Regelpha-

se über. Die Bildungslandschaft wird nun vom Landkreis getragen und innerhalb des Landratsamtes in das Amt für Kreisschulen und Bildung eingebunden. Das Land Baden-Württemberg unterstützt das Bildungsbüro in Form eines Personalkostenzuschusses aus dem sog. Impulsprogramm. Die Unterstützung durch die Bertelsmann-Stiftung wurde mit dem vergangenen Jahr vereinbarungsgemäß eingestellt.

Seit Anfang des Jahres müssen die Schulen auch keine finanziellen Beiträge mehr für die Mitgliedschaft in der Bildungsregion entrichten, die künftig noch offener gestaltet werden soll. (Während der Pilotphase musste jede beteiligte Schule 2000 Euro beitragen.) Mit dem ebenfalls Anfang des Jahres vorgelegten ersten Bildungsbericht liegt eine fundierte Sachstandsanalyse vor, aus der sich die erforderlichen Maßnahmen ableiten lassen. Anders ausgedrückt: Dieses Bildungsmonitoring ist die Voraussetzung für Bildungsmanagement im Landkreis. Als erstes Ergebnis hat die Steuergruppe im Juli neue Handlungsstränge definiert, also Arbeitsfelder, denen künftig besondere Gewichtung zuteil werden sollte, nämlich:

- ▶ Ganztageschule
- ▶ Unterrichtsentwicklung
- ▶ Sprachförderung
- ▶ Übergang Schule-Beruf
- ▶ Selbstevaluation

Ganztageschule

Zu diesem Thema fand im Juni eine Sitzung des Bildungsbeirates statt mit dem Ziel, eine gemeinsame Informationsgrundlage zu schaffen. Hierzu gab es Impulsreferate aus verschiedenen Blickwinkeln (Schulamt, Schulträger, Rektor, Schüler, Eltern, Vereine, Kirchen). Im Oktober fanden die Regionalkonferenzen zum Thema Ganztageschule statt. In jeder Region wurden Gruppen gebildet (Träger/Schulleiter und Lehrer/Eltern), die innerhalb ihrer Gruppe über die Grundsätze

diskutierten und eigenen Positionen bezogen sowie Fragen formulierten. Zusammenfassend kann als Ergebnis festgehalten werden, dass vor Ort ein Prozess angestoßen bzw. weitergeführt werden muss, bei dem Schulträger, Schule und Eltern ihre Erwartungen an die Gestaltung von Ganztageschule formulieren und sich auf die Suche nach Umsetzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten begeben. Das Bildungsbüro wird sich in diesem Bereich weiter mit Veranstaltungen engagieren, die Schulen konkrete Partner, Finanzierungsmodelle und Unterstützungsmöglichkeiten aufzeigen.

Unterrichtsentwicklung

Ziel dieses Handlungsstranges ist die Entwicklung eines modularen, schulartübergreifenden Fortbildungskonzepts für alle Lehrkräfte im Landkreis Ravensburg. Zwei Treffen fanden bereits statt, die Fortbildungsreihe nimmt Gestalt an und wird im kommenden Schuljahr beginnen. Bereits in diesem Schuljahr wird eine Fortbildungsreihe zum kollegialen Unterrichtsfeedback angeboten. Eine ganze Schule sowie eine Gruppe aus Lerntandems verschiedener Schulen nehmen an der Fortbildung teil.

Übergang Schule – Beruf

Hier wird eine Gesamtkonzeption mit diversen Partnern entwickelt, die bereits mit der Thematik vertraut sind und entsprechende Programme an den Hauptschulen durchführen. Ausgangspunkt der Aktivitäten soll die Berufswahl-Orientierung an der Hauptschule sein mit dem Ziel, vertiefende und unterstützende Angebote an Haupt- und Werkrealschulen zu schaffen, um den Übergang von der Schule in den Beruf weiter zu optimieren.

Selbstevaluation

Sie war während der Projektphase der regionalen Bildungslandschaft mit Hilfe des Evaluationsinstruments SEIS für alle Pro-

jektschulen verpflichtend. Vor dem Hintergrund, dass alle Schulen Selbstevaluationen durchführen müssen, ist dieses Thema ebenfalls ein Handlungsstrang des Regionalen Bildungsbüros. Es besteht keine Pflicht seitens des Kultusministeriums, die Selbstevaluation mittels SEIS durchzuführen. Das Regionale Bildungsbüro spricht dennoch eine Empfehlung für SEIS aus, da nur durch ein standardisiertes Instrument die Vergleichbarkeit unter den einzelnen Schulen gewährleistet ist und ein gemeinsamer Qualitätsrahmen geschaffen wird. Das Bildungsbüro wird weiterhin Unterstützung und Beratung zum

Thema SEIS leisten, sowohl auf inhaltlicher wie auf organisatorischer Ebene. Die Selbstevaluationsprozesse der Schulen im Landkreis Ravensburg werden weiterhin begleitet und es sollen neue Schulgruppen gegründet werden, die die Evaluation mit den Instrument SEIS durchführen.

Plenum: Diskussion und Kritik

„Kommunalpolitische Strategien der Verortung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Bildungslandschaft“ war das Forum betitelt. Der größte Kritikpunkt lag damit auf der Hand, und auch Referentin Stefanie Eltrich hatte ihn nicht verschwiegen: „Die Offene Jugendarbeit ist noch nicht einbezogen!“ Zum Themenfeld Schule-Jugendhilfe ist in einer Vorlage für den Kreistag vom Oktober 2008 festgehalten: „Hier geht es generell um die Zusammenarbeit von zwei ‚Systemen‘, die gleichzeitig in öffentlichem Auftrag daran arbeiten, Bildungshemmnisse abzubauen, die aber auf Grundlage unterschiedlicher Auftragsarbeiten und Rahmenbedingungen agieren. Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit und die zugleich existierenden und beklagten Schwierigkeiten der Zusammenarbeit erfordern regional verankert Formen der Verständigung und Absprachen. Im Projekt konnten erste Formen eines abgestimmten Handelns erfolgreich etabliert werden. Die Regionalkonferenzen boten und bieten dafür ein geeignetes Forum.“ Konkret entstanden ist der Arbeitskreis Schule-Jugendhilfe. Als ersten Arbeitsauftrag hat er einen Verfahrensvorschlag entwickelt, wie bei vermuteter Kindeswohlgefährdung vorgegangen werden soll.

Die offene Kinder- und Jugendarbeit blieb aber bislang außen vor. Neben diesem zentralen Manko hatten die Teilnehmer/-innen eine ganze Latte kritischer Fragen und Anmerkungen, allen voran die Skepsis, was denn



passiere, wenn diese „Bildungslandschaften“ flächendeckend eingeführt würden. Mehrere Fachkräfte teilten die Befürchtung, dass dies zu Umfinanzierungen und Umverteilungen führen werde. Damit einher ging die Klage, auf „permanent neue Projekte und Aktionen“ reagieren zu müssen. Es werde nicht mehr kontinuierlich inhaltlich gearbeitet, sondern nur noch in Projekten. Heftig kritisiert wurde auch die Zusammensetzung der Gremien und Steuergruppe: Weder die Eltern noch die Kinder noch Migranten, also die „Betroffenen“, seien hier einbezogen, auch seien z. B. Berufshelfer nicht integriert. Inhaltlich fehle die Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung, Bildungsziele seien Ziele aus rein schulischer Sicht; Milieustudien blieben ebenso wie die Stadtplanung unberücksichtigt und der ganze Ansatz sei defizitorientiert: „Es geht nur um schlechte Schüler, aber nicht um die Frage nach der Binnenstruktur der Schule.“ Mehrfach bemängelt wurde, dass die Planung sich auf den gesamten Landkreis beziehe. Dazu aber seien einzelne Kommunen mit ihren Schulen, Vereinen und ihrer Jugendarbeit viel zu unterschiedlich. MARTIN ROLLER vom Paritätischen Wohlfahrtsverband Baden-Württemberg stellte fest: „Wir haben noch immer ein Akzeptanz-Problem, der alte Klassenkampf wird kultiviert. Es stellt sich die Frage, ob das beim Landkreis überhaupt richtig aufgehoben ist. Eine solche Bildungslandschaft muss man auf die Ebene der Städte und Sozialräume herunterbrechen. Außerdem bekommt der größte Landkreis soviel Geld wie der kleinste, nämlich auch nur 145.000 Euro. Das ist Gießkanne

mit Feinsprühdüse!“ RALF RIECK, Leiter der Kinder- und Jugendförderung Ostfildern, ergänzte: „Das Ganze macht nur Sinn, wenn der Durchbruch gelingt in die Kommunen, die sich im Wettbewerb positionieren.“ Bereits zuvor hatte er dafür plädiert, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit versuchen müsse, Einfluss auf die Steuergruppe zu nehmen. In Esslingen habe es ein „deutliches Murren“ darüber gegeben, nicht in den Prozess einbezogen zu sein: „Jetzt werden sie mit ins Boot geholt! Fünzig Institutionen und Einrichtungen haben den KJR zur Intervention beauftragt, Sitz und Stimme zu beanspruchen, denn das sind die Schlüsselfunktionen. Lamentieren nützt nichts! Im Landkreis Esslingen wird jetzt der Antrag gestellt, unsere Positionen einzubringen.“ Dass es tatsächlich anders geht, berichtete ein Vertreter aus Nordrhein-Westfalen. Dort wird die AGOT Rechtsträger der kommunalen Bildungslandschaft.

Referentin STEFANIE ELTRICH nahm die Kritik konstruktiv. Schließlich befindet man sich in Ravensburg in einem laufenden Prozess, in dem alle Beteiligten auch weiterhin lernen. Erst jetzt in der Regelphase habe man diesen Prozess geöffnet für Eltern, und man werde vermutlich noch mehrere Gruppen oder Institutionen finden, die beim Einbezug vergessen worden seien. Die Binnenstruktur werde sehr wohl diskutiert, man könne aber immer nur „bestimmte Schritte vorausgehen“. Nicht nur bezogen auf die Rolle der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bilanzierte sie: „Vieles steht und fällt mit Personen, die die Prioritäten setzen – oder eben nicht!“

Männliche oder weibliche Bildungsprozesse? „Bildungsangebote geschlechterbewußt gestalten – Notwendigkeit und Herausforderung“

Gabi Kircher/Oliver Bechen

Was steht dahinter?

Es gibt zwei wesentliche Entwicklungsrichtungen: „Top Down“ in Form des Gender Mainstreaming und „Bottom up“ Bezug nehmend auf Fördermöglichkeiten der Arbeit und Vorgaben für die Pädagogen vor Ort.

Definition von Gender und Genderpädagogik und deren Ziele

Genderpädagogik ist ein neuer Begriff für das, was wir bisher mit geschlechtsbezogener Kinder- und Jugendarbeit als Querschnittsaufgabe beschrieben haben.

Gender – also das soziale, kulturell erworbene Geschlecht im Gegensatz zu sex, dem biologischen Geschlecht - setzt den Fokus nicht auf die Verfestigung der Kategorie Geschlecht, sondern auf die Erweiterung der Geschlechtsrollen, auf die jeweiligen Fähigkeiten, Stärken und Ressourcen der Personen.

Viele Ziele, die die Mädchenarbeit, Jungenarbeit bzw. die geschlechtsbezogene Kinder- und Jugendarbeit verfolgt, finden sich in der Genderpädagogik wieder:

- Stärkung der persönlichen Identität
- Ausbrechen aus alten Rollenmustern
- Erweiterung der Verhaltensspielräume und der Handlungskompetenzen

- die Ermöglichung vielfältiger Lebensentwürfe
- das Angebot von Erfahrungs- und Experimentierräumen

für beide Geschlechter!

(vgl. GABI KIRCHER, Fachbeauftragte für Mädchenarbeit, Projekt und Veranstaltungen bei der Stuttgarter Jugendhaus gGmbH)

Was sind aktuelle Phänomene?

Geschlechterdifferenzierte Arbeit mit Jugendlichen sieht sich aktuell – so die Workshop-Teilnehmer/-innen – mit verschiedenen Phänomenen konfrontiert:

- Die Generation der Pädagogen hat sich verändert.
- Die Ganztageschule wurde eingeführt und bietet ein vielfältiges Angebot an Aktivitäten für Kinder und Jugendliche.
- Mädchen im Jugendalter sind selten im Jugendhaus: Wen kann ich dann für meine (Mädchen-)Arbeit vor Ort erreichen?
- Falls Mädchen das örtliche Jugendhaus besuchen, wünschen sie sich Angebote, die auch Jungen einbeziehen.



- ▶ Es gibt einen Mangel an Pädagogen für Jungenarbeit.
- ▶ Die geschlechtsspezifische Arbeit im Sozialraum wurde nicht weiter entwickelt: Unterschiedliche Entwicklungen und Ansätze vollziehen sich parallel, ohne an einer konsensfähigen Gesamtkonzeption zu feilen oder dort einzufließen.

Warum ist geschlechtsbewusste Bildungsarbeit mit Mädchen und Jungen überhaupt notwendig?

„Geschlechterbewusste – geschlechtsspezifische wie auch koedukative – Arbeit mit Mädchen und Jungen erfordert die Berücksichtigung der jeweils spezifischen Lebenslagen. Nie zuvor war Mädchen oder Junge

zu sein so vielfältig, so reich an Wahlmöglichkeiten und gleichzeitig so uneindeutig wie heute.“ (Quelle: Leitlinien der Kinder- und Jugendhilfe zur geschlechterbewussten Arbeit mit Mädchen und Jungen der Stadt Stuttgart Juni 2009)

Das Zitat greift damit die heutigen Lebenswelten von Mädchen und Jungen auf, die sich zwischen Individualisierung und Pluralisierung befinden:

- ▶ Es bestehen viele Wahlmöglichkeiten, doch die Rollenvorstellungen bleiben uneindeutig.
- ▶ Die Zahl unterschiedlicher Nationen in Deutschland steigt und mit ihr die religiösen und ethnischen Orientierungen.

- ▶ Die Frauenbewegung hat eine Modernisierung der gesellschaftlichen Rollenvorstellungen ausgelöst.
- ▶ Eine Vielfalt an medialen Inszenierungen überflutet die Jugendlichen.
- ▶ Was bleibt, ist die Sehnsucht nach Orientierung bei Jugendlichen. Das betrifft Mädchen und Jungen gleichermaßen.

Viele dieser gesellschaftlichen Veränderungen treffen auf die Lebenslagen von Mädchen und Jungen in derselben Weise. Dennoch sind Mädchen und Jungen heute nicht generell gleich oder immer verschieden. Nicht zu verleugnen ist jedoch, dass: „Die Geschlechtszugehörigkeit (...) die Situation von Mädchen und Jungen in zentraler Art und Weise (be-



Verdeckungszusammenhang

Die Shell-Studie hat den Verdeckungszusammenhang beim Ermitteln des Zugangs zu Angeboten der Jugendarbeit festgestellt. Sie spricht hier von einer Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung.

einflusst). Darüber hinaus bedingen jedoch auch Schicht, Bildung, ökonomische Ressourcen, Kultur, Religion, Migration, Alter und regionale Faktoren über den Zugang zu Ressourcen und Gestaltungsmöglichkeiten. Das bedeutet, Geschlechtszugehörigkeit entscheidet in Verbindung mit anderen Merkmalen über Lebenslagen und Lebenschancen.“ (Quelle: Leitlinien der Kinder- und Jugendhilfe zur geschlechterbewussten Arbeit mit Mädchen und Jungen der Stadt Stuttgart Juni 2009)

Mädchen und Jungen fühlen sich gleichberechtigt¹, sie finden, sie haben die gleichen Chancen und Möglichkeiten. Viele lehnen es ab, auf die Geschlechterzugehörigkeit angesprochen zu werden. Die in der Gesellschaft nach wie vor vorhandenen Ungleichheiten und Benachteiligungen werden nicht wahrgenommen. Dieses Phänomen wird auch als „Verdeckungszusammenhang“ bezeichnet (siehe blauer Kasten oben).

Frau sein. Was kann das bedeuten? Es gibt heute ein sehr breites Spektrum von verschiedenen Mädchen- und Frauenbildern. Mädchen und Frauen sind stark, selbstbewusst, schlau, schlank, sexy, sexuell aktiv und aufgeklärt, gut gebildet, familien- und berufsorientiert, heterosexuell, weiblich, aber auch cool, aggressiv, selbständig und anschmiegsam, sie können alles bewältigen – all dies in Summe, nicht wahlweise.

Mann-Sein. Was kann das heißen? Das Spektrum möglicher Lebensoptionen und Lebensgestaltung ist ähnlich groß und widersprüchlich. Es werden neben den traditionellen Vorstellungen beispielsweise öffentlich

gelebte gleichgeschlechtliche Lebensformen auch für Männer selbstverständlicher.

Zur Unterstützung der Entwicklung einer positiven Geschlechtsidentität und Erweiterung der individuellen Handlungskompetenzen werden in der Kinder- und Jugendarbeit geschlechterdifferenzierte Projekte umgesetzt. Diese Projekte werden sowohl mit Jungen also auch mit Mädchen initiiert, um die Auseinandersetzung mit klassischen Rollenvorstellungen und Rollenerwartungen zu ermöglichen. So ist ein Ziel der Berufsorientierung, auch die jeweils nicht typischen Berufe kennen zu lernen und in ihnen tätig zu werden, damit sich Geschlechterverhältnisse nicht unreflektiert bei der Berufswahl reproduzieren. Vielmehr ist es erwünscht, dass sie die Rollenvielfalt annehmen und in ihre eigenen Entscheidungsprozesse einbeziehen. Dabei sind die Pädagogen und Pädagoginnen als Personen gefragt, um Jugendliche zu unterstützen und zu begleiten.

Was ist an geschlechterbewussten Bildungsprozessen die Herausforderung?

„Den selbst- und erfolgsbewussten Mädchen und Jungen von heute wird vermittelt: alles ist erreichbar und machbar, cool sein ist in, Probleme haben ist out. Das bedeutet im Umkehrschluss für sie aber auch: ‚Wenn du es nicht schaffst, bist du selber schuld.‘ Die Bewältigungsaufgabe wird damit an die Mädchen und Jungen zurückgegeben.“ (GABI KIRCHER)

Jugendliche sehen sich mit dem Spannungsfeld konfrontiert, sich einerseits so nach außen zu präsentieren. Andererseits erkennen sie die Schwierigkeit aufgrund der selbst erfahrenen Unmöglichkeit, diesen Bildern zu entsprechen. Gleichzeitig nimmt durch die individualisierte Gesellschaft das Erleben von Druck zu, in dem es wenig Orte und Raum gibt, in denen erlernt werden kann, wie der Einzelne und die Einzelne mit diesem Druck umgehen kann.

Und das auch noch in der Pubertät!

Die Pubertät ist eine der tieferehenden und umfassenderen Übergangszeiten. In diesem Lebensabschnitt passiert viel²: Mädchen und Jungen müssen verschiedene Übergänge bewältigen. BARBARA STAUBER identifiziert in dieser Phase der Übergänge viele Herausforderungen und viele Widersprüchlichkeiten. Es gibt keine klar geordnete Abfolge, sondern viele Hin- und Herbewegungen (YOYO-Effekt). Es kommt zu keinem wirklichen Ankommen und keinem wirklichen Ablösen, Lebensläufe werden entstrukturiert. Verschiedene Übergänge erhalten einen Bedeutungszuwachs, wie der Übergang in Ausbildung und Beruf, familiäre Übergänge, die eigenen Liebesbeziehungen, u.v.m. Oft fehlt demgegenüber der Übergang in die ökonomische Selbstständigkeit.

Wie stehen nun Pubertät und die Herausforderung für geschlechterbewusste Bildungsprozesse in Verbindung zueinander?

Der körperliche und entwicklungspsychologische Prozess der Pubertät ist der gleiche geblieben. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen haben sich verändert: Räume, Bewertungen, Umgebung.

„In biografischen Umbrüchen können Alltagsüberzeugungen einen sehr hohen Stellenwert erreichen, weil sie Halt und Orientierung geben, also auch Alltagsüberzeugungen, wie

ich als Junge/ Mann und wie ich als Mädchen/ Frau zu sein habe.“ (GABI KIRCHER)

Die Frage „Wie habe ich zu sein?“ gerade in biografischen Umbrüchen, wie die Pubertät einer ist, findet heutzutage für viele eine sichere Beantwortung in traditionellen Settings und erscheint als vermeintlich leichter Weg. Dabei findet keine eins zu eins Reproduktion von Klischees statt, sondern es kommt immer zu Variationen, so KIRCHER.

Was muss Jugendarbeit bei geschlechterbewusster Arbeit leisten?

Es ergeben sich verschiedene Anforderungen an geschlechterbewusste Arbeit:

- ▶ Reflektieren und Variieren der Geschlechterrollen: Im Jugendhaus ist es umso wichtiger, mit den Jugendlichen ihre Rolle, Rollenbilder und Fragen zu reflektieren, wie „Was will ich erreichen und sein, sowohl individuell, als auch im Team?“;
- ▶ Mädchen und Jungen befähigen, Zuweisungen und Zuschreibungen zu erkennen;
- ▶ Variationen im Erfahrungsverhalten ermöglichen: „Lernen als ein Zusammenspiel von vorhandenen Informationen mit neuen Informationen, das Muster muss emotional bedeutungsvoll strukturiert sein, reine Wissensvermittlung kommt nicht an. »Die Pädagogin lehrt nicht, sondern muss günstige Bedingungen für Erfahrungsvariationen schaffen. (GERD SCHÄFER, Offen für morgen 2009)« (GABI KIRCHER);
- ▶ Begleiten und Unterstützen insbesondere in widersprüchlichen Prozessen, in dem Mädchen und Jungen vermittelt wird, dass sie die Anforderungen nicht individuell lösen müssen.

Für RICHARD MÜNCHMEIER³ „haben die Bewältigungsaufgaben, vor denen Jugendliche heute stehen eine neue Qualität. Um ihnen gerecht zu werden, benötigen sie »Lebenskompetenz«, die nur mittels Bildungsprozessen erworben werden kann. (...) Es geht vielmehr um Prozesse der ,Persönlichkeitsbildung, die den Zweck hat, Persönlichkeitskompetenzen für die alltägliche Lebensbewältigung zu erwerben.“ (OJA 01/2009, S. 5)

Konkret geht es ihm um Anerkennung, Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung und die Förderung von sozialer Kompetenz. (vgl. RICHARD MÜNCHMEIER, *Offen für morgen* 2008, OJA, S. 3–9). Kircher fügt das Entwickeln einer positiven Geschlechtsidentität als

ein zentrales Element der Persönlichkeitsentwicklung hinzu.

Jugendarbeit spielt dabei eine entscheidende Rolle. Ihre Qualität entsteht und ihr Stellenwert resultiert aus dem Eröffnen von Erfahrungsräumen, in denen Perspektiven geweitet werden. Jugendliche werden beim Erproben von Variationen begleitet und erhalten Unterstützung bei der Suche nach Orientierung. Wissen über Bewältigungswege von weiblichen und männlichen Jugendlichen und die Bereitschaft Erwachsener, sich beim Erwachsensein zuschauen zu lassen, sind Voraussetzung dazu: sei es bei der Konfliktlösung, in Arbeitsbereichen, bei der Beziehungsgestaltung u.v.m.. Verlässliche Orien-



tierung und klare Rückmeldungen können ein Korrektiv für die Selbstwahrnehmung der Jugendlichen sein. Wichtig ist, dass der Prozess und die Begleitung mit Leichtigkeit und Spaß verbunden wird. (vgl. DR. CORINNA VOIGT-KEHLENBECK, *Offen für morgen* 2008, OJA, S.11–19)⁴.

Gelingendes Gestalten geschlechterbewusster Bildungsprozesse

„Nur mit einem dauerhaften Angebot an sowohl geschlechtsspezifischer als auch geschlechterbewusster Arbeit haben Mädchen und Jungen die Chance, die Vielfalt von Weiblichkeit und Männlichkeit, die Differenzen zwischen den Geschlechtern wie auch innerhalb der Geschlechter zu erfahren, sich der Fülle des Lebens bewusst zu werden und die Chancen zu ergreifen, die sich ihnen immer wieder bieten.“ (Quelle: Leitlinien der Kinder- und Jugendhilfe zur geschlechterbewussten Arbeit mit Mädchen und Jungen der Stadt Stuttgart Juni 2009)

Die Fachstelle Gender in Nordrhein–Westfalen hat Thesen für eine gelingende geschlechterbewusste Arbeit aufgestellt.

- ▶ Grundlage: Selbstreflexion der eigenen Person
- ▶ Arbeiten im gemischtgeschlechtlichen Team
- ▶ Wechsel von geschlechtshomogenen und geschlechtsgemischten Phasen
- ▶ wertschätzender Umgang/Transparenz/echtes Interesse
- ▶ Orientierung geben, ohne einzuengen
- ▶ Leichtigkeit, Spaß und Neugierde als Motor
- ▶ Lust zu Selbstdarstellung nutzen
- ▶ Potentiale jenseits des Geschlechts fördern, ressourcenorientierter Blick auf Mädchen und Jungen

Bildungsprozesse geschlechterbewusst gestalten ist ein Querschnittsthema. Dabei gilt es, verschiedene Ebenen genauer anzuschauen, so KIRCHER:

- 1) **Beteiligungs- und Präsentationserfahrung:** Es geht darum, Mädchen und Jungen Räume für Beteiligung und Selbstdarstellung zur Verfügung zu stellen. In der Kinder- und Jugendarbeit gibt es vielfältige Angebotsformen. Es geht darum herauszufinden, welche Ansätze für Mädchen und für Jungen geeignet sind, welche gelingen und welche schwierig sind.
- 2) **Anerkennung:** Anerkennung und Wertschätzung der Potentiale von Mädchen und Jungen sind wichtig, um ihnen ein Lernen durch positive emotionale Erfahrung zu ermöglichen. Dies kann im Alltag des Offenen Bereichs geschehen, genauso wie in gezielten gemischtgeschlechtlichen und geschlechterdifferenzierten Angeboten.
- 3) **Vorbildfunktion:** Für viele Mädchen und Jungen gibt es keine Erwachsenen, die sich bewusst mit ihnen auseinandersetzen, ihnen Identifikationsmöglichkeiten bieten, die individuelle Bildungsprozesse unterstützen oder ihnen als verlässlicher Ansprechpartner zur Seite stehen. Hier kann die Offene Kinder- und Jugendarbeit den Mädchen und Jungen Begleitung und Unterstützung bieten.
Die zentrale Voraussetzung für eine gute Arbeit mit Mädchen und Jungen liegt in der Selbstreflexion und Qualifizierung der Pädagog/-innen. Es geht um die Auseinandersetzung mit dem persönlichen und beruflichen Selbstverständnis (wie lebe ich mein Frausein/Mannsein, wie nehme ich Mädchen/Jungen wahr, welchen Erfahrungen und Denksysteme prägen meinen Blick, wie wirke ich auf Mädchen/Jungen, wie gestalte ich den Berufsalltag mit meinen Kolleginnen und Kollegen?, usw.). Jede

Pädagogin und jeder Pädagoge sollte für sich authentisch formulieren können, was sie bzw. er in der Arbeit mit Mädchen (und Jungen) vermitteln und erreichen will und wie sie/er das tun will.

Kritische Schlussbemerkungen

Konzeption geschlechterbewusster Bildungsprozesse: Wünschenswert ist die Benennung und Umsetzung der Kriterien, die ein Gelingen geschlechterbewusster Bildungsprozesse ermöglichen. Wichtig dabei ist es, auch Alltagserfahrungen auf eine fachliche Stufe zu stellen. Nur wenn Erfahrungen und Erkenntnisse in unterschiedliche Ebenen weitergegeben werden, kann davon profitiert werden. Ist geschlechterbewusste Bildung Thema der Organisation, des Teams, zwischen den Kooperationspartnern, zwischen und mit den Mädchen und Jungen? Was wird auf welcher Ebene als Ziel formuliert und in welcher Form wird überprüft, ob die Ziele erreicht werden? Es gibt in der Kinder- und Jugendarbeit sehr vielfältige Settings geschlechterbewusster Bildungsarbeit, die aber oft nicht ausgewertet und weiterentwickelt werden, weil der Kinder- und Jugendhaus-Alltag keine Zeit dazu lässt.

Förderung von Projekten versus alltägliche geschlechterbewusste Arbeit: Gelder für geschlechterbewusste Bildungsarbeit gibt es meist für gezielte Projekte und Veranstaltungen. Darüber hinaus ist es jedoch wichtig, die bewusste Bildungsarbeit mit Mädchen und Jungen im Alltag umzusetzen. Oft erreichen Diskussionen im Offenen Bereich mehr als spezifische Ansätze. Es geht um ein sowohl als auch.

Auf (gesellschafts-) politischer Ebene wird Mädchen- und Frauenförderung heute zunehmend in Frage gestellt, weil die bewusste Förderung von Jungen zu kurz gekommen sei und Jungen die angeblichen Bildungs-

verlierer sind. Mädchenarbeitsförderertöpfe werden in Genderförderertöpfe umgewandelt oder zugunsten der Jungenarbeitsförderertöpfe beschnitten.

Für eine qualifizierte geschlechterbewusste Bildungsarbeit braucht es Geld für

1. Mädchenarbeit
2. Jungenarbeit
3. gemischtgeschlechtliche geschlechterbewusste Arbeit

Wieso erreicht das Thema niemanden mehr? Nach 30 Jahren Mädchen- und Frauenförderung, 20 Jahren Thematisierung von Jungenarbeit, 10 Jahren Gender Mainstreaming scheint das Thema für viele Fachkräfte einfach „ausgelutscht“. Es gab dogmatische Grabenkämpfe, vorschnelle Zuschreibungen, endlose Konzeptionsdebatten, enttäuschte Erwartungen – es gab und gibt aber auch viele positive Beispiele gerade in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die schon immer eine Vorreiterrolle bei der geschlechterbewussten Bildungsarbeit hatte. Geschlechterbewusste Arbeit erscheint im Hinblick auf die erreichten Veränderungen oft als überholt und unzeitgemäß. Der beschriebene „Verdeckungszusammenhang“ wirkt bis tief in die Reihen der Fachkräfte hinein. Die Veränderungen gesellschaftlicher Rollenzuschreibungen und Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten für beide Geschlechter ist ein Prozess, der lange dauert, Geduld und Hartnäckigkeit erfordert und vermutlich nie abgeschlossen werden kann. Geschlechterbewusste Bildungsprozesse zu gestalten bleibt eine bewusste Arbeit, die konzeptionell wie finanziell abgesichert sein will. Sie geschieht nicht „automatisch“ oder „nebenbei“ im Alltag der Einrichtungen.

Das gilt vor allem auch für die Jungenarbeit. Noch immer scheint Jungenarbeit kein attraktiver Arbeitsbereich für Männer zu sein, obwohl neuere Ergebnisse aus der Bildungs- und Sozialisationsforschung sichtbar

machen, dass männlichen Bezugspersonen für die Jungenerziehung nicht nur innerhalb der Familie eine zentrale Rolle zufällt. Auch in außerfamiliären Bereichen wie Kindergarten, Schule oder Jugend- und Vereinsarbeit machen Jungen in verschiedener Art und Weise auf ihre Bedürfnisse aufmerksam, die eine männliche Positionierung geradezu herausfordert. Oft werden händeringend Männer gesucht, die als Bezugspersonen in Kontakt zu Jungen gehen und bereit sind, sich mit ihnen auseinander zu setzen und ihnen auch Grenzen zu setzen.

Männer sind für Jungen in allen Lebensbereichen als Identifikationspartner für ihre persönliche Entwicklung richtungsweisend. Jungen brauchen auf ihrem Weg zum Mannsein Väter und männliche Bezugspersonen, die sie verstehen, ihnen Halt und Orientierung in verschiedenen Lebensbereichen (Familie, Schule, Vereine, Freizeit usw.) vermitteln und dabei Vorbild sein können.

In der Jungenarbeit ist eine erweiterte Bandbreite bei Männern gefordert, die Einfühlungsvermögen und Empfindsamkeit mitbringen. Wo sind denn die Jungenarbeiter? Wie viele sind in der Ausbildung? Darüber hinaus bekleiden Männer meist Leitungsjob. Dann

steht wieder die Frage im Raum, wer welche Funktion im Sinne der alltäglichen Vorbildwirkung übernimmt. (Vgl. auch: Leitlinien der Kinder- und Jugendhilfe zur geschlechterbewussten Arbeit mit Mädchen und Jungen der Stadt Stuttgart Juni 2009).

Wie kommen wir weiter? Nach den oft theoretischen Genderdiskussionen muss das Thema wieder alltagspraktischer und alltags-tauglicher gestaltet werden. Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit müssen es erleben, dass eine geschlechterbewusste Bildungsarbeit ein Zugewinn ist, sowohl im geschlechts-homogenen als auch im gemischtgeschlechtlichen Bereich. Durch gemeinsames Handeln können gegenseitige Vorurteile abgebaut werden, durch die gemeinsame Reflexion kann sich verdeutlichen, wie geschlechterbewusste Bildungsarbeit in verschiedenen Settings umgesetzt werden kann – und dass es sich lohnt!

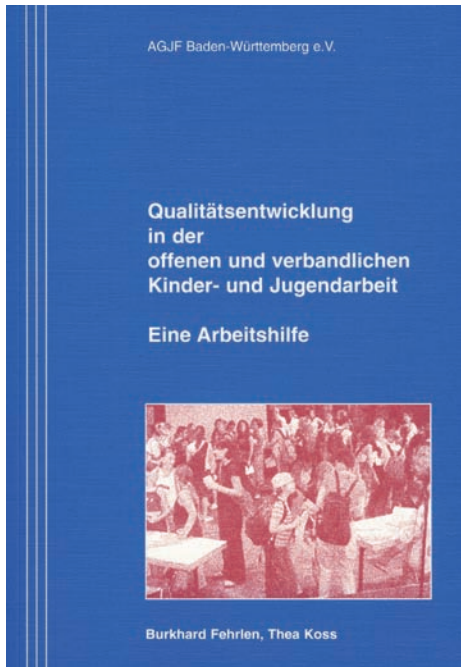
Eine Chance ist die verstärkte Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. Hier hat das Jugendhaus gegenüber der Schule den Vorteil, Mädchen und Jungen – ausgehend von ihren Interessen und Potentialen - informelle Erfahrungs- und Lebensräume anzubieten zu können.

Anmerkungen

- 1 laut Shell-Studie
- 2 Hier wird u. a. auf das Forum von Dr. Peter J. Uhlhaas verwiesen. Er hatte am 19.10.2009 im Rahmen desselben Kongresses die unterschiedlichen Prozesse im Gehirn während der „Adoleszenz“ erläutert.
- 3 Prof. Dr. Münchmeier referierte im Rahmen von „Offen für morgen“ 2008 zu dem Thema „Lasst Kinder und Jugendliche zu Wort kommen! Was Kinder und Jugendliche von Gesellschaft und Pädagogik erwarten (dürfen)?“ Den ganzen Artikel

dazu finden Sie in der OJA 01/2009, Dokumentation zum Kongress für Zukunftsforschung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

- 4 Dr. Corinna Voigt-Kehlenbeck hielt beim Zukunftskongress „Offen für morgen“ 2008 einen Vortrag zum Thema „Blödeln und Rumhängen – ist bei uns Programm.“ Den ganzen Artikel dazu finden Sie in der OJA 01/2009, Dokumentation zum Kongress für Zukunftsforschung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.



Qualitätsentwicklung in der offenen und verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit

Das Buch vermittelt zunächst einen Überblick über die Qualitätsdiskussion in der Jugendarbeit. Im zweiten Teil – "Praxis" – werden die einzelnen Schritte einer sozialräumlichen Konzeptentwicklung und der Selbstevaluation dargestellt und mit konkreten Beispielen zu unterschiedlichen Methoden der Datenerhebung aus dem Projekt erläutert. Den Abschluss bildet wiederum eine theoretische Einführung in Methoden der empirischen Sozialforschung.

Das Buch kann über den Buchhandel bezogen oder bei der AGJF Baden-Württemberg e.V. (www.agjf.de) werden.

173 Seiten, 9,80 € (zzgl. Versandkosten),
ISBN: 978-3-925882-25-8



Die Bundesarbeitsgemeinschaft Offene Kinder- und Jugendeinrichtungen e.V. (BAG OKJE e.V.) gibt seit 2005 die seit 1991 regelmäßig erscheinende Fachzeitschrift **OFFENE JUGENDARBEIT** heraus.

In ihr werden aktuelle Themen und Entwicklungen zur Kinder- und Jugendarbeit, vor allem in Kinder- und Jugendhäusern, Jugendzentren usw. diskutiert und beispielhafte Praxismodelle vorgestellt.

Format/Erscheinungsweise/Auflage:

ca. 60 Seiten in DIN A5, 4 x jährlich, 3.000 Exemplare

LeserInnenkreis: Träger und MitarbeiterInnen

Offener Kinder- und Jugendeinrichtungen, DozentInnen, StudentInnen, Kommunale Jugendpflege

Herausgeber: Bundesarbeitsgemeinschaft

Offene Kinder- und Jugendeinrichtungen e.V. (BAG OKJE e.V.)
Siemensstr. 7, 70469 Stuttgart, Telefon 0711/896915-0,
Fax 0711/896915-88

Internet: www.offene-jugendarbeit.info

Redaktion: Thea Koss, Burkhard Fehlren

Layout und Satz: KOHLERDESIGN (www.kohlerdesign.de)

Anzeigen- und Beilagenpreise

Stand: 1.1.2010

	pro Ausgabe	4 Ausgaben
Anzeige 1/1 Seite (126 x 180 mm)	250,- €	750,- €
Anzeige 1/2 Seite (126 x 89,5 mm)	120,- €	360,- €
Anzeige 1/4 Seite (126 x 45 mm)	60,- €	180,- €
Beilage A5 (12 S.)	200,- €	600,- €
Beilage A5 (12 bis max. 24 S.)	250,- €	750,- €
Beilage langdin und kleiner (max. 6 S.)	100,- €	300,- €
Beilage langdin und kleiner (6 bis max. 12 S.)	150,- €	450,- €

Falls Sie Fragen haben,
ist Gerti Ginster-Hasse ihre Gesprächspartnerin.

Telefon 0711/896915-17

E-Mail: g.ginster-hasse@agjf.de

IMPRESSUM

OFFENE JUGENDARBEIT

Zeitschrift für Jugendhäuser, Jugendzentren, Spielmobile

Herausgeber:

Bundesarbeitsgemeinschaft
Offene Kinder- und Jugendeinrichtungen e.V. (BAG OKJE e.V.)
Siemensstr. 11 · 70469 Stuttgart · Telefon 0711/89 69 15-0, Fax: -88

Verlag: tb-verlag, Burkhard Fehrlen
Quenstedtstr. 20 · 72076 Tübingen
bfehrlen@t-online.de · www.tb-verlag.de

Redaktion: Thea Koss, Burkhard Fehrlen
Verantwortlich für die Anzeigen: Gerti Ginster-Hasse (BAG)

Layout und Satz: KOHLERDESIGN (www.kohlerdesign.de)

Offene Jugendarbeit erscheint viermal jährlich,
Einzelpreis Druckausgabe 6,- € (zzgl. Versandkosten)
Jahresabonnement 15,- € (inkl. Versandkosten).
Zeitschrift als PDF 3,- €. Bestellung unter www.tb-verlag.de.
Für Mitglieder der BAG OKJE e.V. ist der Gesamtbezugspreis
im Mitgliedsbeitrag enthalten. Kündigungen sechs Wochen
vor Ablauf des Jahresabonnements.

Nachdruck von Beiträgen nur mit Genehmigung der Redaktion.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.
Zurücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beigelegt ist.

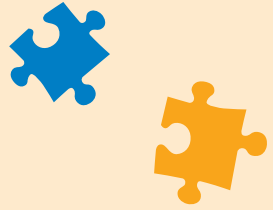
Die Zeitschrift kann bezogen werden über die BAG OKJE e.V.,
über den Verlag oder den Buchhandel.

Alle Rechte sind vorbehalten.

Die Herausgabe der Zeitschrift wird finanziell gefördert durch
das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

ISSN 0940-2888





„Bildung im Alltag der offenen Kinder- und Jugendarbeit“ war ein Projekt, das die AGJF Baden-Württemberg e. V. gemeinsam mit dem Paritätischen Jugendwerk Baden-Württemberg e.V. und der SBR gGmbH Stuttgart 2006/07 durchgeführt hat. Gefördert wurde es aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und der Arbeitsagentur.

Viele akademische Jugendarbeiter/innen fordern, die offene Arbeit verstärkt unter der Bildungsperspektive zu sehen. Sind solche Forderungen unter den gegebenen Voraussetzungen – personellen wie fachlichen – aber überhaupt realistisch? Kann es mit den durchschnittlich vorhandenen Ressourcen und strukturellen Gegebenheiten gelingen, Bildungsprozessen im alltäglichen Geschehen auf die Schliche zu kommen?

Unsere Antwort lautet eindeutig „Ja“, sofern die Praktiker/innen dafür eine vergleichsweise bescheidene Unterstützung erhalten.

In diesem Buch werden die theoretischen und methodischen Grundlagen, v. a. aber die Ergebnisse des Projekts in einigen der beteiligten örtlichen Einrichtungen vorgestellt.

Im „Jugendmedienzentrum Tübingen“ geht es um Entwicklungen, die bei der großen Gruppe ehrenamtlicher Mitarbeiter, die den Betrieb i. w. tragen, beobachtet werden konnten.

Bei der „Backoffensive“ der Spieloffensive Freiburg handelt es sich um ein Projekt mit Jugendlichen, denen üblicherweise niemand so richtig über den Weg traut.

Das „Jugendzentrum Hammerschlag“ in Schorndorf ist ein Angebot überwiegend für Spätaussiedlerjugendliche. Hier wird sehr deutlich, wie sich diese Jugendlichen mit Unterstützung des Jugendzentrums aus dem üblichen Dreieck Bahnhof, Stadtpark und Jugendzentrum Zug um Zug herauslösen und sich neue Räume aneignen.

In der „Musikwerkstatt Tübingen“ wurden zwei Mädchenbands ein Jahr lang begleitet.

Der „Jufo-Club Möglingen“ ist ein Partizipationsprojekt für eine Gruppe jüngerer Besucher des kommunalen Jugendhauses.

Im „Jugendhaus Bastille“ in Reutlingen standen die informellen Prozesse zwischen Jugendlichen im Vordergrund. Was passiert in der Raucherecke oder am Billardtisch unter der Perspektive „Bildung“?

Das Buch kann bezogen werden über die AGJF Baden-Württemberg – www.agjf.de (Shop), den Verlag – www.tbt-verlag.de (Shop) oder den Buchhandel.

Burkhard Fehrlen/Thea Koss
Bildung im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit
Empirische Studien
Hrsg. von der LAGO Baden-Württemberg
202 Seiten, 12,80 €
Tübingen 2009
ISBN 978-3-925882-31-9