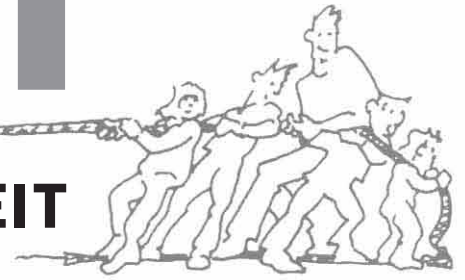


FORUM

34. Jahrgang
1. Quartal · März 2018
ISSN 1434-4696
C 12948 · 5,50 Euro

FÜR KINDER- UND JUGENDARBEIT



OKJA und Schule STANDpunkte



ISSN 1434-4696

C 12948

34. Jahrgang

1. Quartal, März 2018

Herausgeber und Verlag

Verband Kinder- und Jugendarbeit
Hamburg e.V.

Budapester Straße 42

20359 Hamburg

fon 040 / 43 42 72

fax 040 / 43 42 84

E-Mail: info@vjkjhh.de

www.vjkjhh.de

Redaktion (V.i.S.d.P.)

Svenja Fischbach, Karen Polzin

Ständige MitarbeiterInnen

Joachim Gerbing, Andrea Richter

Beirat FORUM

Layout

Renate Möller

Druck

Drucktechnik Altona

Große Rainstraße 87, 22765 Hamburg

Jahresabo

4 Ausgaben inkl. Versand: 25,00 Euro

Einzelheft 5,50 Euro zzgl. Versand

Auflage dieser Ausgabe

900

Nachdruck

Nach Rücksprache, Angabe der Quelle
und bei Zusendung eines Belegexemplars
erwünscht

Hinweis

Die Beiträge stellen keine vereinsoffiziellen
Mitteilungen dar; namentlich gezeichnete
Beiträge müssen nicht die Meinung der
Redaktion widerspiegeln. Die Redaktion
behält sich vor, LeserInnenbriefe zu kürzen.
(Einem Teil dieser Auflage ist eine Beilage
beigefügt.)

Titelbildnachweis

Bauspielplatz Hexenberg

OKJA EINGESCHULT?

Prof. Dr. Gunda Voigts

Die Ganztagschule des Jugendalters
Standortbestimmung aus einer
jugendorientierten Perspektive 4

Prof. Dr. Michael Lindenberg

„Die beste Schulpause“
Qualitative Weiterentwicklung der
Kooperation von Schule und Offener
Kinder- und Jugendarbeit im Ganzttag 9

Stefan Thomsen und Stefan Baumann

**Kooperation zwischen OKJA
und Schule**
Die Sicht von Offenen Einrichtungen
im Bezirk Bergedorf 15

Christina Baumbusch

**Schulkooperationen
im Mädchentreff Ottensen 20**

*Ein Gespräch mit drei Teilnehmerinnen
aus dem Kurs vom Mädchentreff Ottensen*

**„Ich finde es sehr toll hier,
dass man hier nicht unbedingt
was machen muss“ 22**

Arne Kranz und Philipp Wachs

„Comeback Kids“
Die Profilklassse in Kooperation
von Schule und Jugendsozialarbeit . 24

*Ein Gespräch mit Kindern aus
dem Neigungskurs „Bauspielplatz“*

**„Dass es hier Räume gibt,
wo man sich ausruhen,
wo man essen und spielen kann“ . 28**

Dr. Francine Lammar

**Fünf Jahre Kooperation mit
Ganztagschule in Hamburg**
Ein Praxisbericht von der Veddel . . . 29

Petra Reimer und Dr. Dirk Bange

**Ganztagschule und OKJA –
eine Bilanz nach 5 Jahren 33**

QUO VADIS, JUGENDHILFE?

Prof. Dr. Fabian Kessel, Teil 2

„Präventionspolitische Nebeneffekte“
Von ungewünschten, überraschenden
und übersehenen Konsequenzen
des vorbeugenden Eingriffs 38

Erzsébet Roth

**Warum der Familienrat
kein Allheilmittel ist 44**

Birgit Stephan

**Ein Beitrag zur Diskussion über
den Familienrat in Hamburg 46**

JUNGENWELTEN

Winni Kasserra

**Der Jungen-Väter-Tag
des Abenteuerspielplatzes
am Brunnenhof 48**

Raphael Heinetsberger

**Politische Bildung in der Jugendarbeit
– Eindrücke aus comMIT!ment . . . 50**

BÜCHER

*Drei Buchempfehlungen
von Clemens Fobian*

**Neue Rechte, Völkischer
Nationalismus und die AfD 52**

FACHKRÄFTE UND AUSBILDUNG

*Fachschaftsrat Soziale Arbeit
an der HAW Hamburg*

**Stellungnahme gegen ein duales
Studium der Sozialen Arbeit 54**

Prof. Dr. Annita Kalpaka

**„Antidiskriminierungspolitik –
Anfragen an die Soziale Arbeit“**
Rückblick auf einen Fachtag
an der HAW Hamburg 60



E d i t o r i a l

*Liebe Leser*innen!*

Auf dem Ende Februar vom Hamburger Landesjugendhilfeausschuss veranstalteten Fachtag „OKJA – zukunftsfähig!“ wurde deutlich, wie umfassend das Thema Schule in die OKJA Einzug gehalten hat. Man konnte den Eindruck gewinnen, dass die von einer historischen gewachsenen Abgrenzung zur Schule geprägte OKJA mittlerweile ohne Schule gar nicht mehr denkbar sei. Gleichzeitig regte sich bei so viel Schulbezogenheit auch Widerstand im Publikum und es tauchte eine Frage auf, die aus der Debattenlandschaft schon verschwunden schien: „Müssen wir eigentlich überhaupt mit Schule kooperieren?“ Die kontroverse Diskussion bringt die mannigfaltigen Schwierigkeiten, auf die OKJA-Einrichtungen in der Kooperation mit Schule stoßen, zum Ausdruck. Als größte Herausforderung erscheint oftmals, die Grundprinzipien der OKJA, wie Freiwilligkeit und Mitbestimmung der Nutzer*innen nicht preiszugeben.

Bereits 2012 fragte die FORUM-Redaktion in der Ausgabe „Die Schule im Dorf lassen“, wie es um das Verhältnis zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule bestellt ist und wie die Einführung der Ganztagschule die „Bildungslandschaft“ verändern wird. Mittlerweile haben beteiligte Akteur*innen mehr als 5 Jahren Erfahrungen mit der in Hamburg flächendeckend eingeführten Ganztagschule gemacht. Grund genug dieses Thema erneut als Schwerpunkt zu setzen und Standpunkte dazu einzufangen.

Gunda Voigts stellt auf Grundlage des kürzlich erschienen 15. Kinder- und Jugendhilfeberichts heraus, dass der Ganztag von Jugendlichen gar nicht so sehr genutzt werde, weil ihm ein jugendorientiertes Konzept fehle. Eine Evaluation zur Kooperation zwischen Schule und dem *Schorsch* als offener Einrichtung, in welchem auch die Kinder und Jugendlichen selbst zu Wort kommen, hat *Michael Lindenberg* für uns aufbereitet. Die Auftraggebenden gingen nicht nur von einer möglichen Zusammenarbeit dieser unterschiedlich strukturierten Bildungsorte aus, sondern vermuteten weitergehende positive Effekte.

Aus der Praxis hören wir: Der Ganztag bewirke, dass Kinder und Jugendliche aus Zeitmangel weniger in die Angebote der OKJA kommen können, gleichzeitig versprache eine Kooperation mit der Schule, dass sich die Nutzer*innengruppe erweitert. Aber welchen Mehrwert haben die Kooperationen eigentlich für die Kinder und Jugendlichen? Positionen und Antworten finden sich unter anderen in den Beiträgen von *Christina Baumbusch*, *Arne Kranz* und *Philipp Wachs* und in Gesprächen mit Nutzer*innen aus zwei Neigungskursen der OKJA. Aus der Auswertung einer strukturierten Befragung von 15 Einrichtungen der OKJA im Bezirk Bergedorf entwickeln *Stefan Baumann* und *Stefan Thomsen* Anforderungen an eine gelingendere Kooperation. Sie weisen darauf hin, dass die Konzepte der OKJA bei Lehrer*innen immer mehr Anklang finden und dadurch Ganztagschulen neue Impulse für eine kinder- und jugendorientierte Perspektive liefern können. Auch *Dirk Bange*, der schon 2012 zur Ganztagschulentwicklung und OKJA geschrieben hat, kommt wieder zu Wort und zieht nun zusammen mit *Petra Reimer* eine Bilanz zu den letzten 5 Jahren.

Beiträge von *Winni Kasserra* und *Raphael Heinetsberger* zum Thema Jungenarbeit und der 2. Teil des Expertenbeitrags von *Fabian Kessl* zur Enquetekommission zur Hamburger Kinder- und Jugendhilfe flankieren den Schwerpunkt. Das Heft schließt mit einem Rückblick von *Annita Kalpaka* auf den Fachtag der HAW zu „Antidiskriminierungspolitik“ ab, welcher kritische Anfragen an die Soziale Arbeit beinhaltet.

Wir wünschen Ihnen
eine inspirierende Lektüre!

*Karen Polzin, Svenja Fischbach
und Joachim Gerbing*

* Durch das Sternchen möchten wir Menschen ansprechen, die sich dem binären Geschlechtersystem nicht zuordnen können und an den gesellschaftlich konstruierten Charakter von Geschlecht erinnern.

Die Ganztagschule des Jugendalters

Standortbestimmung aus einer jugendorientierten Perspektive

von Gunda Voigts

Im 15. Kinder- und Jugendbericht fordert die Sachverständigenkommission, dass die Ganztagschule der Sekundarstufe I ein jugendpädagogisches Konzept brauche. Basis dieser These ist eine Analyse und Zwischenbilanz der Ganztagschule im Jugendalter in Deutschland. Diese ist wenig schmeichelhaft: Der „Ganzttag“ zeigt nur mäßige Effekte. Jugendliche wählen ihn ab, wenn sie die Möglichkeit dazu haben. Ein positiver Beitrag zum Abbau herkunftsbedingter Ungleichheiten in der Bildungsförderung ist nicht nachzuweisen. Die Erwartung an die Kooperation mit außerschulischen Partner gemeinsam Bildungslandschaften vor Ort auszugestalten, hat sich nur ansatzweise erfüllt.

Jugendorientierte Konzeptionen sind nicht zu erkennen. Oder mit Sätzen aus dem Bericht formuliert: „[...] die Auswirkungen des Ganztagschulenausbaus und die von ihm ausgelösten Veränderungen, so beeindruckend sich dieser mengenmäßig auch darstellen mag, [erscheint] vorerst doch gering. Vor allem wenn man die jugendspezifischen Fragen in den Blick nimmt [...] Mit anderen Worten: Das Reformprojekt Ganztagschule bleibt bisher unter seinen Möglichkeiten“ (Deutscher Bundestag 2017: 348f.).



Als großes Manko wird benannt, dass die Altersfrage in der Debatte um Ganztagschulen bisher kaum eine Rolle spielt. Der 15. Kinder- und Jugendbericht (15. KJB) bietet einen neuen Blick: Dezidiert ist eine jugendorientierte Perspektive eingenommen, welche die Herausforderungen des Jugendalters in den Fokus von Ganztagschule stellt. Betreuung als wichtiges Entstehungsmoment und bis heute Leitidee des Ganztags in der Grundschule verliert seine Bedeutung. Doch was bleibt, wenn Ganztagschule im Lichte von Verselbstständigung, Qualifizierung und Selbstpositionierung als die im 15. KJB herausgearbeiteten drei Kernherausforderungen

Der Ganzttag zeigt nur mäßige Effekte. Jugendliche wählen ihn ab, wenn sie die Möglichkeit dazu haben.

des Jugendalters vermessen wird? Keine besonders positive (Zwischen-)Bilanz – aber Fakten und Thesen, die Zukunftsvisionen ermöglichen.

Die Bedeutung von Ganztagschulen im Jugendalter

Das „Projekt Ganztagschule“ dürfte wenig umstritten als ein zentrales bildungspolitisches Ausbauprojekt dieses Jahrhunderts bezeichnet werden. Bereits für das Schuljahr 2014/15 weist die Kultusministerkonferenz 68% aller Schulen in der Sekundarstufe I (Sek. I) als Ganztagschulen aus.

41% der Schüler/innen der Klassen 5-10 werden als Ganztagschüler/innen bezeichnet. In Hamburg liegt der Anteil der Ganztagschulen der Sek. I sogar bei 93%, die Quote der Ganztagschüler/innen bei 83%. Diese quantitative Erfolgsgeschichte auch in der Sek. I sagt über die Qualität, die wirkliche Nutzung und die Ausgestaltung nichts aus.

Die Definition, welche die Kultusministerkonferenz (KMK) zugrunde legt, klärt lediglich formelle Aspekte. Ganztagschule

bedeutet danach als Minimalkonsens ein Angebot von mindestens 7 Stunden an mindestens 3 Tagen die Woche, ein vorhandenes Mittagessenangebot und die Organisation des Ganztagsangebotes in der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung (Deutscher Bundestag 2017: 339ff.).

Die Definition beinhaltet nicht, dass als Ganztagschüler/innen gezählte Jugendliche den Ganzttag auch tatsächlich drei Tage die Woche nutzen. Im Gegenteil weist Züchner (2013) aus, dass die Mindestzahl von 3 Tagen nur von einer Minderheit der Jugendlichen tatsächlich erreicht wird. So gesehen hat Deutschland sich quantitativ zu einem „Ganztagschulland“ (Deutscher Bundestag 2017: 339) entwickelt und dies prägt den Alltag von Jugendlichen mit. Daneben steht allerdings, dass sechs von zehn Schülern/innen in der Sek. I keine Ganztagschule besuchen – und die anderen vier längst nicht an allen Tagen am Angebot teilnehmen (Deutscher Bundestag 2017: 61f.).

Finanzielle und personelle Ressourcen für eine Kooperation werden selten ausreichend zur Verfügung gestellt.

AID:A II 2014 wie auch die StEG-Schüler-Befragung 2009 verdeutlichen noch etwas anderes: Jugendliche wählen „mit steigendem Alter und bei entsprechender Möglichkeit das Format Ganztagschule“ (Deutscher Bundestag 2017: 346f.) ab. Und die große Mehrheit der Ganztagschüler/innen (ca. 70%) in der Sek. I gibt an, den Ganztagsbetrieb der Schule nur an ein bis zwei Tagen pro Woche zu nutzen, rund 40% sogar nur einen Tag (Züchner/Rauschenbach 2013). Dazu gehören auch alle, für die sich das längere Bleiben am Ort Schule nur als Ausweitung des Unterrichts in den Nachmittag darstellt. Zurecht kann resümiert werden, dass die Ganztagschule in der Sek. I ein vollkommen überschätzter Bereich im Leben junger Menschen sei und das Thema, welchem mehr Beachtung gebührt, die Frage nach den gestiegenen Leistungs- und Zeitanforderungen an junge Menschen im Bildungssystem sein muss. Ein anderer Blick ist es, nach Konzepten für eine jugendpädagogische Ganztagschule der Zukunft zu suchen. Dass die Heterogenität der Ganztagschulen in Organisation, Ausprägung und Zielsetzung wohl nur noch von der Vielfalt der konzeptionellen Aufstellung der Kinder- und Jugendarbeit getoppt wird, macht das nicht leichter.



Foto: Veddel aktiv e.V

Kinder- und Jugendarbeit als Partnerin von Ganztagschulen in der Sek. I

Für die Kinder- und Jugendarbeit gehören Angebote in, um und an Ganztagschulen inzwischen selbstverständlich zum Arbeitsfeld. Die Formen der Zusammenarbeit sind dabei sehr vielfältig. Im 15. KJB werden vier Formen unterschieden:

1. Die Zusammenarbeit durch Übernahme von Bildungs- und Freizeitangeboten abseits von Schulfächern für die Ganztagschüler/innen.
2. Die Trägerschaft von projektförmigen Angeboten v.a. in Hinblick auf soziales und persönliches Lernen, Berufsfindung oder politischer Bildung – auch in Ferienzeiten.
3. Ein Wirken als Anbieter von Lernunterstützung wie Hausaufgabenhilfe oder Peer-Learning und von Betreuung am Nachmittag.
4. Die gesamtverantwortliche Organisation des Ganztagschulbetriebes im außerunterrichtlichen Nachmittag für eine Schule (Deutscher Bundestag 2017: 410; Züchner 2014: 185).

Entsprechend dieser verschiedenen Spielarten der Zusammenarbeit stellen sich die Kooperationsbeziehungen sehr unterschiedlich dar. Aktuelle empirische Befunde zur Zusammenarbeit gibt es kaum. In der Jugendzentrumsbefragung des DJI (2011) geben bundesweit etwa 33% der Jugendzentren an, dass sie mit Ganztagschulen im Nachmittagsbereich zusammenarbeiten. Der Schwerpunkt der Angebote liegt bei Spiele/Sport (70%), Hausaufgabenbetreuung (53%) sowie Mittagessen (34%). In der DJI-Jugendverbandsbefragung (2008/2009) äußern 44% der Jugendverbände, mit Schulen zu kooperieren. Über die Qualität der Angebote und der Zusammenarbeit sagt dies genauso wenig aus wie die quantitativen Beschreibungen der Ganztagschule. Auch liegen die Daten nicht nach Altersstufen differenziert vor (Deutscher Bundestag 2017: 411f.).

Eine ergänzende Perspektive bieten die Daten der StEG-Schulleitungsbefragung 2015. Schulen mit einer Sekundarstufe I sind differenziert betrachtet, Splittungen nach Gymnasien und anderen Schulen möglich. Es zeigt sich eine hohe Kooperationsquote wie deren Schulartabhängigkeit. 52% der Gymnasien kooperieren mit Sportvereinen/-verbänden, 7% mit Jugendzentren/-treffs und 1% mit Jugendverbänden. Dagegen sind es bei den anderen Schularten 48% bei ersteren, 21% bei Jugendzentren/-treffs und 4% bei Jugendverbänden (Deutscher Bundestag 2017: 357).

Zu den Kooperationsbeziehungen stellt Arnoldt (2011) fest, dass bis heute nicht von einer festen Einbindung in das „System Ganztagschule“ gesprochen werden kann, auch weil Schulen nur von Schuljahr zu Schuljahr das Nachmittagsangebot planen. Die StEG-Schulleitungsbefragung (StEG-Konsortium 2016) bestätigt das. Der 15. KJB spricht generalisiert für Kooperationen mit außerschulischen Partnern von einer Expansion bei mangelnder Etablierung (Deutscher Bundestag 2017: 355).

Der 15. KJB beschreibt eine große Offenheit der Kinder- und Jugendarbeit gegenüber Kooperationen mit Ganztagschule, hält aber fest, dass sich die Mehrheit der Akteure in einer nachgeordneten Rolle sieht (Deutscher Bundestag 2017: 41). Kinder- und Jugendarbeit erscheint festgezurrt in der Rolle eines „partiellen Dienstleisters“ (Deutscher Bundestag 2017: 413). Gemeinsame Ziele sind schwierig zu finden, personelle und finanzielle Ressourcen für die Kooperation werden selten ausreichend zur Verfügung gestellt. Die Infragestellung des Freiwilligkeitsprinzips tritt als großes Hindernis guter Zusammenarbeit im Sinne der jungen Menschen hervor. Zu Kristallisationspunkten der weiteren Kooperation der Kinder- und Jugendarbeit mit

Ganztagschulen werden aus Sicht der Kommission die Freiraum- und die Beteiligungsfrage.

„Freiräume“ für junge Menschen als wichtigstes Kriterium der Kooperation

Freiräume und Beteiligung sind im 15. KJB als entscheidende Kristallisationspunkte für eine gelungene Jugendpolitik benannt (Deutscher Bundestag 2017: 50). Mit dem Begriff „Freiraum“ werden „Auszeiten, Rückzugsorte, Erprobungsräume, Orte, die nicht mit Leistungszwang und Leistungsdruck sowie Fremdbestimmung verbunden sind“ (ebd.) definiert. Es wird nachgezeichnet, wie ein großer Teil junger Menschen mit gestiegenen Erwartungen an Bildungs- und Lernleistungen konfrontiert ist. Die von ihnen einzubringende Zeit für diese Anforderungen ist kontinuierlich gestiegen. Die Institutionalisierung ihres Lebens hat zugenommen. Junge Menschen thematisieren den von ihnen empfundenen Verlust von Freiräumen und ringen zugleich wie andere Generationen um diese. So misst die Berichtskommission das Gelingen der Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit mit Ganztagschulen daran, ob „das variantenreiche Engagement an und um Schule für Jugendliche auch neue ‚Freiräume‘ im schulischen Kontext eröffnet oder ob dadurch bisherige ‚Freiräume‘ verschlossen werden“ (Deutscher Bundestag 2017: 414).

Die Rolle von Kinder- und Jugendarbeit als dem anderen Ort, bewusst außerhalb von Schule, muss in Lesart des 15. KJB wieder deutlich gestärkt und in den Debatten in den Vordergrund gerückt werden. Zumindest dann, wenn die Interessen und Anliegen der Jugendlichen wie im SGB VIII gefordert, Priorität haben sollen. Damit geht einher, „Jugendliche und junge Menschen nicht als Koproduzenten pädagogischer und sozialer Institutionen zu betrachten, sondern ihnen in Auseinandersetzung mit ihren Alltagswelten demokratische Positionierungen zu ermöglichen“ (Deutscher Bundestag 2017: 50).

Kooperation mit Ganztagschule aus Sicht der Kinder- und Jugendarbeit kann nur dann sinnvoll gestaltet sein, wenn sie nicht als Freizeitanbieter oder Betreuungsinstitution instrumentalisiert, sondern ihr Eigensinn anerkannt wird (Deutscher Bundestag 2017: 483; Voigts 2015: 308ff.). In den Worten des 15. KJB lautet das: „eine ‚verschulte‘ Kinder- und Jugendarbeit [macht] wenig Sinn“ (ebd.). Im Vordergrund muss der „Mehrgewinn“ an Freiraum und Beteiligung für junge Menschen im „Ganztage“ stehen. Über Mitbestimmungsoptionen in der Ganztagschule verfügen sie bisher kaum. Das generelle „Bild der Jugend der Schulen“ prägt auch die Ganztagschule. Junge

Menschen werden „vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Auftrags der Qualifizierung in erster Linie als Schülerinnen und Schüler adressiert“ (Deutscher Bundestag 2017: 77). In kaum einem anderen gesellschaftlichen Bereich werden junge Menschen so stark und geschlossen in ihrer institutionellen Rolle betrachtet. Nur wenn die Öffnung dieses Blicks erwünscht ist, kann es Kinder- und Jugendarbeit gelingen, ihre offeneren Lernsettings und Beteiligungsformen im Sinne der Jugendlichen einzubringen.

Kinder- und Jugendarbeit braucht sich hinter der Ganztagschule nicht verstecken

Die Institutionalisierung des Aufwachsens bis in das Jugendalter lässt zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Schule zeitliche Friktionen, konzeptionelle Überschneidungen wie konkurrierende Zuständigkeiten entstehen. Sowohl die offene, verbandliche, kirchlich-religiöse wie kulturelle Kinder- und Jugendarbeit und vor allem die sportliche Arbeit müssen sich hinter der Ganztagschule nicht verstecken. Etwa 10% der Mädchen sowie 12% der Jungen zwischen 12 und 18 Jahren besuchen regelmäßig wöchentlich ein Jugendzentrum oder einen Jugendtreff. 52% der 15-18-jährigen und sogar 64% der 12-14-jährigen sind mindestens einmal die Woche in einem Sportverein aktiv. 18 bzw. 26% in Musik- oder Theatergruppen, 10 bzw. 17% in kirchlichen/religiösen Jugendgruppenangeboten. 5 bzw. 6% in der DLRG-, THW-Jugend oder der Jugendfeuerwehr.

Mit freiwilligen Angeboten erreicht die Kinder- und Jugendarbeit damit im Jugendalter Beteiligungszahlen, die zeigen, dass junge Menschen trotz, neben und anstatt Ganztagschule Angebote der Kinder- und Jugendarbeit wollen. Der 15. Kinder- und Jugendbericht mahnt an, als Kinder- und Jugendarbeit selbstbewusst aufzutreten und fordert politische Verantwortliche auf, Kinder- und Jugendarbeit auch in ihrer Förderung die Bedeutung zukommen zu lassen, die ihr nicht nur quantitativ gebührt (Deutscher Bundestag 2017: 382ff; 480ff.).

Aktuelle Studien weisen darauf hin, dass die zeitliche Konkurrenz der Kinder- und Jugendarbeit nicht die Ganztagschule als Institution, sondern die Verdichtung der Lernzeiten und die Steigerung der Bildungsansprüche an junge



Foto: Veddel aktiv e.V.

Die Institutionalisierung des Lebens (von jungen Menschen) hat zugenommen.

Die Rolle von Kinder- und Jugendarbeit außerhalb von Schule muss wieder deutlich gestärkt werden.

Menschen in Schule und Hochschulausbildung sind (Deutscher Bundestag 2017: 409). Auf der anderen Seite wird Kinder- und Jugendarbeit durch die konzeptionelle Aufweichung von Schule insbesondere am Nachmittag ihrer Exklusivität in Teilen beraubt. Ganztagschule ist in Nachmittagsangeboten mitunter „zu einem Ort der freiwilligen, offenen Angebote, der stärkeren Berücksichtigung der Interessen der Kinder und Jugendlichen, d.h. zu einem sehr viel pluraleren, unbestimmteren Angebot, das tendenziell einer Kinder- und Jugendarbeit viel ähnlicher wird“ (Deutscher Bundestag 2017: 409f), geworden. Kinder- und Jugendarbeit ist gefordert, sich neu zu positionieren. Im 15. KJB werden entsprechende Spannungsfelder, Herausforderungen und Entgrenzungen ausgeführt (Deutscher Bundestag 2017: 399ff.; auch Voigts 2017).

Neues Organisationsmodell von Schule im Jugendalter gefordert

Aus Sicht der Kommission des 15. Kinder- und Jugendberichts muss die Ganztagschule des Jugendalters sich stark wandeln. Gefordert sind Konzeptionen, die eine Jugendorientierung in den Mittelpunkt stellen und kooperative Arbeitsweisen in den Sozialräumen der jungen Menschen als Ziel haben. Das kann nur erreicht werden, wenn Ganztagschule sich institutionell öffnet: Nach innen, indem sie den jungen Menschen Mitbestimmungs- wie Selbstgestaltungsoptionen in völlig neuer Dimension gibt und so Partizipation und Demokratiebildung endlich stärker betont. Nach außen, indem sie eine gleichberechtigte Partnerschaft mit anderen institutionellen Gefügen des Jugendalters, wie z.B. der Kinder- und Jugendarbeit oder dem Sport, ermöglicht. In der Ausstattung ist eine differenzierte Raumgestaltung ebenso überfällig wie strukturell eine neue Rhythmisierung von Zeit, Lernsequenzen und Bildungsarten (Deutscher Bundestag 2017: 63f., auch Maykus 2017).

Der 15. Kinder- und Jugendbericht ist insgesamt als ein „Appell an Gesellschaft und Politik zu verstehen“ (Rauschenbach 2017: 17), Jugend zu ermöglichen – und zugleich als Kritik, dass dies in den letzten Jahrzehnten aus dem Blick geraten ist. Es ist prioritär zu fragen, „wie soziale Teilhabe von jungen



Foto: Veddel aktiv e.V.

Menschen sozial gerecht und die Bedingungen des Aufwachsens so gestaltet werden können, dass Jugendliche und junge Erwachsene die alterstypischen Herausforderungen eigenständig und erfolgreich meistern können“ (Deutscher Bundestag 2017: 47). Die Herausforderung für Ganztagschule als gesellschaftliches Projekt ist, dass im 15. Kinder- und Jugendarbeit nicht nur Qualifizierung als Kernherausforderung des Jugendalters gesehen wird, sondern Verselbständigung und Selbstpositionierung als mindestens genauso wichtig betont werden. Das erfordert von Ganztagschule konzeptionell eine ganz neue Sensibilität für die Lebenslage Jugend zu entwickeln. Ihr Beitrag zur Handlungsbefähigung junger Menschen und ihrer Unterstützung bei der Bewältigung der drei Kernherausforderungen stände dann im Vordergrund (Deutscher Bundestag 2017: 335ff.).

Das, was die Ganztagschule der Sekundarstufe I in ihren bisherigen strukturellen Zwängen wie konzeptionellen Leerstellen nicht leistet, stimmt nachdenklich – und erlaubt in Frage zu stellen, ob die Ganztagschule für das Jugendalter wirklich der richtige gesellschaftliche Weg ist. Dass Qualitätsstandards für die Ganztagschule dringend geboten sind, ist keine neue Forderung. Dass diese für das Jugendalter noch einmal vollkommen anders aussehen müssen als für das Grundschulalter schon eher.

Dass es nicht einfach „Weiter so“ gehen sollte, ist ein wichtiges Fazit des 15. Kinder- und Jugendberichts. Werden endlich die jungen Menschen selbst befragt, ob und wie sie sich Ganztagschule vorstellen, wird klarwerden, wie die Zukunft der Ganztagschule im Jugendalter sich gestalten sollte – und wie nicht. Ganztagschulen zeigen sich als ambivalente Jugendräume, die von jungen Menschen als „Ort von fehlender Anerkennung und Gestaltung jugendlicher Freiräume sowie vor allem von wenigen Möglichkeiten der Mitbestimmung“ (Maykus 2017: 318) erlebt werden. Ganztagschulen sind Teil der gesellschaftlichen Regulierung von Jugend (Deutscher Bundestag 2017: 330ff.).

Die mit der Expansion der Ganztagschule verbundene Hoffnung und Erwartung, nicht ein „Mehr an Schule, sondern ein Mehr an Bildung“ (Deutscher Bundestag 2017: 357; Rauschenbach 2009: 177) zu erlangen, bleibt weiter-

Die Ganztagschule des Jugendalters muss sich aus Sicht der Kommission stark wandeln.

hin unerfüllt. Ein neues Organisationsmodell von Schule wie eine neue jugendpädagogische Konzeptionierung von Ganztagschule, die Partizipation junger Menschen als Leitlinie ernst nimmt und eine dezidierte Jugendorientierung erkennen lässt, ist gefordert. Erst dann ließe sich auch die dingende Frage fundiert beantworten, warum eine Ganztagschule im Jugendalter in Deutschland eigentlich gewollt ist und welchen Beitrag sie zur Unterstützung Jugendlicher in ihren Entwicklungsprozessen leisten soll und kann.



benssituationen in den Ganztagschulen angemessen erreicht werden, ihre Vorstellungen von Beteiligung und Selbsttätigkeit im Schulalltag Gehör finden und die individuellen und gruppenbezogenen Freizeitvorstellungen dort überhaupt eine Chance auf Umsetzung haben. Es wäre für die Ausrichtung der Ganztagschulen ein enormer Gewinn, wenn sie nicht nur aus der Sicht von Erwachsenen bzw. der Institutionen vorgenommen wird, sondern

die Jugendlichen konzeptionell eingebunden wären. [...] Die Berücksichtigung der Besonderheiten des Jugendalters und das reflexive Verstehen von Jugend im schulischen Alltag ist ein genauso unverzichtbarer Bestandteil des professionellen pädagogischen Handelns in Ganztagschulen wie die gezielte Eröffnung von verbesserten Möglichkeiten der Partizipation, von Demokratielernen in Gruppen, von Verantwortungsübernahme und solidarischen Erfahrungen. Diese stärkere Ausrichtung der Ganztagschule auf das Jugendalter kann zum Fundament aller Beteiligten in Ganztagschulen werden“ (Deutscher Bundestag 2017: 363).

Ein Fazit – Ganztagschule in der Sekundarstufe I an Jugendlichen orientieren

Das über allen Aspekten stehende wichtigste Fazit dieses Artikels sei mit Originalworten aus dem 15. Kinder- und Jugendbericht benannt: „Es ist gegenwärtig nicht klar, ob Jugendliche mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Le-

Literatur:

- Arnoldt, B. (2011): Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In: Fischer u.a. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Weinheim/Basel, S. 312-329.
- Deutscher Bundestag (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Maykus, S. (2017): Ganztagschule des Jugendalters – eine jugendpädagogische Perspektive. Positionen des 15. Kinder- und Jugendberichts als Angebot zum Weiterdenken. In: deutsche jugend, 65. Jg. H. 7-8, S. 316-323.
- Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim/München.
- Rauschenbach, T. (2017): Jugend – eine vernachlässigte Altersphase. In: DJI impulse, H.1/2017, S. 4-7.
- StEG-Konsortium (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015. Frankfurt a.M.
- Voigts, G. (2015) Kinder in Jugendverbänden. Eine empirische Untersuchung zu Strukturen, Konzepten und Motiven im Kontext der gesellschaftlichen Debatten um Inklusion. Opladen u.a.
- Voigts, G. (2017): „Wohin geht’s mit der Kinder- und Jugendarbeit?“ Zusammenfassung empirischer Trends, Spannungsfelder, Entgrenzungen und Perspektiven von Kinder- und Jugendarbeit im 15. Kinder- und Jugendbericht. In: deutsche jugend, 65. Jg. H. 7-8, S. 303-315.
- Züchner, I. (2014): Jugendarbeit und Ganztagschulen in Deutschland. In: Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft [Hrsg.): jugendarbeit: kontext schule. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung, Graz, S. 177-197.
- Züchner, I./Rauschenbach, T. (2013): Bildungsungleichheit und Ganztagschule – empirische Vergewisserungen. In: Braches-Chyrek u.a. (Hrsg.): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen, S. 175-192.

Prof. Dr. Gunda Voigts



lehrt im Department Soziale Arbeit an der HAW Hamburg mit dem Schwerpunkt Theorie und Praxis offener Kinder- und Jugendarbeit. Sie war Mitglied der Sachverständigenkommission des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung.

„Die beste Schulpause“

Qualitative Weiterentwicklung der Kooperation von Schule und Offener Kinder- und Jugendarbeit im Ganztag

von Michael Lindenberg

Kann eine Organisation der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit einer Schule kooperieren, ohne ihren eigenen Auftrag zu verraten? Diese Frage wurde in den vergangenen Jahren oft gestellt. Schule „ist überdeterminiert und Jugendarbeit unterdeterminiert. Schule erstickt die für Selbstbildung nötige Freiheit und Offenheit mit (Leistungs-)Zwang; Jugendarbeit unterläuft die für Pädagogik notwendige Verbindlichkeit durch allzu diffuse Offenheit.“ (1)

Nein, so der Auftraggeber der im Folgenden dargestellten Evaluation im Auftrag des Diakonischen Werkes Hamburg, (2) eine derartige Zusammenarbeit kann möglich sein. Der informelle und non-formale Bildungsort der OKJA und der formelle und formale Bildungsort der Schule können nicht nur in Einklang gebracht werden, sondern darüber hinaus entstehen noch weitere Effekte, die mehr sind als nur die Summe dieser beiden Teile. Ziel sollte sein, die Stärken von Schule und der OKJA in einem gemeinsamen ganztägigen Kooperationsmodell zusammenzuführen und auf diesem Wege eine ganzheitliche Bildung von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, so der Projektantrag.

Wir sind davon ausgegangen, dass alle beteiligten Gruppen unterschiedliche Interessen verfolgten und unterschieden daher in unserem Evaluationsdesign zwischen den Pädagog_innen in der Schule, den Pädagog_innen im Schorsch und den Schülern und Schülerinnen. Ursprünglich hatten wir die beiden erstgenannten Gruppen noch in Fachkräfte und Leitungskräfte unterteilt, aber das erwies sich im Weiteren nicht als sinnvoll. Auf der Grundlage dieser Interessenmatrix wollten wir die einzelnen Gruppen mit Votum und Stimme versehen. Daher wurden in einem ersten

Kann eine Organisation der OKJA mit einer Schule kooperieren, ohne ihren eigenen Auftrag zu verraten?

Schritt insgesamt sechs Gesprächsrunden (gegenüber den Kindern „Interviews“ genannt) mit diesen drei Personengruppen vorgesehen. Die Gesprächsrunden dauerten zwischen 45 Minuten bis zu 2 Stunden. Die Ergebnisse wurden von uns in Thesen zusammengefasst und mit allen beteiligten Pädagogen erörtert.

Was sagten die Schüler und Schülerinnen selbst, wie erlebten sie diese Zusammenarbeit, wenn sie einmal in der Woche, denn nur darauf lief es hinaus, in das Schorsch als einer Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendhilfe gingen, das aber unfreiwillig als Teil ihrer Schulzeit?

Der 5. Jahrgang: „Pause im Kopf“

Dieser Gruppe ging es vor allem um Entlastung von der Schule: „Anders als in der Schule muss man hier nicht arbeiten und hier kann man mal relaxen“. Das Schorsch wurde als eine „Pause im Kopf“, als „eine Entspannung von der



Schule“ bezeichnet. Die Anwesenden bewerteten das Schorsch durchgehend unter diesem Gesichtspunkt der Entspannung, wiesen aber auch einmütig darauf hin, dass sie im Schorsch nicht sich selbst überlassen bleiben, sondern Angebote bekommen. „Ich finde die Kurse cool, dass es die Kurse gibt.“ Und nicht nur, dass verschiedene Angebote bestanden, sondern diese durften sie sich auch selbst aussuchen. Das Schorsch wurde von den Gesprächspartner_innen daher nicht nur deshalb für gut befunden, weil sie sich entspannen konnten, sondern „es ist toll, weil man etwas machen kann“.

Bereits in diesem ersten Gespräch wurden wir mit einem zentralen Begriff der Schüler_innen konfrontiert, der uns auch in den Folgegesprächen begegnete: dem der Pause. Dabei unterschieden die Schüler_innen des fünften Jahrgangs drei Ebenen: erstens die Schulzeit in der Schule,

zweitens die Pausenzeiten in der Schule und drittens das Schorsch als eine besondere Pause der Schule – und nicht von der Schule. Damit machten sie deutlich, dass sie auch das Schorsch als Pause in den Referenzrahmen der Schule stellten.

Was machte das Schorsch zur allerbesten Pause für die Schüler_innen des 5. Jahrgangs? Die Schorsch-Zeit wurde erstens als Freizeit empfunden, wobei diese Freizeit in einen realistischen Rahmen gestellt wurde: „Im Schorsch haben wir Freizeit, auch nicht wirklich viel, aber ein bisschen.“ Zweitens wurde die Möglichkeit betont, aus den Angeboten wählen zu können. Die Kinder erwähnten noch einen dritten Entlastungsfaktor: „Im Schorsch wurde man nicht in den Trainingsraum geschickt.“ Dieser Trainingsraum nahm besonders im fünften Jahrgang großen Raum ein. Der Trainingsraum wurde als Bestrafungsraum benannt: „Wir müssen in den Trainingsraum, und das ist eine Strafe, wir kriegen einen Eintrag in das Klassenbuch und vielleicht auch ein Anruf bei den Eltern.“ Auf die Frage, was Schule und Schorsch unterscheidet, wurde formuliert: „Im Schorsch stört man, und in der Schule nicht!“ Im Schorsch kriegt man keinen Ärger: „Wenn man Ärger macht (Anm.: in der Schule) wurde man rausgeschickt, im Schorsch nicht.“ Dabei wurde der Trainingsraum als ein Bestrafungsscharnier gesehen, dass letztlich unumgänglich ist: „Der Trainingsraum ist die größte Bestrafung. Er (Anm.: zeigt auf einen Mitschüler) war schon zehnmal da, aber ich erst zweimal.“

Der 6. Jahrgang: „Ich will respektiert werden wie die Lehrer, wenn die mich respektieren, respektiere ich die.“

Die Schüler_innen äußerten in nahezu ausnahmslos positiven Rückmeldungen zu den Angeboten des Schorsch, dass ihnen etwas geboten wurde, was sich von der Schule unterscheidet: „Wir haben hier (Anm.: im Schorsch) so viele Möglichkeiten, was wir machen können, voll cool“ – „einmal die Woche Zeit für uns, was Cooles machen können, mit den Freunden was machen, Kickern, auch einfach nur mal Handy spielen, cool, was mit Gesang, Theater“. Die Schüler_innen listeten ihre Lieblingsangebote ausführlich auf (Billard, Handy-Ghetto, Ausflüge, Theater, Kochen,

Im Schorsch haben wir Freizeit, auch nicht wirklich viel, aber ein bisschen.

Tanzraum etc.). Das Angebot des Schorsch ermöglichte den Schüler_innen, je nach Interessenlage und Situation zu entscheiden, welches der Angebote sie wahrnehmen möchten. Darüber hinaus schätzten sie die Flexibilität des Schorsch, wenn von ihrer Seite Angebotswünsche geäußert wurden. Dabei registrierten sie genau, ob eines der Angebote in seiner Zugänglichkeit eingeschränkt war, und ä-

ßern sich kritisch zu Zugangsbeschränkungen. Dazu wurde das Theater-Angebot angeführt: „Nur die dürfen beim Theater mitmachen, die von Anfang an dabei waren.“

An diesen kritischen Äußerungen zeigte sich, dass den Schüler_innen eine offene Zugänglichkeit besonders wertvoll ist: Sie müssen diese Veranstaltungen nicht besuchen, sondern sie wollen die Angebote wahrnehmen. Die Schüler_innen äußerten, dass Bestrafungen in der Schule häufig



und im Schorsch kaum als Reaktion auf unerwünschtes, störendes Verhalten eingesetzt wurden. Zu dieser Frage werden hier zwei Bemerkungen wiedergegeben, die ihren möglichen Interpretationsrahmen abstecken: „Wir werden hier (Anm.: im Schorsch) nicht bestraft, weil wir nichts machen, hier dürfen wir alles.“ „Vielleicht sind wir auch nicht so (Anm.: im Schorsch), wie jetzt in der Schule, wenn wir keinen Bock auf Unterricht haben, vielleicht immer so laut sind oder einfach rausgehen aus dem Unterricht, also hier haben wir keinen Unterricht, es kann ja auch sein, dass wir hier viel mehr Bock auf Schorsch haben und uns auch an die Regeln halten, nicht so in der Schule, wenn wir keinen Bock haben.“

Die Schüler_innen dieses Jahrgangs äußerten sich mehrheitlich kritisch zu der Frage, ob Lehrer_innen im Schorsch sein sollten. Begründet wurde dies damit, dass die Lehrer_innen dann Abweichungen definieren und Bestrafungen auch im Schorsch Wirklichkeit werden („Strafarbeiten machen“). So hatte ein Gesprächsteilnehmer „schon erlebt, wenn wir hier im Schorsch Scheiße bauen und ein Lehrer das mitkriegt, dann Strafarbeit“. Es kam auch vor, dass ihnen der Schorsch-Club für einen Nachmittag verboten wurde: „Wenn wir drei Striche kriegen, dürfen wir nicht ins Schorsch, müssen dann am Nachmittag Strafarbeiten machen.“

Andererseits wurde von einer Schülerin zu dieser Frage geäußert: „Vielleicht lernen wir die dann besser kennen, dann fänden wir die auch voll nett.“ Diese Einschätzung der Schülerin brachte ihr Wissen zum Ausdruck, dass sie sich

in zwei sehr unterschiedlichen Systemen bewegte. Überhaupt erkannten auch die Schüler_innen dieser Jahrgangsstufe, dass diese Systemunterschiede maßgeblichen Einfluss auf das Handeln der Pädagog_innen in diesen beiden Systemen nahm.

Die Schüler_innen äußerten sich mehrheitlich kritisch zu der Frage, ob Lehrer_innen im Schorsch sein sollten.

So wurden den Mitarbeiter_innen des Schorsch nahezu ausnahmslos positive Eigenschaften zugeschrieben, weil ihr System weitere Handlungsspielräume gewährte als jenes der Schule: „netter“ – „wir können mit denen reden, als wenn wir die schon Jahre kennen“ – „sind wie Freunde“ – „sind gechillter“. Lehrer_innen dagegen sind „halt Lehrer“, und „wenn man nur einen Fehler macht, geben sie sofort Strafarbeiten.“ Doch blieben sie nicht bei dem lapidaren „Lehrer sind halt Lehrer“ stehen, sondern äußerten Wünsche. Sie wünschten sich, dass Lehrer_innen „auch mal ein bisschen Spaß machen“, sie sollten „lustiger sein, netter“, sie sollten „mehr Vertrauen haben“, denn „die Lehrer vertrauen uns gar nicht“, sie sollten „sich ein bisschen abregen“ und „nicht so aggressiv sein, wenn wir was machen, abreagieren lernen, nicht überreagieren, gechillter sein“. Offensichtlich wurde, dass Schüler_innen Lehrer_innen danach unterschieden, was ihnen wichtig war. Von einem Schüler wurde das so ausgedrückt: „Ich will respektiert werden, wie die Lehrer, wenn die mich nicht respektieren, respektiere ich die nicht, wenn die mich respektieren, respektiere ich die.“

Auf die Frage, was sie davon halten würden, wenn Mitarbeiter_innen des Schorsch in der Schule arbeiten, wurde von den Schüler_innen zunächst mit einem nahezu einhelligen „das wäre geil“ reagiert. Doch dann kam das Nachdenken: „Da verändert sich nichts, die wären ja auch wie Lehrer dann, wollen dann auch, dass wir was lernen.“

7. Jahrgang: „Das ist hier nicht nur Spiel, wir nehmen auch was mit.“

Diese Schüler_innen machten sich diesen Raum auf je spezifische und individuelle Art und Weise zu Eigen und entschieden, nicht selten situativ, welches Angebot sie in Anspruch nehmen wollten. Die Schüler_innen berichteten von ihren ‚Lieblingsräumen‘ im Schorsch. Mitunter, auch das ist an diesem Ort möglich, machten sie „gar nichts, ich sitze da und gucke“. Sie nutzten diese Räume zweifach: Erstens, entlang ihrer Interessen entschieden sie sich für ein Angebot (Bastelraum, Billardraum, Kicker etc.), zweitens aber auch, um einen vertraulichen Ort für sich und ihre Freunde zu haben. Das traf vor allem auf den Mädchenraum zu, „weil da nur Mädchen sind, man sich unter Mäd-

chen alles erzählen kann“, da es „mit den Jungs zu laut und hektisch“ ist.

Insgesamt wurde der Schorsch-Club als eine lange Pause betrachtet, in der ihnen vielfältige und abwechslungsreiche Möglichkeiten in dieser Pausenzeit geboten wurden. Dies stand im Gegensatz zu den Pausenzeiten der Schule, die in ihrem Empfinden mitunter von zäher Langeweile geprägt sind. Manche Schüler_innen fühlten sich in den Pausen der Zeit ausgeliefert, da sie sie kaum eigenständig mit etwas füllen können, worin sie einen Sinn für sich sahen.

Könnte das auch in der Schule so stattfinden? Einerseits konnten die Schüler_innen dieses Jahrgangs dem Gedanken ‚Schorsch und Schule‘ in den Räumen der Schule etwas abgewinnen, wenn man dann „hingehen kann, wo man will“, also die freie Wahl hat – was nach Auffassung anderer Schüler_innen von den Lehrer_innen sicherlich nicht so nicht geteilt werden würde. Andererseits wurde diese Aus-



sicht für wenig erstrebenswert gehalten, da sie erkannten, dass ein Schorsch-Angebot in den Räumen der Schule dann zu einem Schulangebot werden muss und seinen Charakter ändert.

Auf die Frage, ob Lehrer_innen sich länger und öfter im Schorsch während des Schorsch-Clubs aufhalten sollten, äußerten Schüler_innen die Befürchtung, von den Lehrer_innen beobachtet zu werden, also jenen Erwachsenen, die Macht über sie haben. Diese Macht musste nach ihrer Auffassung von den Mitarbeiter_innen des Schorsch nicht

Wenn strenge Lehrer hier sind, macht niemand Quatsch – wenn nicht strenge Lehrer hier sind, machen alle Quatsch.

ausgeübt werden, da die Schüler_innen wußten, „was die hier für uns tun und Vertrauen darin haben, dass wir uns beherrschen können.“ Die Schüler_innen formulierten drei

Man lernt im Schorsch, wie man sein Leben zwischen Schule und Freizeit und Familie einteilt.

Beobachtungen, wenn Lehrer_innen im Schorsch präsent sind: „Wenn strenge Lehrer hier sind, macht niemand Quatsch.“ – „Wenn nicht strenge Lehrer hier sind, machen alle Quatsch.“ – „Lehrer sind im Schorsch immer fröhlich, in der Schule nicht.“

Die Unterscheidung zwischen den Notwendigkeiten in der Schule und der Offenheit im Schorsch wurde auch in diesem Jahrgang anhand einer weiteren Interventionsform der Schule bei Regelverstößen vorgenommen, wenn sie in den Trainingsraum geschickt wurden, um „Verhalten zu trainieren“ und „Texte“ abzuschreiben. Die Schüler_innen erlebten dies nicht als Training, wie die Bezeichnung des Raumes nahelegt, sondern als Bestrafungsraum. Schüler_innen berichteten, dass sie „versuchen nett zu sein, um gute Noten zu bekommen“. In der Schule gehe es darum, die eigene „Seele einzuschließen“ und „nicht raus zu lassen.“

Dies sei im „Schorsch das Gegenteil“, dort kann man „alles rauslassen, egal mit wem.“ Dies wurde nicht von allen Schüler_innen begrüßt, denn, „in der Schule benehmen sich die Schüler, aber hier (Anm.: im Schorsch) gar nicht“. Die Benimmregeln in der Schule sollten aus Sicht dieser Schüler_innen auch im Schorsch gültig sein, denn „wir müssen uns schon jetzt auf unseren Beruf vorbereiten, man lernt im Schorsch, wie man sein Leben zwischen Schule und Freizeit und Familie einteilt.“

8. Jahrgang: „Schorsch-Zeit ist eine verlängerte Schulmittagspause – ohne Noten.“

Auch das Gespräch mit den Schüler_innen des achten Jahrgangs war von einer uns mittlerweile vertrauten Grundhaltung geprägt, wonach ihr Nachmittag in der OKJA zwar eine eigenständige zeitliche und räumliche Einheit bildete, jedoch insgesamt auf die Schule bezogen war. Die Eigenständigkeit des Schorsch-Raumes wurde von den Jugendlichen insbesondere mit Beispielen belegt, die die Vielfältigkeit des Angebotes zum Ausdruck brachten: Hier kann man Kickern, Kochen, Tanzen, Masken bauen, handwerkliches Geschick zeigen, Billard spielen, sich im Mädchenraum ungestört von den Jungen treffen. Sie brachten viele Beispiele, und alle diese Angebote wurden interessiert, ja lustvoll benannt. Dabei zeigten die Jugendlichen eine hohe Entscheidungskompetenz in der selbstgewählten Nutzung dieses Ortes, in dem Angebote vorgehalten wurden, die ihnen in der Schule nicht denkbar erschienen.

Diese Sicht auf den Schorsch-Raum als einem Raum mit vielen Möglichkeiten wurde von den Schüler_innen aus ih-

rer dominierenden Erlebniswelt der Schule heraus interpretiert. So äußerten sie, dass die Schorsch-Zeit verlängerte Schulpause sei, und in der Schule, so die überwiegende Sicht, seien die Pausen das Beste. Pausen in der Schule, insbesondere die Mittagspause, haben jedoch den entscheidenden Nachteil, dass sie aus Schülersicht schwer zu füllen sind. Sie formulierten, dass Pausen in der Schule sehr schlecht sind. So äußerten sie: „Es gibt nichts, was wir machen können.“ – „Das Fußballtor ist immer besetzt.“ –



„Man hat nichts zu tun.“ – „Wir müssen die ganze Zeit herumgehen.“ – „Wir haben als Mädchen keinen Ort, an dem wir uns ungestört aufhalten können.“ Das alles fanden die Jugendlichen im Schorsch: Sie beschrieben einen Ort, an dem sie mit ihrer Gruppe für sich sein und aus vielen Angeboten auswählen konnten. Dabei legten sie eine sehr pragmatische Haltung an den Tag. Sie waren sich sicher, dass die Angebote des Schorsch in der Schule so nicht eingerichtet werden könnten. Sie machten daher auch keine Vorschläge in diese Richtung. Der Schorsch-Raum ist ein besonderer Raum, dessen Abstand zur Schule aus ihrer Sicht durchgehalten werden sollte.

Die Anforderungen der Schule verändern das Schorsch und berühren Grundprinzipien der OKJA.

Unterscheiden sich die Pädagog_innen der Schule aus Sicht der Schüler_innen dieses Jahrgangs von jenen der OKJA? Einer derartigen generalisierenden Sichtweise widersprachen sie. Hier wie dort gebe es strengere und weniger strenge, mehr und weniger gemochte, freundliche und unfreundliche Pädagog_innen. Die Jugendlichen



setzten die Unterscheidung an einer anderen Stelle: Lehrer_innen geben Noten, Schorsch- Pädagog_innen nicht. „Wenn man unfreundlich ist, respektlos erscheint, kann es sein, dass sie Minuspunkte geben, man kann nicht nachweisen, wenn der Lehrer einen nicht mag.“ Daher sei gegenüber den Lehrer_innen größere Vorsicht geboten, zumal diese nicht nur durch Noten klassifizieren, sondern auch die Möglichkeit bestehe, dass sie ihre Eltern informieren. Diese Gefahr wurde bei den Schorsch-Pädagog_innen nicht gesehen.

Auch hier wurde deutlich, dass die Schüler_innen die Schule als ständigen Referenzrahmen benutzten. Dass die Pädagog_innen des Schorsch für sie nachteilige Informationen an die Schulpädagog_innen weitergeben könnten, wurde durchaus gesehen und kritisiert: „Die leiten das an die Lehrer weiter, muss man schon aufpassen, dass man freundlich ist.“ Doch es wurde auch die andere Seite gesehen: „Finde ich gut (Anm.: Weiterleiten von Informationen an die Schule), weil das hier sonst ausarten würde.“ So kam eine doppelte Betrachtung zustande: Die Gesprächspart-

Im Schorsch delegiert die Schule die Raumkontrolle an den Schorsch, nicht aber die Zeitkontrolle.

ner_innen glaubten nicht, „dass das hier (Anm.: im Schorsch) geregelt werden kann. Ist hier schon mal ausgeartet.“ Entsprechend wurde der Sorge Ausdruck verliehen, dass es ohne diese Möglichkeit der Weitergabe an die Schule „im Schorsch Drunter und Drüber“ gehen könnte. Mit anderen Worten: Hier fließt die Schule aus Sicht der

Schüler_innen auch dieses Jahrgangs als Disziplinarraum in die OKJA ein; die Information von Lehrer_innen als letztes Mittel wurde nicht generell abgelehnt.

Wir haben aus diesen Gesprächen folgende Thesen entwickelt:

These 1: Das Schorsch ist der Sekundärraum für den Primärraum Schule.

Das Schorsch wird von Seiten der Schule als wertgeschätzter Sekundärraum wahrgenommen. Hier wird dafür Sorge getragen, dass die Kinder und Jugendlichen in organisierten, strukturierten und verpflichtend wahrzunehmenden Auszeiten das erleben und wahrnehmen können, was die Schule nicht vorhalten, bieten und gestalten kann (Offenheit, Freiwilligkeit, Vielfalt der Angebote etc.). Schorsch-Zeit ist Schul-Zeit im Raum des Schorsch mit der Zeit der Schule. Die offene Arbeit gibt den Raum und die Schule gibt die Zeit. Die Schule ist Agent, der die Kontrolle des Raum/Zeitbezuges in der Hand hat. Im Schorsch delegiert die Schule die Raumkontrolle an den Schorsch, nicht aber die Zeitkontrolle. Das Schorsch übernimmt die Rolle als Zeitwächter auf Grundlage der Maßgaben der Schule. Die Schule ist und bleibt der Primärraum, dessen Regeln und Normen ihre Wirkmacht im Sekundärraum Schorsch (mehr oder weniger) entfalten.

These 2: Die Anforderungen der Schule verändern das Schorsch und berühren Grundprinzipien der OKJA.

Das zentrale Grundprinzip der OKJA, die Freiwilligkeit der Nutzung, wird aufgeweicht, wenn nicht aufgegeben. Freiwilligkeit bezieht sich nicht mehr auf die grundsätzliche Entscheidung potenzieller Nutzer_innen, ob sie das Schorsch aufsuchen (oder auch nicht), weil sie sich für die



Angebote interessieren (oder eben auch nicht). Sie müssen sich dort aufhalten, können aber selbst aus den Angeboten wählen. Es handelt sich um einen Freiraum in einem Verpflichtungskontext, der sowohl die Nutzer_innen als auch die Mitarbeiter_innen des Schorsch in die Pflicht nimmt.

Damit steht das Schorsch vor einem Dilemma. Einerseits geht es darum, ein Herzstück, einen Kern der OKJA nicht zu diskreditieren. Andererseits führt die ‚Sachzwanglogik‘, also die auferlegten Verpflichtungsnotwendigkeiten, zur Aufweichung dieses Kerns.

These 3: Die Schule als System der Normvermittlung entfaltet ihre Wirkmacht im praktischen Alltag des Schorsch.

Unterschiedliche Grundverständnisse (z.B. zum sanktionierenden Umgang mit von der Schule als Normabweichungen gekennzeichneten Verhaltensweisen), die in der Alltagspraxis aufscheinen, werden im Schorsch wahrgenommen, registriert und reflektiert. Auf einer konkreten Situationsebene finden Abgrenzungen von Seiten des Schorsch statt. Von der Schule vorgenommene Sanktionen werden kritisch markiert. Die systemimmanenten Unter-

Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden klar die Unterschiede des Auftrages der beiden Systeme.

schiede, die zu Spannungsfeldern in der Zusammenarbeit der beiden Systeme führen müssen, werden indessen auf eine personale und organisatorische Ebene abgesenkt. Damit ermöglichen sich die Pädagog_innen, die grundsätzlichen Unterschiede nicht thematisieren zu müssen und sie auf normale Kommunikationsprobleme zurückzuführen. Und die gibt es immer, und dann müssen sie eben verbessert werden.

These 4: Das Schorsch ist sich der unerwünschten Nebenwirkungen der Zusammenarbeit mit der Schule bewusst und entwickelt Strategien des Umgangs.

Die Pädagog_innen des Schorsch wissen, dass die Schüler_innen/Nutzer_innen genau erkennen, wie unterschiedlich Bildung in den jeweiligen Systemen vermittelt wird. Das Schorsch bietet offensiv seinen Weg der Gestaltung und Vermittlung von Bildungsprozessen an (Freiwilligkeit, Projekte). Es bietet nicht mehr desselben der Schule, sondern andere Möglichkeiten von Bildungserfahrungen. Aber: Die Mitarbeiter_innen des Schorsch binden z.B. den Ort des Handy-Ghetto über den Begriff ‚Computerarbeit‘ an eine klassische Bildungsvorstellung und machen ihn damit zu einem pädagogisch wertvollen Ort im Sinne formaler Bildungsprozesse, für die die Schule steht. Hier scheint gleichzeitig die These der Dominanz des Primärraums Schule (siehe These 1) durch.

These 5: Die Schüler_innen/Nutzer_innen des Schorsch wissen genau, dass sie sich in zwei Welten bewegen.

Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden klar die Unterschiede des Auftrags der beiden Systeme. So können sie

die von ihnen erfahrenen Unterschiede in ihr geteiltes Schulerleben integrieren. Sie bewegen sich mit vollem Bewusstsein in zwei Räumen: dem übergeordneten (Primärraum) der Schule und dem nachgeordneten (Sekundärraum) des Schorsch. Das Erleben eines etwaigen Zwischenraums für „sowohl formelle als auch informelle Bildungsprozesse“, wie im Projektantrag dargelegt, konnte mit den Interviews nicht belegt werden. Die jungen Menschen bevorzugen eine klare Trennung.



Alle Fotos: FORUM

Anmerkungen:

- 1) Sturzenhecker, B., Richter, E., Karolczak, M. (2013). „Kooperative Steuerung im Ganzttag durch Jugendhilfe und Schule in Hamburg“. Projektlaufzeit: 2011-2014. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Universität Hamburg, S.37
- 2) Den kompletten Evaluationsbericht finden sie unter www.diakonie-hamburg.de/export/sites/default/content/downloads/Fachbereiche/KJ/OKJA_Schule_Hamburg_Mitte_Bericht_09.2015.pdf

Michael Lindenberg



ist Sozialarbeiter, Kriminologe und Professor an der Ev. Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie in Hamburg. Seit 2002 ist er als Sprecher des Aktionsbündnisses gegen geschlossene Unterbringung zivilgesellschaftlich engagiert.

Kooperation zwischen OKJA und Schule

Die Sicht von Offenen Einrichtungen im Bezirk Bergedorf

von Stefan Thomsen und Stefan Baumann

Schon wieder ein Artikel zur Kooperation von OKJA und Schule im Rahmen des Ganztages ... Das werden so manche Lesende jetzt bestimmt denken. Ist das denn wirklich notwendig? Wir finden ja!

Dieser Beitrag entstand nach einer (ersten) Auswertung einer Befragung von Einrichtungen der freien Träger der Offenen Kinder und Jugendarbeit (OKJA) in Bergedorf sowie anschließenden Gesprächen mit den Kolleg_innen aus der OKJA. Im Rahmen der „AG OKJA Bergedorf“ setzten wir uns in den letzten Jahren häufig mit dem Thema Schule/Ganztage und Offene Kinder und Jugendarbeit auseinander und hielten es für wichtig, einen fachlich kritischen Blick auf die unterschiedliche Ausgestaltung, inhaltlichen Themensetzungen und Rahmenbedingungen der einzelnen Kooperationen zu werfen und sie in dieser Form zu evaluieren.

Was in dieser ersten strukturierten Bestandsaufnahme fehlt, sind die direkten Stimmen der Zielgruppe – die der Kinder und Jugendlichen. Hier müssen wir vorerst mit den Aussagen der Schulen und den Abschlussreflexionen in den Einrichtungen zum jeweiligen Kursende arbeiten:

- Die Schulen vermelden, dass die Kooperationsangebote der Träger überdurchschnittlich nachgefragt werden.
- Die Teilnehmer_innen äußern sich in den Abschlussgesprächen sehr zufrieden mit den Angeboten.
- Die Einrichtungen stellen überwiegend fest, dass die Teilnehmer_innen an den Kooperationskursen im Wesentlichen der sonstigen Besucher_innenstruktur entsprechen. Einige wenige Kurse werden in der Zusammensetzung der Teilnehmer_innen als herausfordernder im Vergleich zur Struktur der sonstigen Besucher_innen der jeweiligen Einrichtung beschrieben.

Wer wir sind:

Wir, das sind die beiden Autoren, das ist aber auch die bezirkliche Arbeitsgemeinschaft OKJA im Bezirk Bergedorf („AG OKJA Bergedorf“). Diese AG gründete sich 2014 im Rahmen der Vorbereitung eines bezirkswweiten Fachtages zum Thema: „Weiter gut aufgestellt: OKJA im Bezirk Bergedorf!“

Bildungsaufträge von Schule und Jugendarbeit und daraus resultierende Ziele überschneiden sich.

Wertvollen Grundprinzipien der OKJA sind heute mehr Kolleginnen und Kollegen in Schule deutlich geworden.

Inhalt war ein fachlicher Austausch zwischen Bezirksamt, Politik und Akteur_innen vor Ort. Als Referenten konnten damals Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker, Universität Hamburg, und Prof. Willy Klawe, wissenschaftlicher Leiter des Hamburger Instituts für Interkulturelle Pädagogik, gewonnen werden. Beide arbeiteten als Verfechter der Offenen und Multikulturellen Arbeit in eindrucksvollen Referaten die wichtigen Wirkfaktoren der OKJA heraus (Die Dokumentation ist in Bergedorf verfügbar).

Seit dem oben erwähnten Fachtage trifft sich die AG OKJA in regelmäßigen Abständen zum kollegialen und fachlichen Austausch. Zudem wurden gemeinsame Aktionen und Projekte zum Thema „Perspektiven der OKJA“ durchgeführt. Vertreten sind regelmäßig die OKJA-Einrichtungen der freien Träger mit hauptamtlichem Personal in Bergedorf. Die kommunalen Einrichtungen sind (leider) nur sehr sporadisch mit im Bunde und in diesem Zusammenhang in dieser Auswertung nicht erfasst.

Bildungsaufträge der OKJA und der Schule

Jeder junge Mensch hat – dies zur Erinnerung – gemäß § 1 Abs. 1 SGB VIII, ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Gemäß diesem „Grundrecht“ will die OKJA als ein Bereich der Jugendhilfe junge Menschen zu eigenverantwortlichem und gesellschaftlich verantwortungsbewusstem Handeln befähigen.

Dafür bietet die Offene Kinder- und Jugendarbeit Kindern und Jugendlichen durch ihre verlässlichen Orte der Begegnung u.a. die Möglichkeit:

- in der Gruppe mit Gleichaltrigen Vertrauen, Stärke und Solidarität zu erleben
- zu lernen, Konflikte mit anderen gewaltfrei und konstruktiv zu lösen
- sich Herausforderungen zu stellen
- Mitgefühl zu erkennen und zu verstehen
- Verantwortung zu übernehmen
- eigene Ideen einzubringen und gemeinsame Angebote auszuarbeiten

Schulen können von der Professionalität der unterschiedlichen OKJA-Einrichtungen nachhaltig und langfristig profitieren.

Was macht Schule? Laut § 1 des Hamburger Schulgesetzes hat jeder junge Mensch das Recht auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Bildung und Erziehung und ist gehalten, sich nach seinen Möglichkeiten zu bilden. § 2 Abs. 1 ebd. konkretisiert weiter:

- Es ist Aufgabe der Schule, die Schüler_innen zu befähigen und ihre Bereitschaft zu stärken, ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz, der Gerechtigkeit und Solidarität sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen,
- an der Gestaltung einer der Humanität verpflichteten demokratischen Gesellschaft mitzuwirken und für ein friedliches Zusammenleben der Kulturen sowie für die Gleichheit und das Lebensrecht aller Menschen einzutreten,
- das eigene körperliche und seelische Wohlbefinden ebenso wie das der Mitmenschen wahren zu können und
- Mitverantwortung für die Erhaltung und den Schutz der natürlichen Umwelt zu übernehmen.

Beide Bildungssysteme, Schule und OKJA, haben je ihre eigenen Bildungsaufträge und Ziele, die, wie ersichtlich ist, durchaus ähnlich gestaltet sind. Dennoch arbeiten die beiden Sozialisationsinstanzen vollkommen unterschiedlich. Umso wichtiger ist, eine gemeinsame Basis des Interagierens zu finden, auf der wir in einer Kooperation aufbauen, uns auseinandersetzen und Aushandlungen treffen können. Gleichzeitig tragen wir so unserem Ansatz Rechnung, beide Partner als eigenständige Institutionen zu begreifen und auch als solche belassen zu wollen.

Perspektiven der Zusammenarbeit von OKJA und Schule

Bei der Darstellung der Bildungsaufträge von Schule und Jugendarbeit wird, wie oben bereits erwähnt, deutlich: Die Bildungsaufträge und daraus resultierende Ziele überschneiden sich, sie widersprechen sich nicht, sondern sind eher durch eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung gekennzeichnet. Zu den gemeinsamen Zielen zählen (1):

- die Förderung der sozialen Integration,
- die Entwicklung von Toleranz gegenüber Menschen anderer Lebensweise, Herkunft und Weltanschauung,
- Entfaltung emotionaler und schöpferischer Kräfte,
- Förderung der Gleichberechtigung zwischen Jungen und Mädchen,
- Vermittlung von Schlüsselqualifikationen beim Übergang in den Beruf,

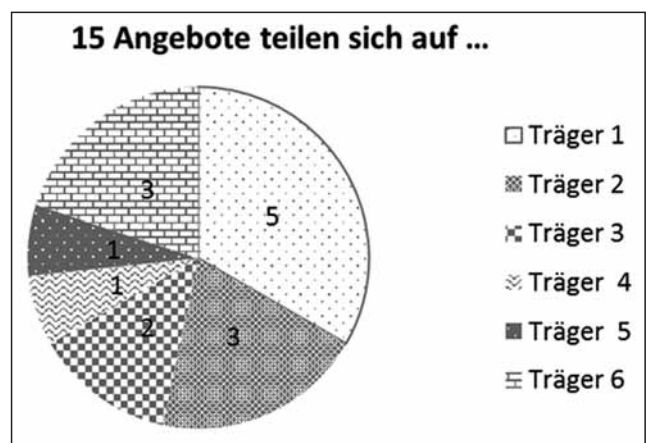
- Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit, Entscheidungsfähigkeit und Kritikfähigkeit
- Selbstbestimmung: ein bewusster und reflektierter Umgang mit eigenen Erfahrungen, Wünschen und Einsichten, dem eigenen Selbstverständnis, der eigenen Weltsicht und den eigenen sozialen Beziehungen.
- Erfahren von Selbstwirksamkeit durch Engagement und Teilnahme an Beteiligungsprojekten

Zu den Ergebnissen der Befragungen

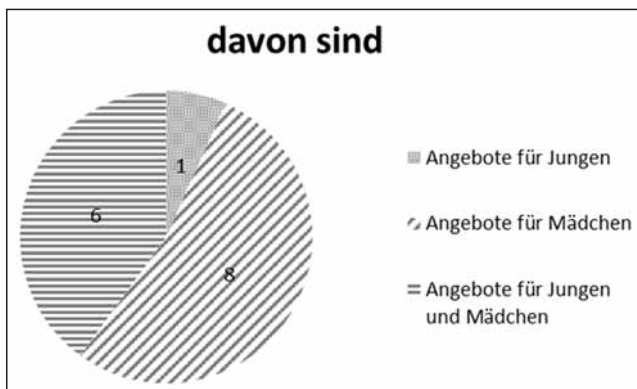
In Bergedorf gibt es 12 freie Träger der offenen Kinder- und Jugendarbeit mit hauptamtlichem Personal – dazu kommen noch zwei kommunale Häuser der Jugend sowie drei kommunale Spielhäuser. Zu den OKJA Einrichtungen mit hauptamtlichem Personal gehört auch ein Spielhaus in freier Trägerschaft.

- Von den 12 Einrichtungen in freier Trägerschaft mit hauptamtlichem Personal haben 6 regelmäßige feste Kooperationen im Rahmen des Ganztages
- 2 haben besondere Kooperationen mit Schulen (Projekttag/Projektwochen/Veranstaltungen ohne Bezug zum Ganztage). Grund dafür sind die zu großen Entfernungen im Landgebiet (5 bis 7 km)
- 2 haben keine regelmäßigen Angebote im Rahmen des Ganztages
- 2 konnten nicht befragt werden

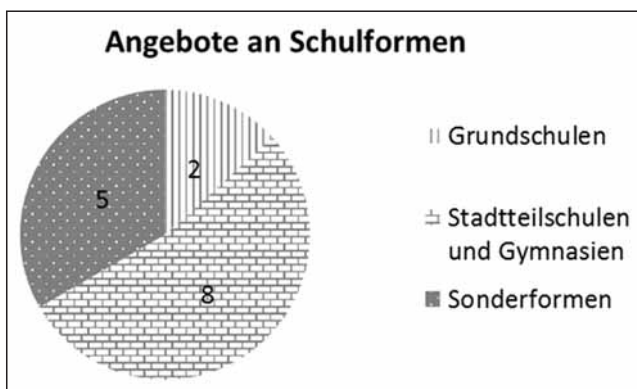
Die 6 Einrichtungen mit festen Kooperationen im Ganztage führen insgesamt 15 Angebote durch. Alle Angebote finden einmal wöchentlich statt – die meisten mit einer Zeitdauer von 2 Unterrichtsstunden. Die Zahl der Kooperationsangebote ist in den einzelnen Einrichtungen sehr unterschiedlich gewichtet, wie die Grafik verdeutlicht:



Die Mädchenkooperationen sind von 2 Einrichtungen für Mädchenarbeit im Bezirk, die auch auf Grund ihrer räumlichen Nähe zu den beteiligten Schulen diese hohe Zahl realisieren. Das einzige reine Jungenangebot hingegen wird von einer Einrichtung angeboten, die als Schwerpunkt Jungenarbeit macht.



Die Kooperationen richten sich an Schüler_innen aller Schulformen:



Unter den Kooperationspartnern befindet sich nur ein Gymnasium. Mit „Sonderformen“ sind u.a. Sprachheilschulen und Klassen des Regionalen Bildungs- und Beratungszentrums (ReBBZ) gemeint.

Zugang zum Angebot

Bei 3 Angeboten werden die Schüler_innen von den Mitarbeiter_innen (Honorarkräfte und/oder Hauptamtliche) der Einrichtungen abgeholt und zurückgebracht, in einem Fall von Pädagog_innen der Schule begleitet. Die übrigen Teilnehmer_innen aus den anderen 11 Ganztagsangeboten kommen (teils nach kurzer begleiteter Anfangsphase) eigenständig in die Einrichtungen. Die Schüler_innen erfahren durch Aushänge und Programmhefte der Schulen von den Angeboten. Schüler_innen, die bereits zu den Stammesbesucher_innen der OKJA-Einrichtungen gehören, werden durch direkte Ansprache auf die Kurse hingewiesen.

Auffällig ist, dass bei fast allen Einrichtungen nicht verbindlich geklärt ist, wer die Verantwortung trägt, wenn Schüler_innen bereits vor dem Beginn des Kooperationsprojektes

Auch die OKJA profitiert: Schüler_innen lernen die offenen Treffgelegenheiten und ihre Angebote kennen.

vor der Einrichtung eintreffen und dort warten. Hier gibt es bei den Beteiligten einen Klärungsbedarf.

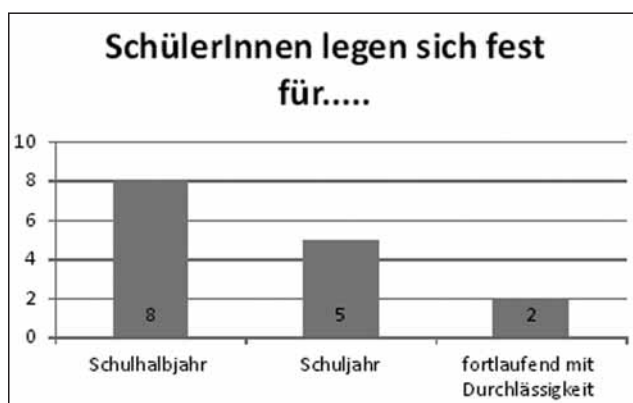
Zur Struktur der Angebote

Bis auf ein (thematisch besonders ausgestaltetes) Angebot sind alle Angebote partizipativ ausgerichtet – d.h. mit den Schüler_innen werden die Themen gemeinsam festgelegt und von den Einrichtungen (i.d.R. den Honorarkräften) auch unter Einbeziehung der Schüler_innen vorbereitet. Parallel zum Schulkooperationskurs gibt es in der Regel die Möglichkeit, an den übrigen zeitgleichen Angeboten des offenen Bereiches teilzunehmen. Schwierigkeiten gibt es in den Fällen, in denen das offene Angebot für ältere Teilnehmer_innen vorgesehen ist und die Schüler_innen der Kooperationskurse jünger sind. Bisher ließ sich dies jedoch mit Einzelvereinbarungen regeln. Der offene Treff ist für Besucher_innen ab 9 Jahren geöffnet – im Schulkooperationskurs sind aber bereits Kinder unter 9 Jahren aus der Grundschule dabei – die können dann gegebenenfalls nicht in den offenen Bereich wechseln, sondern sind auf das Angebot des Kooperationskurses festgelegt.

Allen beteiligten Akteur_innen muss klar sein, was zur Zuständigkeit der Offenen Arbeit gehört und was nicht.

Personell werden die Angebote durch Honorarkräfte der Träger und in Verantwortung der Einrichtungen durchgeführt. Die hauptamtlichen Kräfte sind dabei anwesend und unterstützen bei Bedarf und auftretenden Schwierigkeiten – z.T. sind sie auch im offenen Bereich tätig. Die Teilnehmer_innen werden in Listen erfasst – dies geschieht meist durch die Einrichtungen, überwiegend werden die Teilnahme bzw. die Fehlzeiten an die Schule zurückgemeldet.

In den meisten Fällen wählen die Schüler_innen das Angebot für ein Schulhalbjahr, teilweise auch für ein ganzes Schuljahr, einige Angebote (insbesondere für die „Schulsonderformen“) sind fortlaufend und durchlässig. Die Festlegung erfolgt durch die Schule und richtet sich aus an der Gesamtorganisation des Ganztages an den Schulen.



Zur Struktur der Zusammenarbeit

Schriftliche Verträge/Kooperationsvereinbarungen gibt es lediglich für 5 Kooperationsprojekte, diese sind dabei noch sehr unterschiedlich gehalten und reichen von einer knappen Beschreibung eines sehr allgemeinen inhaltlichen Zieles bis hin zu ausdifferenzierteren Festlegungen. Rechtliche Klärung

Die Angebote der Offenen Arbeit sind grundsätzlich keine „Verwahrung“ von schwierigen Schüler_innen(gruppen) ...

von Verantwortung und Zuständigkeit fehlt in den meisten Fällen. Ein geregelter fachlicher Austausch ist nicht vereinbart und regelhafte Terminfestlegungen für Kooperationsgespräche bilden die absolute Ausnahme. Deutlich verbessert hat sich die Kommunikation durch die Festlegung fester Ansprechpartner_innen in den Schulen, diese sind in der Regel auch langfristig angelegt.

Das liebe Geld ...

Schulen beteiligen sich bzw. übernehmen die Kosten für die Honorarkräfte – dies gilt für alle 15 Kooperationen. In keinem Fall werden die Kosten für hauptamtliche Mitarbeiter_innen des Trägers, die das Angebot regelhaft und aktiv gestaltend unterstützen und nicht nur im Bedarfsfall beistehen (s.o.), übernommen.

Auf die Frage, ob Sachmittel/Verbrauchsmaterial erstattet bzw. abgerechnet werden können, antworteten 7 Einrichtungen mit „ja“ und 5 mit „nein“ – für die übrigen Kurse stellen die Schulen eigenes Material zur Verfügung.

Raumkostenanteil: Nur bei 2 Kooperationskursen gibt es eine Vereinbarung für einen Raumnutzungsanteil – alle anderen nutzen die Räume kostenfrei. In 3 Fällen ist ein (geringer) Pauschalbetrag für Overhead, Verwaltungs- und sonstige Kostenbeteiligung verabredet.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Ein Drittel der Angebote werden ohne einen Ersatz der Aufwendungen für Verbrauchsmaterial durchgeführt und lediglich bei einem Drittel der Angebote ist zumindest eine geringe Kostenbeteiligung für die Nutzung der Räume, Organisation, sowie Vor- und Nachbereitung sichergestellt. Angesichts gleichzeitig (nach wie vor knapper werdenden und de facto unzureichender finanzieller Ressourcen der OKJA sind mit den Schulen neue Verabredungen zu treffen.

Bilanz und Ausblick

Seit der Einführung der flächendeckenden Ganztagschule in Hamburg hat sich in der Kooperation zwischen OKJA und

Schule viel getan. Eine erste Skepsis in der Annäherung der zwei Sozialisationsinstanzen ist gewichen und an den unterschiedlichen Schulstandorten entwickelten sich unterschiedlichste Kooperationsformen.

Insbesondere in den Anfangszeiten warf eine Kooperation von Ganztagschule und OKJA u.a. die Frage auf „Inwieweit ist eine dauerhafte, langfristige Kooperation zwischen Jugendarbeit und Ganztagschule überhaupt sinnvoll – oder sollte Jugendarbeit angesichts der Unterschiedlichkeiten und der scheinbaren Übermacht des Schulsystems lieber stärker für bessere Rahmenbedingungen einer friedlichen Koexistenz streiten?“ Eine Frage, die angesichts praktischer Erfahrungen, das soll nicht verhehlt werden, auch nach wie vor im Raum steht.

Ein weiteres Ergebnis unserer Analyse in Bergedorf ist, dass die Fachlichkeit und der Arbeitsansatz mit den (nicht nur) unseres Erachtens wertvollen Grundprinzipien der OKJA heute mehr Kolleginnen und Kollegen in Schule deutlich geworden und die Wertschätzung in der Zusammenarbeit gewachsen ist.

Die Schulen drängten erfahrungsgemäß in der ersten Phase der Kooperationen noch stärker auf eine Ausrichtung der Kurse in Richtung „weitere Lernzeit und Vermittlung von (Lern)wissen“ und stärker strukturierten Angeboten. Heute

... und auch keine „Mittagsversorgung mit anschließenden Nachhilfeunterricht“.

hingegen etabliert sich der Konsens, dass Schüler_innen nach dem „Lerntag“ in der Schule Angebote, die Spaß machen, den persönlichen Neigungen entsprechen und dem Bedürfnis nach „abschalten“ nachkommen, brauchen. Die Zusammenarbeit hat sich „eingespielt“ und in der Praxis erfolgt die Handhabung der verpflichtenden Teilnahme (im Gegensatz zum Freiwilligkeitsprinzip in der OKJA) so, dass alle Beteiligten damit umgehen können.

Was bringt uns und den Adressat_innen die Zusammenarbeit?

Grundsätzlich lässt sich nach unseren Auswertungsgesprächen festhalten, dass da, wo Zusammenarbeit im Bereich des Ganztages besteht, diese auch etabliert ist und von allen Akteuren auch als zufriedenstellend bis sogar als gut bezeichnet wird.

Schulen können von der Professionalität, die die unterschiedlichen OKJA-Einrichtungen im Bezirk Bergedorf mitbringen, nachhaltig und langfristig profitieren: Die Schule wird durch die sozialpädagogische Kompetenz der Jugendarbeit unterstützt, die die Option bietet, Alltagskonflikte zu reduzieren,

Entwicklungschancen und auch Entspannungsmöglichkeiten für Schüler_innen zu erweitern sowie ihre (rechtlich vorgeschriebene) Partizipation zu gewährleisten. (1)

Aber nicht nur Schule gewinnt durch eine Kooperation. Auch die OKJA profitiert: Schüler_innen lernen die offenen Treffgelegenheiten und ihre Angebote kennen. Für diese besteht dann nach der Schule die Möglichkeit, in den Einrichtungen anzudocken.

Grundschüler_innen, die nach dem Wechsel auf weiterführende Schulen in den ersten Tagen oft durch das neue Schulsystem überfordert sind, sind häufig froh, wenn sie auch am neuen Schulstandort auf Bewährtes zurückgreifen können. OKJA bietet diesen Schüler_innen dann etwas, was auch mit der Offenen Treffarbeit erreicht werden soll: einen vertrauten und verlässlichen Ort.

Gelingensbedingungen – Kooperation braucht Klarheit und Struktur

Allen beteiligten Akteur_innen muss klar sein, was zur Zuständigkeit der Offenen Arbeit gehört und was nicht. Daher ist vorab eine Bedarfsermittlung zwingend notwendig:

- Was möchten wir, die OKJA, mit unserem Angebot mit Schule erreichen?
- Was möchte die Institution Schule von uns?
- Was möchten die Schüler_innen von uns?
- Wie lautet unser konkreter Auftrag?

Die Angebote der Offenen Arbeit sind grundsätzlich keine „Verwahrung“ von schwierigen Schüler_innen(gruppen) und auch keine „Mittagsversorgung mit anschließenden Nachhilfeunterricht“.

Ein regelmäßiger Austausch zwischen allen Akteur_innen (OKJA, Schule usw.) ist zwingend notwendig, um Angebote und die pädagogische Ausgestaltung, auch in Bezug auf die

Bildungsaufträge, gemeinsam zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Dazu müssen Lehrer_innen und Sozialpädagog_innen die Bereitschaft mitbringen, ihre Arbeitszeiten flexibel anzupassen, um die Angebote für die Schüler_innen bedarfsgerecht einsetzen zu können. Oben genannte Gelingensbedingungen sind nicht neu. Bereits der Jugendarbeitskreis Horn/Billstedt formulierte diese im Jahr 2011(!) im Positionspapier zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. (2)

Kooperationen müssen durch Kooperationsverträge festgehalten werden, die Folgendes beinhalten:

- Angebotsbeschreibungen
- deren Zielsetzungen
- die Zielgruppen
- gemeinsame Vorgehensweise
- regelmäßige Treffen
- die Finanzierung
- langfristige feste Ansprechpartner_innen
- rechtlich sichere Regelungen von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten

Ein regelmäßiger Austausch zwischen allen Akteur_innen (OKJA, Schule usw.) ist zwingend notwendig.

Anmerkungen:

- 1) Arbeitshilfe des BDKJ LV Oldenburg: Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Quelle: <http://www.jugendserver-niedersachsen.de/fileadmin/downloads/bildung/Jugendarbeit-und-Schule.pdf>. Rev. 20.02.2018
- 2) Kooperation Jugendhilfe mit Schule – Positionspapier des Jugendarbeitskreises (JAK) Horn/Billstedt.



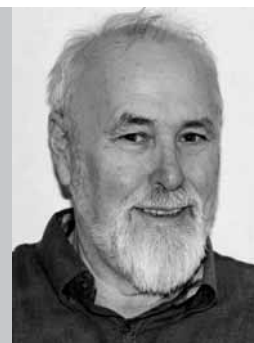
Foto: Nico Brandt

Stefan Baumann

ist Mitarbeiter bei IN VIA Hamburg e.V.. Er leitet seit Projektstart (2012) das Kinder- und Jugendhaus „CLIPPO Boberg“ und seit 2017 auch die zweite Trägereinrichtung im Bezirk Bergdorf, den Kinder- und Jugendtreff „CLIPPO Lohbrügge“.

Stefan Thomsen

ist Dipl. Sozialpädagoge, Mediator und Kriminologe, langjähriger Geschäftsführer bei HAUS WARWISCH e.V. und stellvertretender Vorsitzender des Jugendhilfeausschusses Bergdorf.



Schulkooperationen im Mädchentreff Ottensen

von Christina Baumbusch

Der Mädchentreff Ottensen, unter Trägerschaft des Deutschen Kinderschutzbundes Hamburg e.V., ist eine Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Sozialräumlichen Hilfen und Angebote. Das Angebot des Mädchentreffs richtet sich an alle Mädchen* und jungen Frauen* ab zehn Jahren. Seit Februar 2017 gibt es zudem an einem Nachmittag der Woche ein Gruppenangebot für Mädchen* zwischen acht und zehn Jahren, finanziert über die Sozialräumliche Angebotsentwicklung. Unsere Einrichtung soll Raum für Freude, Entwicklung, Schutz und Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen, zum Beispiel der eigenen Identität, bieten. Wir möchten die Nutzerinnen* motivieren, ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen zu entdecken und zu artikulieren. Das Angebotsspektrum umfasst unter anderem Offene Treffs, Gruppenarbeit, schulische und berufliche Förderung sowie ein Beratungsangebot und zwei Schulkooperationen.

Entstehung und Struktur der Schulkooperationen

Seit 2012 kooperiert der Mädchentreff Ottensen mit zwei Ganztagschulen aus der nahen Nachbarschaft: mit der Grundschule Rothestraße und der Stadtteilschule Max-Brauer-Schule, die wie der Mädchentreff Mitglied des Sozialraumteams Ottensen ist. Mit beiden Schulen werden zum Schuljahresbeginn Verträge über die Vorlage „Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit im Rahmen der Ganztagschule“ geschlossen. Zu Beginn der Kooperation gab es mit beiden Schulen Gespräche über die verschiedenen Vorstellungen seitens der Schule und des Mädchentreffs bezüglich einer möglichen Zusammenarbeit. Dabei hatten wir das Gefühl bei der inhaltlichen Füllung freie Hand zu haben, die strukturellen Rahmenbedingungen dafür wurden und werden dabei von der Schule gesetzt, zum Beispiel, was die

Auch während der Schulkooperationen gelten die Prinzipien und das Leitbild des Mädchentreffs.

Zeiten der Kooperation betrifft, sowie die Anwesenheitspflicht.

Die Kooperation mit der Grundschule Rothestraße hat sich im Zuge der Umstellung auf die Ganztagschule aus der bereits zuvor stattfindenden „Mädchenpause“ entwickelt. Bei diesem Angebot waren die Pädagoginnen* des Mädchentreffs einmal wöchentlich in der großen Pause an der Schule, um in einem Raum nur für Mädchen* kleine Spiel- und Bastelangebote durchzuführen. Der jetzige Mädchenkurs richtet sich an alle Viertklässlerinnen*. Pro Halbjahr können maximal zwölf Mädchen* teilnehmen. Wichtig ist uns dabei, dass nur Mädchen* zugeteilt werden, die diesen Kurs auch gewählt, sich also freiwillig zu einer Teilnahme entschlossen haben. Die Begrenzung auf Viertklässlerinnen* war uns, bezogen auf das Alter, wichtig, damit die Teilnehmerinnen* die Chance haben, auch die sonstigen Angebote des Mädchentreffs nutzen zu können. Die Besucherinnen* werden von beiden Pädagoginnen* des Mädchentreffs um 14:30 Uhr

in der Schule abgeholt und verbringen bis zum Schulschluss um 16.00 Uhr ihre Zeit im Mädchentreff.

Der Mädchenkurs der Max-Brauer-Schule richtet sich seit Beginn des Schuljahres 2017/18 an alle Sechstklässlerinnen*. Diese kommen an einem Vormittag in Begleitung ihrer Schulsozialpädagogin* in den Mädchentreff, wobei eine der beiden Pädagoginnen* des Mädchentreffs die Zeit in der Einrichtung begleitet. Auch hier achten wir darauf, dass eine größtmögliche Freiwilligkeit gewahrt wird, auch wenn uns bewusst ist, dass diese dem Rahmen der Schule angepasst ist und die Mädchen* folglich nicht mitten im Angebot den Mädchentreff verlassen können, wie es während des Offenen Treffs der Fall ist.

Die Mädchen* verbringen etwa eine Wochenstunde im Rahmen ihrer Schulkooperation im Mädchentreff. Beide Angebote gliedern sich inhaltlich in der Regel in zwei Teile. Im wöchentlichen Wechsel finden jeweils eine Freispielzeit sowie ein gemeinsames Angebot statt. Dieses Angebot wird mit den Mädchen* gemeinsam entwickelt. Zu Beginn jedes Schulhalbjahres, nachdem die Teilnehmerinnen* den Mädchentreff und seine Möglichkeiten kennengelernt haben, werden ihre Interessen abgefragt und dann über das Schulhalbjahr verteilt umgesetzt. Dieses Prinzip



ist auch im Vertrag festgehalten: „[...] ein Gruppenangebot, welches sich an den Interessen der Teilnehmerinnen* orientiert und gemeinsam geplant und durchgeführt wird.“ Insbesondere die Küche wird dabei stark genutzt. So wünschen sich die Mädchen* häufig, dass wir zusammen etwas backen oder kochen, beziehungsweise gemeinsam (gruppenspezifische) Teamspiele spielen. Ein Renner in der Freizeit sind die Verkleidungssachen, die „Tobeecke“ mit Trampolin sowie das Lesen verschiedener Zeitschriften.

Positive Faktoren – negative Faktoren

In beiden Fällen erleben wir es als Vorteil, dass der Kurs außerhalb der regulären Öffnungszeiten des Mädchentreffs stattfindet. Die Mädchen* haben so die Möglichkeit, die Einrichtung in einer zusammenwachsenden Gruppe zu erleben und einen Raum nur für sich zu erobern. Das in sich geschlossene Angebot ermöglicht Stringenz. So sind beispielsweise zeitgleich nicht auch noch Besucherinnen* des Offenen Treffs anwesend, die anderen Rahmenbedingungen (unter anderem bezüglich der Anwesenheit) unterliegen als die Teilnehmerinnen* der Schulkooperation. Durch die kleine Gruppengröße können eventuell auftretende Konflikte schnell gelöst werden und wir haben die Möglichkeit, individuell auf jedes Mädchen einzugehen. Zwölf Teilnehmerinnen* bilden erfahrungsgemäß für unsere Räumlichkeiten und unseren Arbeitsansatz eine gute Größe.

Grundsätzlich gelten auch während der Zeiten der Schulkooperationen die Prinzipien und das Leitbild der Arbeit des Mädchentreffs. Am wichtigsten ist uns dabei ein respektvoller Umgang miteinander. Die Mädchen* gestalten partizipativ das Programm, das Freispiel entspricht dabei in etwa dem Offenen Treff, das gemeinsame Angebot in etwa dem Gruppenprogramm. Wie bereits beschrieben, ist die Freiwilligkeit durch die schulische Anwesenheitspflicht eingeschränkt, jedoch muss innerhalb des Kurses keine Teilnehmerin* entgegen ihrem Willen an einem (gemeinsamen)



Angebot teilnehmen. Durch die Zusammenarbeit mit den beiden Schulen besuchen Mädchen* den Treff, die wir vermutlich sonst nicht erreicht hätten. Dadurch erleben wir eine große Spannweite an unterschiedlichen Besucherinnen*, die sich diesen Raum neu erschließen und denen der Mädchentreff künftig offen steht. In den verschiedenen (gemeinsamen) Angeboten erfahren sich die Nutzerinnen* in einem anderen Kontext als in der Schule. Jede* kann sich einbringen und wird in ihren Stärken gesehen.

Als bedauerlich erleben wir es, dass wir gelegentlich Ideen und Wünsche von Teilnehmerinnen* aufgrund des begrenzten Zeitrahmens nicht umsetzen können. So wird zum Beispiel häufig der Wunsch geäußert, auch mehr Aktivitäten draußen durchzuführen, dafür ist die Zeit oft zu knapp.

Fazit

Wir haben den Eindruck, dass die Teilnehmerinnen* es sehr schätzen, die Schule verlassen und in unseren Räumen ein großes Angebot an verschiedenen Beschäftigungsmöglichkeiten nutzen zu können. Das „Chillen“ und dabei

„einfach mal runterkommen“ erscheint als ein wichtiges Angebot zur Entspannung im zumeist stressigen und auf Leistung ausgelegten Schulalltag. Auch der Mädchentreff, als eine Einrichtung, die sich ausschließlich an Mädchen* richtet, wird gut angenommen. Er wird als ein Freiraum ausgelassen sein zu können und als geschützter Ort erlebt. Hier wird es den Teilnehmerinnen* ermöglicht, Erfahrungen zu sammeln, bei denen sie nicht beständig geschlechtsspezifisches Verhalten reproduzieren müssen und ihnen konforme Rollenbeschreibungen abgefordert werden. Somit sehen wir den Mädchentreff als einen speziellen außerschulischen Lebens- und Lernort. Die Pädagoginnen* sind dabei Begleiterinnen* und Ansprechpartnerinnen*.

Die Kommunikation mit der Schule erleben wir auf Augenhöhe. Von Anfang an konnten wir den Kurs nach unseren Vorstellungen gestalten, mit dem Bestreben, die Prinzipien unserer Arbeit so weit wie möglich auch in den Schulkursen umzusetzen. Selbstverständlich hakt es auch gelegentlich. So kam es zum Beispiel mehrfach zu Kommunikationsschwierigkeiten bei Krankheitsvertretungen seitens der Schulsozialpädagogin*. Durch einen guten persönlichen Kontakt, sowohl zur Schulsozialpädagogin* der Max-Brauer-Schule als auch zur Ganztageskoordinatorin* der Rotheschule, lassen sich Missverständnisse aber meist schnell beheben.

Als besondere Auszeichnung erleben wir es, wenn Mädchen* den Kurs erneut wählen oder den Offenen Treff mit ihren Freundinnen* besuchen. So gewinnen wir mit jedem Schulkurs neue (Stamm-)Besucherinnen*. Das erleben wir als eine schöne Bereicherung!



Christina Baumbusch

ist Dipl.-Sozialpädagogin mit Weiterbildung zur Traumazentrierten Fachberaterin und arbeitet seit knapp fünf Jahren im Mädchentreff Ottensen. Zuvor war sie bereits in einer Wohngruppe nach §34 SGB VII sowie im Mädchenhaus des Kinder- und Jugendnotdienstes tätig.

*Eindrücke, wie drei Nutzerinnen, alle 12 Jahre alt und in der 6. Klasse den verpflichtenden Ganztagskurs und ihren Kurs im Mädchentreff Ottensen einschätzen, erhielten wir im nachfolgend abgedruckten Gespräch. Der Mädchenkurs findet Montagvormittag statt, die drei Interviewten kannten die Einrichtung vorher nicht. Die Namen der Gesprächspartner*innen wurden durch selbstgewählte Pseudonyme verändert.*

„Ich finde es sehr toll hier, dass man hier nicht unbedingt was machen muss“

Ein Gespräch mit drei Teilnehmerinnen aus dem Kurs vom Mädchentreff Ottensen

Wie oft in der Woche kommt ihr denn über die Schule hierher oder auch in andere Kurse außerhalb des Schulgeländes?

Rapunzel: Insgesamt haben wir alle vier Kurse, davon habe ich zwei außerhalb der Schule: einer ist hier im Mädchentreff und einer ist „Selbstbehauptung“.

Winnie Puuh: Ich habe einen Kurs auf dem Bauspielplatz und einen im Mädchentreff.

Betty: Ich habe nur den Mädchenkurs außerhalb, die anderen drei sind alle in der Schule.

Und woher kennt ihr das Angebot hier? Was hat euch neugierig gemacht?

Betty: Von einer Freundin. Sie hatte den Kurs auch mal, fand ihn toll und da hab' ich mich auch angemeldet.

Rapunzel: Meine Freunde haben mir erzählt, dass man hier ganz viele verschiedene Dinge machen kann. Sie hatten den Kurs und haben tolle Sachen erzählt, dass es hier Spaß bringt, und dass die Leute hier nett sind. Ich fand es ansprechend, dass man hier nicht nur eine Sache macht, zum Beispiel im Kurs „Selbstbehauptung“ geht es im Endeffekt nur um Selbstbehauptung, wobei der Kurs auch Spaß macht. Heute machen wir hier zum Beispiel Kerzen, dann können wir manchmal freie Sachen machen, zum Beispiel basteln oder so.

Winnie Puuh: Ich habe auch von vielen gehört, dass es ziemlich cool sein soll und da dachte ich, mach' ich einfach mal.

Was musstet ihr machen, damit ihr von der Schule aus hierher kommen könnt? Wie lief das mit der Anmeldung?



Winnie Puuh: Man kriegt Zettel. Dann gibt es erstes und zweites Schulhalbjahr in so 'ner Tabelle und dann hat man eine Seite, da kann man auf einem Zettel den ersten Wunsch für Kurse ankreuzen und auf dem anderen den zweiten Wunsch.

Betty: Wir haben alle als ersten Wunsch „Mädchenkurs“ angekreuzt. Für uns findet der Kurs in der 3. und 4. Schulstunde statt und dann kann man alles Mögliche machen, basteln, wenn man möchte oder lesen und toben ... Und wir drei sind meistens früher hier, weil es uns auch Spaß bringt.

Winnie Puuh: Normalerweise fangen die Kurse um 10:05 Uhr an, aber wir dürfen bis 10:30 Uhr kommen, weil wir ja noch den Weg hierher haben.

Rapunzel: Am Anfang sind wir immer mit einem Lehrer hierher in den Mädchentreff gegangen, dann bekamen wir eine Erlaubnis zum Unterschreiben, dass wir alleine herkommen dürfen. Meistens bekommt man die Erstwünsche, manchmal auch die Zweitwünsche. Dann kriegt man noch die Pflichtkurse, zum Beispiel Holz, Computer, Kunst. Wenn man zum Beispiel den Mädchenkurs wählt, aber nicht bekommt, dann bekommt man einen Pflichtkurs reingeschoben zum Beispiel Musik oder Metall.

Und wie findet ihr das?

Rapunzel: Finde ich völlig in Ordnung, weil die Kurse eigentlich auch alle ganz cool sind und Spaß machen. Da ist man manchmal einfach auch mit sehr netten Leuten zusammen.

Betty: Es ist halt immer ein Zufall, mit wem man da reinkommt. Ich hatte es auch oft gehabt, dass ich gar keinen kannte, dass da gar keiner aus meiner Klasse war. Aber trotzdem bringen die Projekte – zum Beispiel hatten wir ein Projekt, da hatten wir aus Metall Dominosteine gemacht – irgendwann auch Spaß, vielleicht nicht gleich am Anfang.

Könnt ihr auch eigene Ideen einbringen?

Winnie Puuh: Ja, am Anfang, da durften wir Ideen auf Karten aufschreiben, gute Ideen machen wir dann auch, wie heute Kerzen herstellen.

Was findet ihr gut oder nicht so gut an diesem Angebot? Was würdet ihr vielleicht ändern wollen?

Alle: Nö, eigentlich ja nichts.

Betty: Doof ist, dass es nur ein Halbjahreskurs ist, aber ist auch ein beliebter Kurs, Mädchenkurs wählt eigentlich jede. Ich finde es sehr toll hier, dass man

„Ich finde es sehr toll hier, dass man hier nicht unbedingt was ...

hier nicht unbedingt was machen muss. Wenn es einem nicht so gut geht, kann man sich auch einfach kurz hinsetzen und was lesen. Das habe ich zum Beispiel anfangs auch gemacht, mich einfach hingeworfen und ein paar Zeitungen gelesen. Das finde ich sehr angenehm, dass man nicht sofort wieder in den Stress reinkommt.

Rapunzel: Und wenn man weiß, der andere geht es nicht gut, dann lässt man sie meistens in Ruhe, außer natürlich, man ist selbst darin verwickelt. Und die Betreuerinnen helfen einem auch damit. Und wenn einem etwas nicht gefällt, dann sagen die Betreuerinnen, dann mach' es ganz leicht, zum Beispiel Verkleiden, wenn man es nicht mag, dann sagen sie, dann verkleide dich nur mit einem Hut oder so was. Wir haben hier keinen Druck, es ist total frei. In manchen Kursen sind 16 bis 20. Ich glaub' die Mädchengruppe ist mit Absicht ein bisschen kleiner, weil man sonst viele Dinge nicht machen kann und es ist ja auch ein langer Weg hierher.

Winnie Puuh: Ich find's gut, dass man, wenn man ein bisschen Hunger oder Durst hat, sich etwas nehmen darf, Tee trinken kann. Man darf sich einfach etwas aus dem Kühlschrank nehmen, nur vorher fragen.

Geht ihr auch nach der Schule noch hierher?

Winnie Puuh: Wenn man bis 16 Uhr Schule hat, will man sich auch irgendwann mal ausruhen.

Rapunzel: Ich habe nachmittags auch noch etwas anderes vor, ich mache auch noch Kampfsport. Dann mache ich auch noch ganz oft etwas mit meinen Eltern oder für die Schule, wenn ich noch was beenden muss.

Betty: Ich habe auch noch Kurse nachmittags in der Freizeit, zweimal in der Woche. Dann verabrede ich mich noch. Und dann ist es ganz schön, auch mal so zuhause zu sein.

Und wenn ihr könntet, würdet ihr dann auch nach der Schule hierher gehen?

Alle: Ja, schon, nicht jeden Tag, aber so ein bis zweimal die Woche.

Betty: Hier ist ja auch ziemlich viel und viele Dinge sind hier, die man nicht zuhause hat, Wachs zum Beispiel für Kerzen habe ich nicht zuhause.

Was findet ihr gut und was schlecht an der Ganztagschule?

Alle: Gut ist, dass wir keine Hausaufgaben haben, wir müssen nur Vokabeln lernen und wenn's nötig ist, etwas zuhause beenden.



Betty: Ich kann es mir nicht vorstellen, nach 16 Uhr noch eine Stunde zuhause zu sitzen und Hausaufgaben zu machen. Vielleicht, wenn man eher Schluss hätte, ist es vielleicht auch angenehm, Dinge zuhause zu machen, aber ich kenne es ja nur so. Es ist ganz angenehm, weil ich auch meine Freundinnen in der Schule habe, aber manchmal wäre ich auf jeden Fall lieber früher zuhause. Manchmal ist es ja auch so, dass man keine Lust mehr hat, irgendwas zu machen, sondern einfach nur mal zuhause auf dem Sofa liegen möchte. Man kann sich auch nicht richtig verabreden, gerade wenn jemand weiter weg wohnt. Dann geht es, wenn überhaupt, nur kurz.

Alle: Ja!

Winnie Puuh: Nachmittags ist ja auch meistens die Luft raus. Irgendwann ist es auch soweit, dass man sich nicht mehr konzentrieren kann und denkt, ich will jetzt nur noch nach Hause. Und man hat halt kaum noch Zeit, zuhause was zu machen.

Alle: Ja, stimmt.

Rapunzel: Aber dann ist es auch wieder so, dass wir dann meistens Kurse oder Projekte haben, das bringt dann auch wieder Spaß.

Winnie Puuh: ... und entspannt ein bisschen.

Rapunzel: Manchmal haben wir ja auch noch Dienste, wie Klassenraumfegen oder so, dann ist man noch 10 Minuten später zuhause.

Betty: Was ich noch an unserer Schule super finde, ist, dass man sich keine Sorgen machen brauchen muss, dass da eher wirklich auch auf die Stärken von den Kindern geguckt wird. Und wenn Kinder auch Schwächen haben, wird nicht gesagt, oh, das ist ja doof, dass du so schlecht in Mathe bist oder so, sondern gesagt wird, du kannst das, streng' dich noch ein bisschen mehr an.

Rapunzel: Wir werden gut unterstützt. Der eine hat halt eine Stärke in Mathe und der andere in Deutsch. Wir helfen uns auch gegenseitig.

Wenn ihr einfach mal durchatmen und Ruhe haben möchtet, könnt ihr das?

Rapunzel: In der Mittagspause, weiß ich, dass man zum Beispiel in die Küche gehen kann, da gibt es ein Angebot und es ist total ruhig.

Winnie Puuh: Wenn man sich nicht konzentrieren kann, kann man in den „Grünen Raum“ gehen, das ist eine Art Spielraum. Da kann man auch hingehen, wenn man Probleme hat.

Alle: Wir kennen den Raum und haben ihn mit der Klasse besichtigt, waren aber noch nicht weiter dort. In der Klasse haben wir auch eine Sozialpädagogin, zu der man gehen kann, wenn es Stress gibt, dann schlichtet sie auch. Sie hat einen festen Tag und dann kann man zu ihr hingehen.

Würdet ihr auch zu den Mitarbeiterinnen im Mädchentreff gehen, wenn ihr Stress oder Probleme habt?

Betty: Schon, wenn ich wirklich Probleme habe, dann ja.

Rapunzel: Ich weiß nicht so genau, man kennt sie ja erst ein halbes Jahr, aber ich glaube schon, dass ich es machen würde.

Ich danke euch dreien für eure Schilderungen und wünsche euch alles Gute.

Interview: Karen Polzin

Alle Fotos: Mädchentreff Ottensen

„Comeback Kids“

Die Profilklassse in Kooperation von Schule und Jugendsozialarbeit

von Arne Kranz und Philipp Wachs

Auf Initiative des Fachamtes Jugend- und Familienhilfe Eimsbüttel kam es im Jahr 2012 zu ersten Vorgesprächen, die eine Kooperation zwischen der Jugendberatung Apostelkirche und der Ida-Ehre-Schule einleiten sollten. Das Ziel war, sozial benachteiligten und als „unbeschulbar“ geltenden Schülerinnen und Schülern trotz aller Hindernisse den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA) zu ermöglichen. So entstand an einem außerschulischen Lern-



Foto: Michael Panse_flickr

ort in den Räumlichkeiten der Jugendberatung Apostelkirche für die Jahrgänge 9 und 10 das als Profilklassse angelegte Lernprojekt „Comeback Kids“. Entwickelt wurde es durch den Sonderpädagogen der Ida-Ehre-Schule, Philipp Wachs, und den Sozialarbeiter der Jugendberatung Apostelkirche, Arne Kranz.

Die Ausgangslage

Eine Folge der im Jahr 2009 beschlossenen, bildungspolitischen Reformen innerhalb der Hamburger Schulgesetzgebung war die vollzogene Schließung der zuständigen Förderschule im Stadtteil. Ein aus unserer Sicht notwendiger Schritt, da es trotz hoher Einsatzbereitschaft und dem großen Engagement vieler Kolleginnen und Kollegen zunehmend nicht mehr gelang, Kindern und Jugendlichen einen Schulabschluss zu ermöglichen und damit eine berufliche Perspektive für sie zu eröffnen (vgl. Schumann 2007). Im Zuge dieser Umstrukturierungen war eine Neuausrichtung der pädagogischen Angebote und Konzepte sowie bestehender Netzwerke notwendig. Die Folgen des eingeleiteten Prozesses der Neuorientierung und des Umbruchs betrafen gleichermaßen die Arbeit der Ida-Ehre-Schule, als neu ge-

staltete Stadtteilschule, und der Jugendberatung Apostelkirche als Einrichtung der Jugendsozialarbeit. Im Fokus standen für uns dabei Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere in Hinblick auf ihre emotionale und soziale Entwicklung.

Die im schulischen Alltag verbreiteten Reaktionen auf nicht regelkonformes Verhalten, wie Ordnungskonferenzen, Suspendierungen, Strafdienste, schriftliche Verweise, normenverdeutlichende Gespräche und Bußgeldverfahren führten nicht zu den gewünschten Ergebnissen und blendeten zu meist die wahren Ursachen schulverweigernder Verhaltensweisen aus. Es wurde oftmals dadurch eher ein Kreislauf in Gang gesetzt, der gegenteilige Prozesse bewirkte und nicht selten in einer vollkommenen Vermeidung von Schule endete. Weitere Benachteiligungen und Selektionswirkungen waren die Folge (vgl. Reiser 2013). Betroffene Jugendliche gerieten in Delegationsketten, Verschiebebahnhöfe und Nichtzuständigkeitsspiralen im Netz der Schulen und der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Fegert & Schrapper 2004). Diese sich wiederholenden Abbrüche in institutionellen Kontexten deckten sich oftmals mit den biographisch erfahrenen Mustern der Beziehungsgestaltung der jungen Men-

Im Rahmen der konzeptionellen Arbeit war der gemeinsame, intensive Austausch über die besonderen Arbeitsgrundlagen der beteiligten Institutionen daher von großer Bedeutung.

schen aus belastenden Lebenssituationen. Sind diese doch zumeist geprägt durch ein hohes Maß an Unzuverlässigkeit und Unsicherheit, Vernachlässigung und Gewalt, Versagungen und Enttäuschungen (vgl. Ader 2004).

Die Suche nach neuen Konzepten und Strategien für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, die durch aktives oder passives schulverweigerndes Verhalten auffällig wurden, mündete schließlich in einer regionalen Kooperation.

Die Kooperationsvereinbarung

Eine gemeinsam erarbeitete, schriftliche Kooperationsvereinbarung der Kooperationspartner regelt die Zusammenarbeit, einzelne Verfahrensabläufe und bestimmt die Zielsetzung. Die besonderen konzeptionellen Schwerpunkte und Aufgaben beider Systeme haben dabei losgelöst von

kooperationserschwerenden Zuschreibungen Berücksichtigung gefunden. „Sozialarbeiter haben oft Abneigung gegen den ‚Leistungsdruck‘ und den ‚Zwangscharakter‘ von Schule, verteidigen ihre freiwilligen Angebote und lehnen oft die Unterstützung für schulisches Lernen ab; Lehrer wiederum schätzen sozialpädagogische Arbeit oft als anspruchslos, opportunistisch und wirkungslos ein“ (Preuss-Lausitz 2005). Im Rahmen der konzeptionellen Arbeit war der gemeinsame, intensive Austausch über die besonderen Arbeitsgrundlagen der beteiligten Institutio-

Foto: CollegeDegrees360_flickr



nen daher von großer Bedeutung. So konnten z.B. Elemente wie Parteilichkeit, Akzeptanz, Freiwilligkeit und Verschwiegenheit, die ihren Ursprung in der Jugendsozialarbeit haben, gut in den Kontext der Kooperationsarbeit integriert werden. Zusätzlich wurden Leitlinien für die gemeinsame Haltung und Arbeitsweise entwickelt. Besondere Berücksichtigung fanden hierbei die emotionalen Bedürfnisse der Jugendlichen nach Fürsorge, Achtung und Zuwendung einerseits sowie ihrem Bestreben nach Autonomie andererseits (vgl. Herz, 2013a, 2013b):

- Schulverweigerung hat Gründe.
- Herausforderndes Verhalten ist eine typische Reaktion auf eine Notlage.
- Wir haben einen Bildungsauftrag.
- Eine Einzelberatung ist jederzeit möglich.
- Vorgesehene Sanktionen erzielen nicht die gewünschte Wirkung.
- Die Teilnahme an den schriftlichen und mündlichen Prüfungen des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses muss möglich bleiben.
- Die Jugendlichen bleiben Teil ihrer Stammschule.

Für die Realisierung des Lernprojekts standen zunächst keine zusätzlichen finanziellen Mittel zur Verfügung, so dass eine genaue Vereinbarung über die einzubringenden

Es konnten Elemente wie Parteilichkeit, Akzeptanz und Freiwilligkeit gut in den Kontext der Kooperationsarbeit integriert werden.

Ressourcen abgestimmt wurde. Diese betraf insbesondere die Konsequenzen für die Personal- und Raumplanung der Kooperationspartner. Die regelmäßige, gemeinsame Überprüfung der Kooperationsanteile ist in diesem Zusammenhang ein wichtiger Bestandteil der getroffenen Vereinbarung. Wir haben uns schließlich dafür entschieden, die Projektarbeit im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten aufzunehmen und konnten somit an drei Tagen in der Woche schulische Angebote mit betroffenen Schülerinnen und Schülern gestalten. Eine maßnahmenbezogene Finanzierung kam aus verschiedenen Gründen nicht in Frage. Vor allem aber wollten wir einen niedrigschwelligen Zugang zu dem Angebot garantieren, der nach unseren Erfahrungen bei den Hilfen zur Erziehung nicht gewährleistet werden kann.

Mittlerweile erhalten wir ergänzende Mittel aus dem Hamburger Förderprogramm Sozialräumliche Hilfen und Angebote (SHA).

Als kooperationsfördernd hat sich während der Verhandlungen und der laufenden, praktischen Arbeit die bedingungslose Bereitschaft zur Transparenz in der Haushaltsproblematik, der Versorgungspraxis und der politischen Prioritäten der beteiligten Systeme erwiesen (vgl. Herz, 2008c). Die Rahmenbedingungen und die konzeptionelle Arbeit innerhalb der Kooperation konnten so zielgerichtet ausgestaltet werden. Die getroffene Vereinbarung hat sich in ihrer vorliegenden Form bewährt, da sie die benötigte Verbindlichkeit herstellt und gleichzeitig in ihrer Flexibilität wichtige Handlungsspielräume zur Veränderung und Weiterentwicklung der Angebotsstruktur zulässt.

Die Kooperationsarbeit

Die gegenseitige Bereitschaft die Dinge einmal neu zu denken, war ein wesentlicher Beitrag zur erfolgreichen Durchführung des Angebotes. Insbesondere die Schaffung des außerschulischen Lernortes in den Räumen der Jugendberatung Apostelkirche war nach den gemeinsamen Erfahrungen aus dem ersten Schuljahr von großer Bedeutung (vgl. Kranz, 2014). So konnte ein niedrigschwelliger Zugang in einer sich vom Schulalltag abhebenden Atmosphäre geschaffen werden, der zudem die zeitlich rhythmisierte Struktur aufhob. Der Lehrer fand sich in einer Situation, während der sich Frühstückreste mit Lernmaterialien vermischt und vereinzelt Schülerinnen und Schüler erst einmal dringend benötigten Schlaf nachholten. Der Jugendsozialarbeiter sah sich hingegen mit der Vermittlung von Lerninhalten konfrontiert. Die Bereitschaft professionsübergreifende Arbeitsinhalte zu übernehmen, war im

Hinblick auf die besonderen Beziehungsbedürfnisse der betroffenen jungen Menschen von großer Bedeutung, teilweise aber auch der mangelnden Ausstattung dringend benötigter, zusätzlicher, insbesondere personeller Ressourcen geschuldet. Auch aus diesem Grund waren wir darauf angewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler für die weitere Wochenstrukturierung je nach Möglichkeit ein Praktikum absolvierten. Eine Lösung, die nur für wenige der teilnehmenden Jugendlichen wirklich sinnvoll war. Trotz unserer Bemühungen die Praktika in ihrem Umfang und zeitlichem Rahmen möglichst individuell zu gestalten, stellte diese Anforderung für viele von ihnen eine Überforderung dar. Diese Situation konnte auch nicht dadurch verbessert werden, dass wir die durch die Jugendberufsagenturen angebotene Berufseinstiegsbegleitung in unsere Arbeit integrieren konnten.

Die zusätzlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der jeweiligen Träger waren mit unserer Arbeitsweise nicht ausreichend vertraut und verfügten oft nicht über die aus unserer Sicht wichtigen Qualifikationen und Kenntnisse in der Arbeit mit den betreffenden jungen Menschen. Wir fordern daher, die hierfür zur Verfügung stehenden Mittel direkt dem Kooperationsprojekt zur Verfügung zu stellen. Insofern kommt den personellen Rahmenbedingungen, im Hinblick auf die Strukturqualität des Kooperationsprojekts, eine besondere Bedeutung zu. Für den langfristigen und arbeitsintensiven Aufbau von wertvollen Beziehungen werden qualifizierte und erfahrene Fachkräfte benötigt, die sich offen gegenüber den Herausforderungen einer engagierten Beziehungsarbeit zeigen. Ein verlässlicher Kosten- und Finanzetat stellt die Voraussetzung für das Angebot sicherer Anstellungsverhältnisse dar. Leider ist in den vergangenen Jahren aufgrund von mangelnden finanziellen Ressourcen eine Entwicklung zu beobachten, die dazu geführt hat, dass viele Stellen in diesem Bereich nur noch befristet besetzt werden oder unzureichend abgesichert sind. Wir sehen hierin eine Hemmnis für den Aufbau stabiler Beziehungen.

Soweit es die strukturellen Rahmenbedingungen eben zuließen, haben wir den Versuch unternommen, uns auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Jugendlichen bei der Ausgestaltung des Lernangebots einzulassen, um ihnen überhaupt erst einmal wieder das Erreichen eines Schulabschlusses in Aussicht stellen zu können. Nur so war es möglich unsere Bemühungen zielgerichtet auf eine engagierte Beziehungsarbeit und unseren Bildungsauftrag zu legen. Dabei konnten wir eine Arbeitsweise etablieren, die auf Wertschätzung und Anerkennung beruht und den Vorteil hat, die Schülerinnen und Schüler tatsächlich „dort abzuholen, wo sie stehen“. Damit haben wir die Vorausset-

Die gegenseitige Bereitschaft Dinge neu zu denken, war ein wesentlicher Beitrag zur erfolgreichen Durchführung des Angebotes.

zungen für eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen, die ohne massive Reglementierungen auskommt und eigenverantwortliche Arbeits- und Verhaltensweisen fördert.

Nicht alle von den Kooperationsbeauftragten erarbeiteten und als sinnvoll erachteten Maßnahmen fanden in der Folge die sofortige, bedingungslose Zustimmung und Mitarbeit der zu Grunde liegenden Systeme. Deutlich wurde dies z.B. an der Ausgestaltung der Elternarbeit, der von schulischer Seite eine große Bedeutung beigemessen wurde. Unsere parteiliche Grundhaltung gegenüber den jungen Menschen ließ jedoch eine Einbeziehung der Eltern in die gemeinsame Arbeit nur unter der Voraussetzung zu, dass die Jugendlichen in jedem sie betreffenden Entscheidungspro-

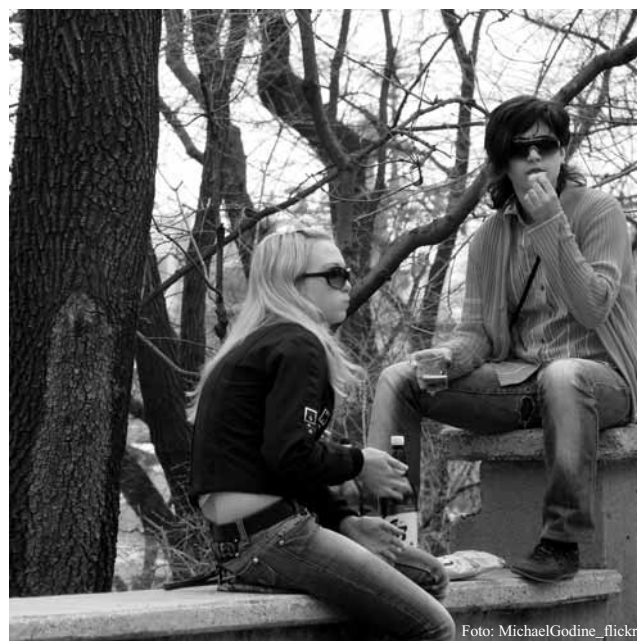


Foto: MichaelGodine_flickr

zess fest eingebunden wurden. Im Hinblick auf die Altersstruktur der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, die zwischen 14 und 17 Jahren liegt, hielten wir diese Entscheidung für den richtigen Weg. Zumal während dieser Lebensphase wichtige Entwicklungsprozesse bei der Entstehung von Eigenverantwortung, Loslösung, Verselbständigung und Selbstfindung von ihnen durchlebt werden müssen. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass Eltern, mit denen wir in Kontakt traten, in der Regel mit der Erziehung und Betreuung ihrer Kinder überfordert waren und nicht über die nötigen Ressourcen verfügten, einen Beitrag für die Verbesserung der schulischen Situation ihrer Kinder zu leisten.

Die breite Akzeptanz und das aktive Mittragen der inhaltlichen Arbeit durch die Schule, das Team der Jugendberatung und das Fachamt Jugend- und Familienhilfe waren für ein Gelingen der Kooperationsarbeit von großer Bedeutung. Im Rahmen der Abschlussprüfungen wurde dieser Zusammenhang sehr deutlich. So waren wir, beispielsweise bei der Zusammenstellung der Prüfungsteams für die



mündlichen Prüfungen, stets in der Lage auf vielfältige Angebote von Lehrkräften zurückgreifen zu können. Eine Unterstützung, die uns dabei half, Prüfungsängsten entgegen zu wirken und ein vertrautes Lernumfeld zu erhalten.

Ausblick

Erste positive Erfahrungen verdeutlichen, dass sich die Erweiterung der schulischen Handlungsspielräume im Rahmen der Kooperation insbesondere im Sinne der betroffenen Schülerinnen und Schüler bewährt und somit eine qualitative Bereicherung des bestehenden Hilfesystems darstellt. Bis zum letzten Schuljahr konnten von den durch uns betreuten 26 Jugendlichen 18 ihren ersten allgemeinbildenden Schulabschluss im Rahmen der Kooperationsarbeit erwerben.

Das Fehlen geeigneter Strukturen in diesem Bereich stellt nach wie vor ein großes Problem dar. Dies belegt aus unserer Sicht auch das große Interesse und die vielen Anfragen, die unsere Arbeit durch Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe aus anderen Regionen erreicht hat. Wir wünschen uns weitere Ressourcen im Rahmen der Inklusion in Hamburg, um stärker präventiv arbeiten zu können und solche Projekte auszubauen. Ideen und Konzepte stehen bereit.

Wir sehen ein Hemmnis für den Aufbau stabiler Beziehungen, wenn Stellen nur noch befristet besetzt werden.

Literatur:

- Ader, S. (2004). „Besonders schwierige Kinder: Unverstanden und instrumentalisiert“. In: Fegert, J.M. & Schrapper, C. (Hrsg.). Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim, München: Juventa, S. 437-456.
- Fegert, J. M. & Schrapper, C. (2004). Kinder- und Jugendpsychiatrie und Kinder- und Jugendhilfe zwischen Kooperation und Konkurrenz. In: Fegert, J. M. & Schrapper, C. (Hrsg.). Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim: Juventa, S. 15-25.
- Herz, B. (2013a). Über den Umgang mit Emotionen in der Erziehungshilfe: Dramatisierung, Abwehr und pädagogische Haltung. In: B. Herz (Hrsg.). Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 53-54.
- Herz, B. (2013b). Von der Reflexion einer „Maßnahmenkarriere“ zu förderlichen Settingvariablen: Der Fallbericht: Jan M. In: B. Herz (Hrsg.). Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 220-236
- Herz, B. (2013c). Kooperation zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Reiser, H./Dlugosch, A./Willmann, M. (Hrsg.). Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Hamburg: Kovac, S. 177-190.
- Kranz, A. (2014). Deutsch, Mathe, Jugendhilfe! Ein kurzer Praxisbericht. In: Zeitschrift Forum für Kinder- und Jugendarbeit. Hamburg: Verband Kinder- und Jugendarbeit Hamburg e.V., S. 61-62.
- Reiser, H. (2013). Inklusion und Verhaltensstörung – Ideologien, Visionen, Perspektiven. In: B. Herz (Hrsg.). Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 319-330.
- Schumann, B. (2007). „Ich schäme mich ja so“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arne Kranz



ist langjähriger Mitarbeiter der jugendBeratung Apostelkirche und seit über 20 Jahren in verschiedenen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe tätig. Die Einrichtung, in Trägerschaft der Ev.-Luth. Kirchengemeinde Eimsbüttel, feiert im kommenden Jahr ihr 50-jähriges Bestehen.

Philipp Wachs



ist Sonderpädagoge an der Ida-Ehre-Schule und Gastdozent an der Universität Hannover mit dem Arbeitsschwerpunkt „Kooperation Schule und Jugendhilfe“. Weiter ist Herr Wachs in der Lehrerfortbildung tätig mit dem Schwerpunkt „Aufbau tragfähiger Beziehungen mit traumatisierten Kindern im Unterricht“

Fünf Kinder zwischen neun und zehn Jahren (4. Klasse) sprachen mit uns über ihren Neigungskurs „Bauspielplatz“ und erzählten, wie sie die Ganztagschule finden. Ihr Schultag fängt um 8 Uhr an und endet um 15:30 Uhr, freitags um 14 Uhr. Der Neigungskurs auf dem Abenteuerspielplatz am Brunnenhofe. V. startet mit einem gemeinsamen Mittagessen, welches vorher vor Ort für die Kinder gekocht wird. Lehrkräfte begleiten die Schüler*innen und bleiben die Zeit über auf dem Platz. Die Anmeldung verläuft nach dem gleichen Verfahren wie es die Nutzer*innen aus dem Mädchenkurs bereits beschrieben (siehe S. 22) haben. Alle Namen sind von den Kindern selbstgewählte Pseudonyme.

„Dass es hier Räume gibt, wo man sich ausruhen, wo man essen und spielen kann“

Ein Gespräch mit Kindern aus dem Neigungskurs „Bauspielplatz“

Woher kennt ihr das Angebot? Warum habt ihr euch für diesen Kurs entschieden?

Melina und Melanie: Wir beide lieben es. Wir waren auch schon mal in dem Kurs und da haben wir Rosa und Lisa gefragt: „Ach, wollt ihr nicht auch mal mit uns in den Kurs kommen?“ Weil, der war halt ganz spannend und ganz lustig.

Rosa: Wir wollten unbedingt alle zusammen hingehen und dann haben wir zusammen den Kurs gewählt und sind alle auch reingekommen.

Lisa: Wir haben vorher Fotos vom Baui gesehen.

Rosa: Wir machen immer Kurspräsentationen.

Melina: Alle Gruppen kommen auf die Bühne in der Schule und erklären ihren Kurs, wie er so ist, wie sie ihn finden, und ob sie ihn auch anderen empfehlen würden und zeigen Fotos.

Justin: Ich kenne den Baui seit der ersten Klasse und bin oft hier.

Was musstet ihr machen, damit ihr von der Schule aus hierherkommen könnt? Wie lief das mit der Anmeldung?

Lisa: Man muss erster Wunsch, zweiter, dritter, vierter Wunsch ankreuzen. Manchmal hat man auch Pech, dann möchte man zu viert sein und ist dann nur zu zweit oder alleine.

Melanie: Das finde ich manchmal echt doof, weil ich will schon gerne mit meinen Freunden zusammen sein. Aber es ist auch nicht so schlimm, vielleicht lernt man sich da neu kennen.



Justin: Ich habe den Baui als Viertwunsch genommen, weil ich zuerst „Abenteuer-Turnhalle“ wollte. Dann war der Tag, wo sie ausgewählt haben und ich habe Baui bekommen.

Wie ist es mit den Teilnehmer*innenlisten? Wenn ihr mal nicht da seid?

Lisa: Die Lehrer, die uns hierherbringen, haben eine Liste, die sie abhaken.

Was macht ihr hier, wenn ihr über die Schule hierherkommt?

Rosa: Eigentlich gehen wir immer in den Puppenraum, aber da sind gerade andere, dann gehen wir nach dem Essen dahin. Wir spielen auch draußen und heute machen wir Stockbrot.

Justin: Ich spiele mit meinen Freunden „Mi-Krone“ und ganz viel draußen. Manchmal gehe ich auch in den Lego-Raum und spiele Lego.

Hier sind so viele Angebote zum Lesen, zum Spiele spielen, rausgehen ...

Lisa: Manchmal nehmen wir unsere Regenhosen mit und setzen uns im Regen auf die Schaukel. Wir machen auch Lagerfeuer. Manchmal essen wir Popcorn, das ist voll lecker.

Und was findet ihr richtig gut an dem Angebot hier auf dem Abenteuerspielplatz?

Justin: Dass ich Stockbrot beim Feuer machen kann, dass ich mit meinen Freunden manchmal Witze mache. Dass hier so viele Spielsachen sind, mit denen ich spielen kann.

Melanie: Dass es hier Räume gibt, wo man sich ausruhen kann, wo man essen kann, dass es Spielräume gibt. Hier sind so viele Angebote zum Lesen, zum Spiele spielen, rausgehen ...

Lisa: Man macht hier Popcorn und Stockbrot. Und wenn man Mittwoch krank war, kann man immer an einem anderen Tag hierherkommen.

Rosa: Ich finde hier ganz besonders gut, dass man bauen kann und hier töpfern kann. Man kann hier seinen eigenen Bauiführerschein machen. Es macht Spaß und es ist toll, dass es hier so viele schöne Räume gibt und es gibt auch immer leckeres Essen hier.

Gibt es hier etwas, was ihr hier nicht so gut findet? Und wenn ja, was ist es?

Melanie: Bei den Verkleidungssachen sind nicht immer die gleichen Paar Schuhe vorhanden und wir müssen immer das aufräumen, was andere hinterlassen haben.

Rosa: Wenn wir alleine im Raum sein wollen, kommen trotzdem andere rein und die Lehrer und die Bauleute erlauben es.

Melina: Wir müssen immer warten, bis alle mit dem Mittagessen fertig sind.

Wie findet ihr die Ganztagschule?

Lisa: Ich finde, die Schule ganz Ordnung. Wenn die Eltern so lange arbeiten, kann man bis 16 Uhr in der Schule bleiben.

Justin: Ich finde gut, dass wir Mittagsfreizeit haben und ich mit meinen Freunden was machen kann. Die Lehrer*innen helfen uns, dass wir gut sein können für die weiterführende Schule und wir helfen uns gegenseitig.

Rosa: Ich finde es richtig toll, dass man in der Mittagsfreizeit ganz viele tolle Sachen machen kann, man hat freie Auswahl. Die Schule ist richtig gut.

Melanie und Melina: Und unsere Schule ist auch richtig groß und hat viele Pausenhöfe.

Euch vielen Dank für das Gespräch und viel Spaß auf dem Abenteuer-spielplatz am Brunnenhof.

Interview: Karen Polzin

Fünf Jahre Kooperation mit Ganztagschule in Hamburg

Ein Praxisbericht von der Veddel

von Francine Lammar

Veddel aktiv e.V. gibt es im Sozialraum Veddel seit genau 30 Jahren. Wir waren von Anfang an im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) unterwegs, haben uns im Rahmen des Stadtteilentwicklungs-Programms (STEP) von 2002-2007 zusätzlich mit Aufgaben im Rahmen der sozialen Stadtteilentwicklung befasst und halten seit 2012 auch Sozialräumliche Hilfen und Angebote (SHA) vor. Viele unserer Angebote, die von Kindern, Jugendlichen, Eltern, Erzieher*innen und Lehrer*innen begeistert aufgenommen werden, wurden an der Schnittstelle zur Schule entwickelt. Allerdings ist es uns bisher nicht gelungen, die Zusammenarbeit mit der Schule auf der Veddel (früher Schule Slomanstieg) – als einziger Schule im Sozialraum – auf eine vertragliche Basis zu stellen.



Stiftung Nachbarschaft und der IBA ein neues kindgerechtes Outfit geben.

Charmant an der räumlichen Situation war und ist, dass die frühere Bücherhalle in dem Kurt-Schumacher-Bau der 1920er Jahre von Anfang an auch mit einem Zugang zur Schule hin konzipiert war. Dadurch können uns Schüler*innen der Schule auf der Veddel auf kurzem Weg alleine, in Kleingruppen oder im Klassenverband aufsuchen, was während der Pausen und in der Unterrichtszeit mittlerweile rege genutzt wird.

Wie kam es zu der frühen Kooperation lange vor Einführung der Ganztagschule in Hamburg?

In 2005 übernahm unser Verein von den Bücherhallen Hamburg endgültig die Trägerschaft für die frühere Bücherhalle Veddel, die räumlich im Hochparterre der Schule untergebracht ist. Dies war nur der letzte Schritt in einer konsequenten Umgestaltung der früheren Bücherhalle zu einem niedrigschwelligen Bildungsstandort und Treffpunkt für Kinder und Eltern im Stadtteil Veddel. In 2007 konnten wir den Räumen dank großzügiger finanzieller Unterstützung der SAGA GWG

Die schlichte Tatsache, dass es für die Stadtteilbücherei sowohl einen stadtteilseitigen als auch einen schulseitigen Zugang gibt, etablierte unsere Anwesenheit als Jugendhilfeträger an der damaligen Grund-, Haupt- und Realschule Slomanstieg ab 1998 wesentlich. Lange bevor andere Jugendhilfeträger sich mit der Tatsache konfrontiert sahen, mit Schulen kooperieren zu müssen um das eigene Überleben zu sichern, waren wir mit großer Selbstverständlichkeit, viel Elan und mit zunehmenden personellen und sächlichen Ressourcen am Standort Schule unterwegs. Wir wurden über den Schulverein gefördert und wuchsen quasi naturwüchsig mit Schule zusammen.

In der weiteren Darstellung werde ich mich auf den Projektstandort Stadtteilbücherei beschränken, obwohl Veddel aktiv auch an anderen Standorten und mit anderen Kooperationspartnern offene Angebote vorhält. Die Arbeit in der Stadtteil-

bücherei stellt eine im Sozialraum anerkannte Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe dar.

Was hat sich für uns durch die Einführung der Ganztagschule verändert?

Die Schule auf der Veddel hat sich mit Einführung des Ganztagschulbetriebs im Grundschulbereich für die teilgebundene Form (verpflichtender Unterricht dienstags und donnerstags bis 16 Uhr) und in der weiterführenden Stufe für die vollgebundene Form (verpflichtender Unterricht montags-donnerstags bis 16 Uhr) entschieden. Diese Entscheidungen wurden ohne weitere Einbeziehung anderer Institutionen im Sozialraum getroffen.

Die Schule organisierte den Ganztagsbetrieb so, dass am Mittwochnachmittag (Lehrerkonferenz) für alle zur Betreuung angemeldeten Grundschul Kinder und sämtliche Schüler*innen der weiterführenden Stufe Wahlpflichtkurse/Neigungskurse stattfanden. Diese wurden durch viele direkt durch die Schule beschäftigte Honorarkräfte und einige Träger aus dem Sozialraum angeboten. Wir hatten der damaligen Schulleitung Vorschläge für unterschiedliche schulbezogene Nachmittagsangebote unterbreitet. Lediglich der Mittwoch kam für uns von vornherein nicht in Frage, weil wir wenige Monate vor Einführung der Ganztagschule ein neues SHA-Angebot für Eltern und Kinder („Familiennachmittag“) im Rahmen einer zusätzlichen Öffnung ebenfalls auf den Mittwochnachmittag gelegt hatten. So war für uns die Zusammenarbeit im Bereich GTS strukturell nicht mehr möglich. Die Einführung der Ganztagschule in der oben genannten Form hatte dennoch direkte Auswirkungen auf unsere Arbeit, auf die wir reagieren mussten.



Verschiebungen/Verlagerungen von Angeboten und Angebotszeiten/veränderte schulische Nutzungen:

Der verpflichtende Nachmittagsunterricht für die Grundschüler*innen (80% unserer Stammnutzer*innen) traf uns empfindlich, weil unsere kleine Bücherei damals wie heute nur an drei Tagen in der Woche (dienstags-donnerstags) geöffnet ist. Schlagartig entfiel der bunte Ausleihbetrieb um 13 Uhr nach der Schule. Wo sich vorher lange Schlangen an der Buchausleihe gebildet hatten und viele Tür- und Angelgespräche mit

Wir wurden über den Schulverein gefördert und wuchsen quasi naturwüchsig mit der Schule zusammen.

den abholenden Eltern geführt werden konnten, herrschte jetzt gähnende Leere. Wir schlugen der Schule vor, die Stadtteilbücherei während der Mittagspause zu öffnen, um den Kindern und Jugendlichen das Ausleihen und den Rückzug mit einem Buch möglich zu machen. Dieser Aufenthalt war anfangs im GTS-Konzept nicht vorgesehen. Wir garantierten, die Aufsichtspflicht zu übernehmen und dafür zu sorgen, dass die Stadtteilbücherei nicht als Schlupfloch für unerlaubtes Betreten und Verlassen der Schule genutzt werden würde. Erfolgreich waren wir letzten Endes vor allem deswegen, weil die Kinder und Jugendlichen selbst massiv den Zugang während der Mittagspause einforderten.

Während wir vorher im Vormittagsbereich nur sporadisch von den ersten Klassen aufgesucht wurden, um den Lesefänger*innen ein Kennenlernen zu ermöglichen, haben Besuche von Klassen, Teilklassen und Schülergruppen seit Einführung der GTS sehr stark zugenommen. Neu dazugekommen sind regelmäßige z.T. wöchentliche Besuche der ABC- und IVK-Klassen sowie Besuche im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts. Die Kolleg*innen schätzen unseren Bestand an Literatur in den wichtigsten Herkunftssprachen der Kinder und die Tatsache, dass wir als Team viele Sprachen der Kinder sprechen (Albanisch, Türkisch, Mazedonisch, Französisch, Spanisch, Englisch). Viele Klassen kommen in Teilungsstunden regelmäßig zur Ausleihe oder nutzen unseren gemütlichen Leseraum. Zur Vorbereitung des jährlichen Lese-Wettbewerbs werden die Kinder zu uns geschickt, um bei der Auswahl der Lektüre beraten zu werden.

Alle diese kleinen, sehr fruchtbaren Kooperationen stehen und fallen jedoch mit einzelnen Lehrkräften, es erfolgen lediglich Absprachen im Einzelfall.

Inhaltliche Umsteuerungen/neue Angebote:

Vor Einführung der Ganztagschule hielten wir dienstags und donnerstags nachmittags von 14-17 Uhr Aktivitäten rund ums Buch vor, die von Kindern bis ca. 6. Klasse begeistert genutzt wurden (Vorlesegruppen, JungsLeseclub, Kreativangebote rund ums Buch, Autorenlesungen, Lesenächte usw.). Wir haben diese Angebote im Offenen Bereich mittlerweile fast in Gänze abgebaut. Allenfalls würden wir sie in Zukunft der Schule als Nachmittagsangebote im Rahmen von GTS wieder anbieten wollen. Nach 16 Uhr, direkt im Anschluss an einen langen, oft stressigen Schultag mit wenig Ruhe-/Rückzugsmöglichkeiten, besteht bei den meisten Kindern/Jugendlichen der Wunsch erst einmal in Ruhe gelassen zu werden (Stichwort „Lagerkoller“). Sich nach acht Stunden Schulbetrieb im Rahmen offener Gruppenarbeit mit Büchern/Lesen zu befas-

sen, ist für viele unvorstellbar geworden, für uns leider auch. Stattdessen artikulieren unsere Stamm-Jugendlichen deutlich den Wunsch nach Angeboten, bei denen man chillen/abhängen oder sich austoben kann. Wir bieten seit kurzem im vierzehntäglichen Wechsel donnerstags abends ab 18 Uhr in einem Nebenraum der Stadtteilbücherei eine MädchenDisco mit Live DJ und Hits aus dem Internet bzw. einen MädchenChillAbend an.

Neu im Offenen Bereich sind bei uns seit Einführung der GTS auch Ferienprogramme. Dies mag auf den ersten Blick paradox anmuten, weil die GTS den Eltern ja durchaus Möglichkeiten bietet, ihre Sprösslinge in den Ferien betreuen zu lassen. Tatsächlich gab es auf der Veddel in den vergangenen Jahren aber kaum eine Nachfrage nach Ferienbetreuung, wie sie seitens der BSB vorgesehen ist (mit Kosten verbunden, langfristige Planung durch Eltern erforderlich). Der Bedarf ist dennoch da, wie die Nachfrage im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zeigt. Wir bieten dienstags und donnerstags in den Frühjahrs- und Herbstferien jeweils die Module Sport und Bewegung (12-14 Uhr), Kochen/Kreatives (15-17 Uhr) sowie Disco, Karaoke oder Film (17-19/20 Uhr) an. Diese Angebote werden durchschnittlich von 20-80 Kindern und Jugendlichen wahrgenommen und finden auf dem Schulhof sowie in der Stadtteilbücherei (samt nutzbarem schulischem Nebenraum) statt. Die Anmeldung ist bei begrenzter Platzzahl am Tag selbst möglich. An diesen offenen Ferienprogrammen nehmen auch Kinder aus der integrierten Lerngruppe der Schule mit ihrer Betreuerin teil sowie Kinder und Jugendliche aus anderen Schulen, die auf der Veddel wohnen.

Last but not least – hier bewegen wir uns an der Schnittstelle zu einem anderen Feld der Jugendhilfe im eigenen Haus – haben wir in etwa zeitgleich zur Einführung der Ganztagschule diverse eigene SHA-Angebote für Kinder, Eltern und Familien an die Stadtteilbücherei angedockt. Im Bereich SHA arbeiten wir regelhafter als im Bereich OKJA mit dem schulischen Beratungsteam und den schulischen Ansprechpartnern zusammen. Aber das ist eine andere Geschichte ...

Zentrale Knackpunkte/Gelingensbedingungen für Kooperation

Wir haben in den letzten zwanzig Jahren unsere Arbeit an und mit der Schule auf der Veddel kontinuierlich ausgebaut und sehr unterschiedliche Erfahrungen mit drei Schulleitungen und vielen unterschiedlichen Kolleg*innen gesammelt. In der Rückschau ergaben sich für uns einige zentrale personenunabhängige Knackpunkte:

Bei den meisten Kindern/Jugendlichen besteht der Wunsch, erst einmal in Ruhe gelassen zu werden.

- ◆ Es gab weder einen Kooperationsvertrag noch feste Orte, Zeiten, Ansprechpartner, um Kooperation gezielt zu planen. Sie erfolgte weitgehend ungesteuert, unterlag Zufällen, brach weg, wenn Personen die Schule verließen.
- ◆ Wir waren zu keinem Zeitpunkt in schulische Gremien/Arbeitsgruppen eingebunden.
- ◆ Nicht selten wurden wir von schulischen Planungen überrascht, vor vollendete Tatsachen gestellt, mussten kurzfristig reagieren bzw. umsteuern.
- ◆ Kooperation wurde seitens der Schule u.E. eher als Belastung denn als möglicher Mehrwert wahrgenommen.



An diesen Weichenstellungen müsste der Hebel angesetzt werden, wenn echte Kooperation gelebt werden soll. Sie ist m.E. nur möglich, wenn es Leitungskräften aus Schule und Jugendhilfe gelingt, sich auf Augenhöhe zusammenzusetzen und gemeinsam folgende Fragestellungen zu bearbeiten:

- ◆ Welche Bedarfe sehen wir?
- ◆ In welchen Bereichen wollen wir zusammen arbeiten?
- ◆ Welche Angebote wollen wir installieren?
- ◆ Welche Erfahrungen/Ideen/Ressourcen bringen wir mit?
- ◆ Welche Ziele verfolgen wir?
- ◆ Welche regelmäßigen Planungsorte, -arten, -zeiten vereinbaren wir?
- ◆ Wer sind die verantwortlichen festen Ansprechpartner?
- ◆ Wie findet unsere Evaluation statt?
- ◆ Wie kommen wir zu einer offenen Feedbackkultur?

Meines Erachtens ist eine wesentliche Gelingensbedingung für eine dergestalt in die Wege geleitete strukturell verankerte Kooperation, dass seitens der Kooperationspartner ein gegenseitiger Vertrauensvorschuss besteht, auf dessen Basis sie tatsächlich bereit ist, sich aufeinander einzulassen.

Um auf die konkrete Ebene zu den Praxisbeispielen zurück zu kehren: Seit der Einführung der GTS haben sich die Parameter unserer Arbeit in der Stadtteilbücherei deutlich verschoben, und es bedarf dringend einer Steuerung der Kooperation in diesem Bereich. Die eben formulierten Punkte sind aber bisher nicht befriedigend geklärt. In der Vergangenheit haben wir mit wechselnden Personen auf unterschiedlichen Hierarchieebenen (Schulleitung, Abteilungsleitung, Deutsch-Fachleitung,

Ganztagskoordination, Leseweche-Beauftragte, Lehrkräfte) z.T. nicht aufeinander abgestimmte Vereinbarungen getroffen. Als bereichsbezogene Steuerungsthemen liegen z.B. unmittelbar an:

Besuche während der Unterrichtszeit:

- ◆ An welchen Tagen/zu welchen Uhrzeiten kommen welche Klassen/Gruppen ohne dass es zu Kollisionen mit anderen Nutzern oder zu Überfüllung kommt?
- ◆ Was soll während dieser Besuche inhaltlich passieren?
- ◆ In welchem Umfang übernehmen wir inhaltliche Zuarbeit? Welche?

Pausenregelung:

- ◆ In welchen Pausen darf die Bücherei aufgesucht werden?
- ◆ Wer regelt die Aufsicht im Zugang zur Bücherei?
- ◆ Wie viele Schüler verträgt die Bücherei maximal?
- ◆ Wessen Regeln gelten, falls sich die Regelsysteme widersprechen?

Buchbestand/
Anschaffungen:

- ◆ Überlegungen zum Medienbestand, ggf. gemeinsame Anschaffungen
- ◆ Schadensregulierung

Feste und andere Events:

- ◆ Planung der jährlichen Leseweche, des schulischen Lesewettbewerbs
- ◆ Planung von Lesenächten und Autorenlesungen
- ◆ Teilnahme der Stadtteilbücherei am schulischen Tag der Offenen Tür.

Positive Effekte durch eine (besser) aufeinander abgestimmte gemeinsame Planung der beiden Partner können wir uns darüber hinaus auch für viele andere Bereiche unserer Arbeit vorstellen, so z.B. die Kooperation mit der Schule und unserem Projekt Jugendaktiv Plus (JAP), wenn es um unversorgte Schulabgänger*innen geht oder die Verstärkung der Zusammenarbeit der Schule mit unseren Kiezläufer*innen. Aber das ist noch Zukunftsmusik. Als erstes zartes Pflänzchen ist zurzeit eine mögliche Zusammenarbeit mit der Schule im Rahmen von GTS für das Schuljahr 2018/19 angedacht, auch im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit gibt es hoffnungsvolle neue Ansätze.

Je mehr gegenseitiges Vertrauen und Akzeptanz besteht, umso eher wird auch eine Feedback- und Fehlerkultur möglich sein. In der Vergangenheit konnten wir Wahrnehmungen zu Negativentwicklungen im schulischen Alltag nicht mit der Schule besprechen, weil es hierfür strukturell keinen Raum gab. So fanden wir, dass die Aggressivität und Lautstärke auf den Fluren mit Einführung der GTS deutlich zugenommen hatte, so beobachteten wir die Überforderung mancher Hono-

rarkräfte in schulischen Ganztagsangeboten mittwochs nachmittags wie auch in manchen Situationen auf dem Schulhof, so wussten wir das viele Schüler*innen den Mangel an Ruhe- und Rückzugsräumen beklagen – und behielten diese Wahrnehmungen für uns.

Last but not least gelingt Kooperation mit Schule erfahrungsgemäß dort gut, wo Schule bereit ist, in den Sozialraum zu gehen, an den unterschiedlichen Gremien des Stadtteils teilzunehmen und sich mit den Sozialraumpartnern auszutauschen. Im Idealfall gelingt es, nicht nur ein gutes Schulkonzept sondern ein gutes sozialräumliches Schulkonzept zu entwickeln. Seit dem letzten Schuljahr engagiert sich die Schule auf der Veddel mit festen Ansprechpartnern verstärkt in den wichtigsten Stadtteilgremien auf der Veddel und der gesamten Elbinsel. Hier geht es u.a. um schulische Themen, die den gesamten Sozialraum berühren und für die über bilaterale Kooperationen hinaus reichende Lösungen entwickelt werden müssen. So bewegt auf der Veddel gerade das Thema, ob die vorhandene Unterstützung im Bereich Hausaufgabenbetreuung und Nachhilfe angesichts der vielen Schüler mit Migrationshintergrund ausreicht, oder ob es hier zu einem Ausbau von Angeboten kommen muss.



Ausblick

Seit dem Schulleitungswechsel in 2017 nehmen wir deutliche Signale für eine veränderte Kultur der Zusammenarbeit wahr, worüber wir uns sehr freuen. Zu dem lachenden gesellt sich aber leider auch ein weinendes Auge: angesichts massiver Raumnöte der Schule wurde eine Machbarkeitsstudie in Auftrag gegeben, die derzeit sämtliche Raumressourcen des Schulkomplexes überprüft – auch den Projektstandort Stadtteilbücherei an der Schnittstelle von Schule und Jugendhilfe, in den Veddel aktiv e.V. zwanzig Jahre lang viel Ressourcen und noch mehr Herzblut investiert und mehrere Bildungspreise erhalten hat. Wir berichten weiter ...

Alle Fotos: Veddel aktiv e.V.



Dr. Francine Lammar

ist Diplompädagogin und seit 1998 Geschäftsführerin von Veddel aktiv e.V.

Seit dem Schuljahr 2013/2014 ist in Hamburg die Ganztagschule flächendeckend eingeführt. Im Grundschulbereich dominiert die „Ganztägige Betreuung und Bildung“ (GBS), bei der ein Träger der Kinder- und Jugendhilfe die Nachmittagsbetreuung organisiert und verantwortet. Dieses Modell besteht an 126 der 204 staatlichen Grundschulen. Die meisten Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) kooperieren mit Schulen. An vielen Ganztagschulen nach Rahmenkonzept (GTS) werden von der OKJA Einzelprojekte im Rahmen eines Dienstleistungsvertrages durchgeführt. Die Auswirkungen der Kooperation mit Schulen auf die OKJA sind heterogen und bedürfen der weiteren Diskussion.

Ganztagschule und OKJA – eine Bilanz nach 5 Jahren

von Petra Reimer und Dirk Bange

Kooperationen von OKJA und Schule sind in Hamburg alltäglich

Nach den Ergebnissen des jährlichen Berichtswesens der Bezirksämter kooperierten im Jahr 2016 in Hamburg 80,9 Prozent der Einrichtungen der OKJA mit einer oder mehreren Schulen. Damit setzt sich ein Trend fort, der bereits vor der flächendeckenden Einführung der Ganztagschule, spätestens aber seit dem Start der GBS zum Schuljahr 2010/11 in Hamburg eingesetzt hat (siehe Grafik 1). Die Zusammenarbeit mit Schulen ist inzwischen fest etabliert und zu einem wichtigen Handlungsfeld der OKJA in Hamburg geworden.

Trotz dieser Zunahme der Kooperationen mit Schulen findet die Mehrzahl der Angebote der OKJA immer noch unabhängig vom Kontext Ganztagschule statt. Laut den Daten der Bundesstatistik gab es in Hamburg im Jahr 2015 mehr als 750 offene Angebote, von denen lediglich 28,9 Prozent in Kooperation mit Schulen durchgeführt worden sind (ebd.).

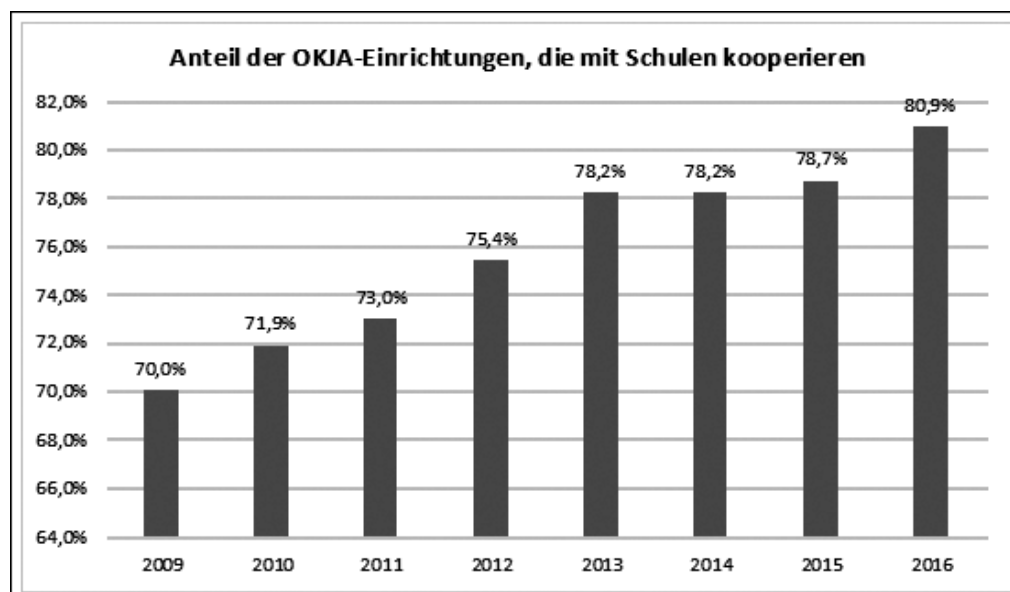
Vor dem Hintergrund des flächendeckenden Ausbaus der Ganztagschule in Hamburg ist es von besonderem Interesse, ob sich dadurch Veränderungen bei der Anzahl der Stammnutzenden, der Angebots- und Öffnungszeiten sowie der Art der Angebote der OKJA ergeben haben.

Zahl der Stammnutzer/innen bleibt konstant

Während die Zahl der OKJA-Einrichtungen seit 2012 leicht zurückgegangen ist, ist die Zahl der durch die Angebote der OKJA erreichten jungen Menschen nicht rückläufig (siehe Tabelle 1). Dies könnte neben anderen Aspekten an der verstärkten Zusammenarbeit mit Schulen liegen. Über die Kooperationen mit Schulen konnten aus Sicht der Bezirksämter und von Praktiker/innen aus den OKJA-Einrichtungen junge Menschen angesprochen werden, die sonst nicht erreicht worden wären.

Laut den Ergebnissen der Bundesstatistik nehmen an den in

Kooperation mit Schulen durchgeführten Angeboten mehr Kinder und Jugendliche teil als an den anderen Angeboten. Dafür gibt es zwei denkbare Erklärungen: Einerseits ist es möglich, dass die Angebote für eine größere Gruppe z.B. eine Schulklasse konzipiert werden. In diesem Fall hätte die Schule zumindest indirekt Einfluss auf das pädagogische Setting. Andererseits könnte es sein, dass die Träger bei größeren Angeboten eher die Kooperation mit der Schule suchen (ebd., S. 18f.).



Zahl der Nutzer/innen der OKJA	2012	2013	2014	2015	2016
Einrichtungen insgesamt	272	261	257	254	251
Summe der durchschnittlichen Stammnutzenden (1) pro Woche	31.587	30.799	31.492	29.638	32.100
Anteil der jungen Menschen mit Migrationshintergrund an Stammnutzenden	66,3%	67,0%	65,0%	65,2%	69,5%
Anteil der weiblichen jungen Menschen an Stammnutzenden	42,0%	42,7%	44,0%	43,5%	44,0%

Der Anteil der jungen Menschen mit Migrationshintergrund ist seit 2012 von 66% auf fast 70% leicht gestiegen. Gleiches gilt für den Anteil der Mädchen an den Stammnutzenden. Er entspricht aber immer noch nicht ihrem Anteil an der Bevölkerung (siehe Tabelle 1). Zudem sind seit 2015 vermehrt junge Geflüchtete durch die OKJA erreicht worden.

Stabile Angebots- und Öffnungszeiten, leichte Veränderungen der Angebote

Die Angebots- und Öffnungszeiten haben sich in den letzten Jahren in Hamburg kaum verändert. Im Jahr 2016 lagen von den durchschnittlichen wöchentlichen Öffnungszeiten 23,5 Prozent in den Abendstunden von Montag bis Freitag und 7,5 Prozent am Wochenende. Allerdings öffnen mehr Einrichtungen während der Sommerferien ihre Häuser (223 von 251 Einrichtungen im Jahr 2016).

Zugenommen haben im Rahmen von Schulkooperationen vorrangig verbindliche Angebote, die im Berichtswesen als Gruppenangebote gezählt werden. Dementsprechend wurden im Jahr 2016 mehr Gruppenangebote realisiert als im Jahr 2009.

Mit Angeboten der Kinder- und Jugendberholung in Form von Tagesausflügen, Kurzfreizeiten oder Ferienfahrten wurden in den letzten fünf Jahren weniger junge Menschen erreicht (2016: 55.326 vs. 56.274 Teilnehmende 2015). Eine Ursache hierfür könnte sein, dass Schulkooperationen eine hohe Verbindlichkeit erfordern und deshalb für Ausflüge und Ferienfahrten weniger zeitliche und personelle Ressourcen verbleiben.

Ergebnisse der Sondererhebungen in Harburg und Bergedorf

Die Ergebnisse aus dem bezirklichen Berichtswesen werden ergänzt durch Sondererhebungen, die die Bezirksamter Harburg im Jahr 2015 und Bergedorf im Jahr 2016 durchgeführt haben. Die wichtigsten Ergebnisse aus Harburg sind:

- Kooperationen zwischen Einrichtungen der OKJA und Schulen kommen überwiegend dort zustande, wo es eine räumliche Nähe oder andere gemeinsame Bezugspunkte gibt.
- Die Größe des Personalkörpers der Einrichtung stellt eine wichtige Voraussetzung für die Kooperation dar, da erst ab einer gewissen Ausstattung ein flexibler Einsatz der Personalressourcen möglich ist.

- Der überwiegende Teil der Angebote in Kooperation mit Schulen findet in Räumen der Jugendeinrichtungen statt.
- Fast 70 Prozent der Einrichtungen geben an, dass es seit Einführung der Ganztagschule keine wesentliche Veränderung in der Struktur der Stammbesucher/innen gegeben hat.
- Die Altersgruppen der 10- bis 14-Jährigen sowie der 14- bis 18-Jährigen sind weiterhin die Haupt-Besuchergруппen.
- Einige Einrichtungen verzeichnen jedoch zunehmend jüngere Besucher/innen.
- In einigen Einrichtungen hat die Zahl der jugendlichen Geflüchteten zugenommen.
- Über die Hälfte der Einrichtungen gibt an, durch die Kooperationen neue Stammbesucher/innen gewonnen zu haben.
- Die Zusammenarbeit gelingt besonders dann an, wenn die Einrichtung über geeignete Räume und ausreichend Personalkapazitäten verfügt.

Die wichtigsten Ergebnisse der Befragung des Bezirksamtes Bergedorf sind:

- Die Einrichtungen der OKJA werden trotz Ganztagschule nicht weniger häufig besucht. Es wurden vielmehr Besucher/innen dazu gewonnen.
- Einige Einrichtungen haben ihre Öffnungszeiten etwas nach hinten verschoben.
- Es besteht ein geringer Bedarf an Hausaufgabenhilfe, ein größerer an Entspannung, Gesprächen, Spiel und Essen.



Foto: alamosbasement_flickr

Kinder und Jugendliche legen Wert auf eine Trennung der Bereiche

Sehr viele Kinder und Jugendliche legen großen Wert auf eine Trennung der Bereiche Schule und OKJA. Dies zeigt z.B. der Evaluationsbericht „Die beste Schulpause“ über die Zusammenarbeit des Jugendzentrums „Schorsch“ in Sankt Georg mit der Stadtteilschule Hamburg-Mitte. Die Angebote der OKJA werden von den Schülerinnen und Schülern als „Auszeit, Pause, Entlastung von der Schule, vom Unterricht erlebt. Die vielfältigen Angebote, die von den Schüler/innen in einen deutlichen Kontrast zu den Pausenangeboten der Schule gestellt werden, werden ausgesprochen wertgeschätzt.“ Die befragten Eltern und Lehrkräfte teilen diese positive Bewertung (Lembeck & Lindenberg 2015, S. 19). Zudem belegt die Evaluation, dass die Eigenständigkeit der OKJA mit ihren Arbeitsprinzipien eine wichtige Voraussetzung für eine gewinnbringende Kooperation ist. Deutlich wird darüber hinaus, dass es sich bei den Kooperationen um einen „Freiraum in einem Verpflichtungskontext (handelt), der sowohl die Nutzer/innen als auch die Mitarbeiter/innen des Schorsch in die Pflicht nimmt“ (ebd., S. 20). Der Bericht empfiehlt grundsätzlich „mehr Bescheidenheit“ bezüglich der Ansprüche an Kooperationen. Die eigentliche Qualität der Kooperation liege in einer „Entlastung auf Zeit für die Schüler/innen in einem von ihnen als druckvoll empfundenen Schulalltag“. Dieses mache „die besondere Qualität dieser Zusammenarbeit“ aus (ebd. S. 24). Die OKJA bietet neben einer „Auszeit“ andere Zugänge und Gelegenheiten für Bildung, die Kinder und Jugendliche in ihren Freiräumen selbstbestimmt nutzen können.

Freiräume und Partizipation in der Ganztagschule

Der aktuelle 15. Kinder- und Jugendbericht aus dem Jahr 2017, der im Auftrag der Bundesregierung von einer Sachverständigenkommission verfasst wurde, betont ebenfalls die Notwendigkeit von Freiräumen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Von den Kernherausforderungen des Jugendalters (Qualifizierung, Verselbständigung und Selbstoptimierung) sei die Qualifikationsanforderung dominant. Die Schule nehme als Lebensraum viel Zeit ein und selbst gestaltete Erprobungsräume seien im Schwinden begriffen. Gerade sie böten aber dringend benötigte Auszeiten und seien wichtige Rückzugsorte, die nicht mit Leistungszwang verbunden sind. Junge Menschen benötigen dementsprechend auch innerhalb der Ganztagschule Freiräume, in denen sie ihre Interessen eigenständig und selbstorganisiert verfolgen sowie eigene Entscheidungen treffen können. Außerdem müssten Sichtweisen, Einschätzungen und Bedürfnisse der Schüler/innen deutlich stärker als bisher in die Konzeptionie-

Der überwiegende Teil der Angebote in Kooperation mit Schulen findet in Räumen der Jugendeinrichtungen statt.



rung der Ganztagschule einbezogen werden. Grundsätzlich sei Schule für die meisten Jugendlichen aber ein Ort, zu dem sie gern gingen, an dem sie neben dem Unterricht Freunde treffen, Beziehungen aufbauen, sich engagieren und ihren Alltag leben (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017, S. 348ff.).

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ 2016, S. 7ff.) hält freie Räume als Entwicklungsräume in formalen Bildungssettings ebenfalls für notwendig und betont in diesem Kontext die Bedeutung der OKJA. Sie müsse solche Freiräume schaffen und ihre Bedeutung betonen. Freiräume für Kinder und Jugendliche entstünden häufig schon durch den Wechsel an einen Ort, an dem die jungen Menschen selbst entscheiden können, ob sie spielen, toben, kommunizieren, ein Angebot wahrnehmen oder sich einfach nur ausruhen wollen. Mädchen und Jungen können folglich von der Andersartigkeit der OKJA im Vergleich zur Schule profitieren – allerdings nur unter der Voraussetzung, dass die beiden Systeme verständnisvoll zusammenarbeiten.

Dazu müssen die jeweiligen Aufgaben, Rollen sowie die Frage, welche Ressourcen eingebracht werden, geklärt und in Kooperationsvereinbarungen verbindlich festgelegt werden. Außer einer regelhaften Finanzierung von Angeboten im Rahmen von Schulbudgets und dem Nutzen von Ressourcen der OKJA stehen in Hamburg nach wie vor im Rahmen von ProRegio (Projekt Regionale Kooperation von Schule und Jugendhilfe) Anschubmittel für innovative gemeinsame Projekte zur Verfügung, die von Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit und Schulen beantragt werden können (Ansprechpartner: petra.reimer@basfi.hamburg.de und michael.goedeker@bsb.hamburg.de). Kooperationsverbünde mit guten Ideen sind eingeladen, die Umsetzung gemeinsamer Projekte zu beantragen und damit auch als Ideengeber für andere Schulen und Einrichtungen der OKJA zu fungieren.

Mehr auf die Bedürfnisse der jungen Menschen eingehen

Verschiedene Studien zeigen, dass Jugendliche etwa ab dem 15. Lebensjahr verstärkt andere Möglichkeiten für ihre Freizeitaktivitäten suchen als an den Angeboten an Ganztags-

schulen und der OKJA teilzunehmen. Die Ganztagsangebote werden von ihnen quasi als unattraktiv „abgewählt“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017, S. 350f.). Der 15. Kinder- und Jugendbericht weist vor diesem Hintergrund kritisch auf eine mangelnde Passung von Interessen der Jugendlichen und der schulischen und außerschulischen Angebote hin. Er sieht darin die Hauptursache für die geringe Beteiligung an freiwilligen Angeboten im Rahmen der Ganztagschule.

Insgesamt gesehen schätzen die Autorinnen und Autoren des 15. Kinder- und Jugendberichtes die Auswirkungen der Ganztagschule für Jugendliche als relativ gering ein: „Vor allem, wenn man die jugendspezifischen Fragen in den Blick nimmt, zeichnet sich nach den empirischen Daten bislang kein grundlegender Wandel der Schulkultur oder des Lernens, keine Erosion der Landschaft außerschulischer Träger und auch keine gravierenden Veränderungen im Familienleben und in der Alltagsgestaltung von Jugendlichen durch Ganztagschule ab – weder als Einschränkung von Freizeit und außerschulischer Einbindung Jugendlicher noch als Gewinn im Sinne besseren Lernens, veränderten Schullebens oder größerer Chancengleichheit“ (ebd. S. 348).

Kooperationen sind fest etabliert, die Eigenständigkeit der OKJA auch!

Die OKJA hat in Hamburg in den letzten fünf Jahren durch die Kooperation mit Schulen ihre Eigenständigkeit nicht verloren. Sie hat - im Gegenteil - zumindest teilweise ihren Wirkungsbereich ausgedehnt.

Zusammenfassend lässt sich für Hamburg feststellen:

- Kooperationen von OKJA-Einrichtungen mit Schulen sind fest etabliert.
- Die Struktur und die Zahl der Stammmutzer/innen der OKJA haben sich nicht gravierend verändert.
- Tendenziell haben durch die Kooperationen mehr junge Menschen an den Angeboten teilgenommen.
- Die Ergebnisse des bezirklichen Berichtswesens deuten auf keine grundsätzliche strukturelle Veränderung der OKJA aufgrund des Ganztagsausbaus hin.



Foto: Philip Rakusen_flickr

Mädchen und Jungen fühlen sich bisher zu wenig an der Gestaltung der Ganztagschule beteiligt.

Diese Erkenntnisse entsprechen im Wesentlichen auch dem Bundestrend. So stellen Thomas Mühlmann und Jens Pothmann (2017, S. 21) fest, dass „nicht von einer inhaltlichen Vereinnahmung der Kinder- und Jugendarbeit durch die Schule im Falle von Kooperationen gesprochen werden kann.“ Der OKJA sei es vielmehr gelungen, ihre Eigenständigkeit und ihre eigenen Arbeitsprinzipien nicht nur zu bewahren, sondern sie auch in neue Kontexte einzubringen. Dies sei nur dadurch möglich, dass Kinder und Jugendliche die Andersartigkeit der OKJA innerhalb und außerhalb der Ganztagschule schätzen (lernten).

Weiterentwicklungen sind notwendig

Schule ist zu einem Lebensort geworden, der viel Zeit und Raum im Leben von Kindern und Jugendlichen einnimmt. In Hamburg nehmen bereits über 80 Prozent der Grundschüler/innen am Ganztags teil (Behörde für Schule und Berufsbildung 2017, S. 108). Die OKJA muss sich schon allein deshalb weiter in den Gestaltungsprozess von Ganztagschulen einbringen. Die Kooperation mit Schulen bietet sich jedoch nicht für jede OKJA-Einrichtung an. Die Entscheidung, ob und wie eine Zusammenarbeit mit Schulen im Rahmen des Ganztags stattfinden soll, kann nur von den pädagogischen Fachkräften vor Ort und den Verantwortlichen in den Bezirksämtern getroffen werden.

Wenn Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen kooperieren, ist es wichtig, Aufgaben, Rollen und Ressourcen in einer Kooperationsvereinbarung oder einem Dienstleistungsvertrag verbindlich festzulegen. Die OKJA sollte versuchen, ihre besonderen Herangehensweisen und Arbeitsprinzipien in den schulischen Ganztags zu implementieren und dadurch zu ihrer eigenen und damit auch zur Weiterentwicklung der Schulen beizutragen. Insbesondere die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen bietet dabei erhebliches Potential, weil sich die Mädchen und Jungen bisher zu wenig an der Gestaltung der Ganztagschule bzw. der dortigen Angebote einbezogen fühlen und darüber frustriert sind (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017, S. 353f.). Da z.B. weibliche Jugendliche nicht im gewünschten Maße für die Angebote der OKJA gewonnen werden können, könnten durch Kooperationsprojekte zwischen OKJA und Schule gemeinsam mit Mädchen passende Angebote sowohl für den Ganztags als auch für die Freizeit entwickelt werden.

Die Beteiligung der OKJA an der Ganztagschule ist zwar bereits zu einer Selbstverständlichkeit geworden, sie muss aber weiterentwickelt werden. Ziel muss es weiterhin sein, gemeinsam mit der Schule durch wechselseitige Wertschätzung

und Offenheit nicht ein Mehr an schulischem Unterricht, sondern ein Mehr an Bildungsgelegenheiten und -zugängen umzusetzen und mehr Chancengerechtigkeit zu verwirklichen. Dazu bedarf es der Erarbeitung einer übergreifenden Leitidee. Das „Qualitätsforum Ganztage“, an dem Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsbehörde, der Sozialbehörde, der Verbände und der Elternvertretungen teilnehmen, versucht gerade ausgehend von den Interessen der Kinder einen solchen Rahmen zu erarbeiten und dadurch die bisher schon erreichte Qualität weiter zu verbessern (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2018, S. 9f.).

Anmerkungen:

- 1) Junge Menschen, die den Mitarbeitenden namentlich bekannt sind und die mindestens einmal pro Woche die Einrichtung aufsuchen, werden als Stammnutzer/innen definiert.

Literatur:

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2016). Freiräume für Jugend schaffen! Diskussionspapier der AGJ. Berlin.

www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2016/Freiräume_für_Jugend_schaffen.pdf

Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2017). Bildungsbericht Hamburg 2017. Waxmann: Münster.
<http://www.hamburg.de/bsb/hamburger-bildungsbericht/>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). 15. Kinder- und Jugendbericht – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2018). Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Stellungnahme des Senats zu den Ersuchen der Bürgerschaft vom 15. Juni 2016 „Maßnahmen zur Verbesserung des Ganztages an Hamburgs Schulen. Konsens mit den Initiatoren der Volksinitiative ‚Guter Ganztage!‘“ (Drucksache 21/4866) und vom 24. Juni 2015 „Für eine nachhaltige Essensversorgung in Schulen sorgen – Produktionsküchen einrichten!“ (Drucksache 21/737).
Drucksache 21/11561 vom 09.01.2018.
<https://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/60739>

Mühlmann, Thomas & Pothmann, Jens (2017). Die Kooperation von Jugendarbeit und Schule auf dem empirischen Prüfstand – neue Befunde. In: KOMDAT, 20 Jg., Heft 2 & 3, S. 15-22.
http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Komdat/2017_Heft2_3_KomDat.pdf

Lembeck, Hans-Josef & Lindenberg, Michael (2015). „Die beste Schulpause“ – Qualitative Weiterentwicklung der Kooperation von Schule und Offener Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) im Ganztage. Prozessbegleitung der Zusammenarbeit des Schorsch mit der Stadtteilschule Hamburg-Mitte. Hamburg.
https://www.diakonie-hamburg.de/export/sites/default/content/downloads/Fachbereiche/KJ/OKJA_Schule_Hamburg_Mitte_Bericht_09.2015.pdf



Dr. Dirk Bange

ist seit 1996 Mitarbeiter der Hamburger Sozialbehörde und leitet seit 2006 die Abteilung Familie und Kindertagesbetreuung bei der BASFI. Von 1992 bis 1996 war er Mitarbeiter der Kontakt- und Informationsstelle gegen sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen ‚Zartbitter Köln e.V.‘.

Petra Reimer

ist Fachreferentin im Referat Kinder- und Jugendpolitik der BASFI und arbeitet schwerpunktmäßig in den Themenfeldern Mädchen- und Jungenarbeit sowie Kooperation Jugendhilfe – Schule.



Anzeige



Gruppensupervision

für Fachkräfte im Feld „Kinder psychisch erkrankter Eltern“

In einer Gruppe von 5–7 Fachkräften unterschiedlicher Berufsgruppen arbeiten wir fokussiert an Ihren Anliegen. Dazu gehören Fallarbeit, Rollenklärung, Verstehen von Dynamiken, Umgang mit Krisen und Belastungen.

Jahresgruppe mit 6 Treffen von Juni 2018 bis April 2019 in Hamburg

Weitere Informationen und Kontakt unter www.tausch-konzept.de

Supervision & Coaching • Teamtage & Workshops • Fortbildungen & Fachtage

Der im vorhergehenden Heft (FORUM 4/2017) abgedruckte erste Teil eines Experten-Beitrags zur Enquetekommission „Kinderschutz und Kinderrechte weiter stärken“ endet mit der Frage nach der momentan vorherrschenden Logik vorliegender Präventionsprogramme im Kinderschutz. Als ein Bestandteil wurden Tendenzen zu ‚präventiver Handlungsunfähigkeit‘ aufgezeigt und diese am Beispiel öffentlicher Träger unterfüttert. Der zweite Teil setzt am Blick auf freie Träger an. Der Experten-Beitrag vom Juli 2017 wurde sprachlich überarbeitet und gekürzt. Letzteres ist mit Auslassungszeichen gekennzeichnet.

„Präventionspolitische Nebeneffekte“

Von ungewünschten, überraschenden und übersehenen Konsequenzen des vorbeugenden Eingriffs – Teil 2

von Fabian Kessl

Tendenz zu präventiver Handlungsunfähigkeit bei freien Trägern

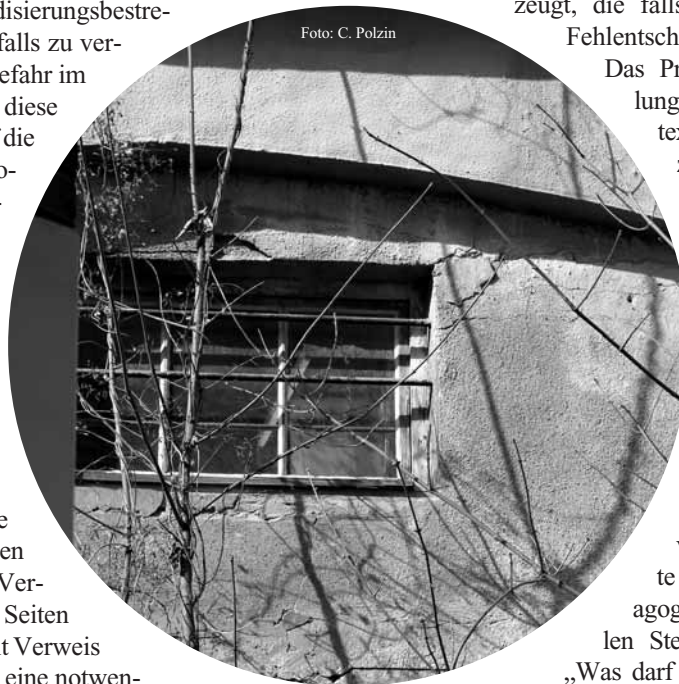
Auf Seiten der freien Träger ist die Gefahr einer fachlich relevanten Einschränkung der Ermessensspielräume in der Konsequenz der Standardisierungsbestrebungen in der Fallarbeit ebenfalls zu vermerken. Ergänzt wird diese Gefahr im Fall der freien Träger, wenn diese die eigene Arbeit in Bezug auf die vorherrschende Präventionspolitik als Gefahrenabwehr strategisch zu legitimieren und zu rahmen versuchen. So wurde die verstärkte Implementation von geschlossenen Settings (als faktischer Freiheitsentzug in geschlossenen Wohngruppen oder als temporärer Freiheitsentzug durch bestimmte Instrumente, wie die ‚time-out-Räume‘) von freien Trägern immer wieder mit Verweis auf die Nachfrage von Seiten der öffentlichen Träger und mit Verweis auf die Trägerkonkurrenz, die eine notwendige breite Angebotspalette aller möglichen Angebotsformen mit sich bringe, begründet. Ob diese Angebote auch fachlich zu begründen sind, ist in diesen Fällen oft nachrangig. Ihr erhöhtes Angebot führt oft auch zur faktischen Belegung, auch wenn in Einzelfällen von den beteiligten Fach-

kräften Zweifel an der fallspezifisch begründbaren Belegung geäußert werden. Insofern entsteht hier eine weitere Situation als Konsequenz der zunehmenden präventiven Handlungsunfähigkeit: Die präventionspolitisch gewollte Gefahrenabwehr produziert eine Angebotsstruktur, die eine Eigenlogik erzeugt, die fallspezifisch zu vorstrukturierten Fehlentscheidungen führen kann.

Das Problem der präventiven Handlungsunfähigkeit stellt sich im Kontext von Vernachlässigungspotenzialen und somit dem Potenzial von Gewalt gegen Kinder noch in zusätzlicher Weise: Angesichts des gesellschaftlichen Tabus, das sowohl dem Thema „Gewalt“ wie dem Thema „Sexualität“ anhaftet, stellen beide von jeher nur wenig oder gar de-thematisierte Aspekte in pädagogischen Kontexten dar. Die in Bezug auf beide Aspekte in den vergangenen Jahren dynamisierte Präventionspolitik wirft bei pädagogischen Mitarbeiter_innen an vielen Stellen zusätzlich die Frage auf: „Was darf ich als Fachkraft (noch) tun?“.

Problematisch an dieser präventionspolitischen

Dynamik ist nicht, dass die Notwendigkeit einer Inblicknahme von Gewalt als Gefährdungspotenzial in pädagogischen Kontexten hervorgehoben wird. Eine entsprechende Sensibilisierung aller Beteiligten muss professioneller Standard sein. Problematisch ist vielmehr, dass diese notwendige Sensibilisierung vielfach in ein administratives Verfahren übersetzt wird, das die professionelle Autonomie einschränkt, anstatt sie zu ermöglichen und zu unterstützen: „Die Regulierung professionellen Handelns durch Verfahrensvorschriften schließt das Diagnoseverfahren direkt mit der Behandlung kurz, so dass die professionelle Kernkompetenz der Inferenz, die Kunst des Urteilens angesichts von Mehrdeutigkeit, ausgeschaltet wird.

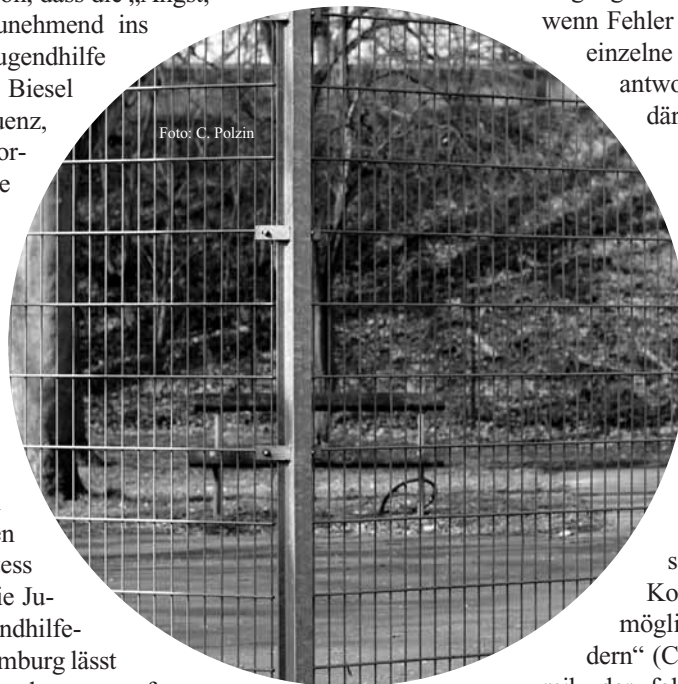


Präventionspolitisch gewollte Gefahrenabwehr produziert eine Angebotsstruktur, die zu vorstrukturierten Fehlentscheidungen führen kann.

Was vom Professionellen dann verlangt wird, ist die disziplinierte Konformität gegenüber den vorgegebenen ‚Qualitätsstandards‘. Das heißt aber auch: Die klinische Mentalität, deren Fokus die Problembearbeitung von Einzelfällen ist, wird durch eine bürokratische Mentalität, die an der einwandfreien Erstellung einer standardisierten Problemaufarbeitung interessiert ist, ersetzt“ (Klatezki 2005, S. 279 f.).

Kontrolle um der Kontrolle willen, oder: „Wer kontrolliert die Kontrolleure?“

Die gegenwärtig bestimmende präventionspolitische Programmatik im Sinne eines präventiven Opferschutzes, die sich in der vorherrschenden Etablierung eines Kinderschutzes als Gefahrenabwehr konkretisiert, führt zu einer paradoxen Dynamik: Der Einzelfallbezug im Sinne einer professionellen sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und ihren Familien (personenbezogene soziale Dienstleistung) wird durch die institutionalisierte Standardisierung der alltäglichen Fallarbeit strukturell erschwert. Die Vorsitzende des Fachausschusses Jugendhilfe der Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (AGFW) in Hamburg sprach in der Anhörung der Enquetekommission der Hamburgischen Bürgerschaft am 7. Juni 2017 davon, dass die „Angst, etwas falsch zu machen“ zunehmend ins System der Hamburgischen Jugendhilfe eingezogen sei (vgl. auch Biesel 2009). Das habe zur Konsequenz, dass Fachkräfte möglichst formal handelten und das heiße möglichst wenig kreativ. Zugleich wird eine massive Personifizierung in der Fallverantwortung vorangetrieben. Marie-Luise Conen (2006, S. 174) spricht in anderem Kontext davon, dass in den vergangenen Jahren „eine Personifizierung von Erfolgen bzw. Misserfolgen bzw. (nicht)erreichten Zielen statt(finde). An diesem Prozess sind gleichermaßen sowohl die Jugendämter als auch die Jugendhilfeträger selbst beteiligt“. Für Hamburg lässt sich diese Personifizierung – analog zur strafrechtlichen Aufarbeitung von einzelnen Gewaltfällen in anderen Fällen (vgl. u.a. Kessl/Lorenz 2016) – durchaus im Nachgang zu den Untersuchungsausschüssen und den Diskussionen über mögliche und notwendig politische Steuerungskonsequenzen aus den Kindstoden feststellen. Das be-



Professionelle sozialpädagogische Arbeit mit Einzelfallbezug wird durch institutionalisierte Standardisierung strukturell erschwert.

rechtigte öffentliche wie strafrechtliche Aufarbeitungsbedürfnis rückt die Vorstellung der Einzeltäterschaft in den Fokus der Aufmerksamkeit. Verschattet bleibt somit aber tendenziell die Einsicht in die institutionell-organisationale wie sozial-kulturelle Konstellation, die Gewaltakte, auch in (sozial)pädagogischen Kontexten, erst mit ermöglichen. Die notwendige Sensibilisierung der Kinder- und Jugendhilfe für Gewalt als Gefährdungspotenzial in pädagogischen Kontexten führt außerdem im Vorfeld von möglichen Gewaltfällen zu einer deutlichen Verstärkung der Kontrollorientierung innerhalb des Systems – und diese wendet sich auch gegen die einzelnen fallverantwortlichen Fachkräfte. Motiviert durch die unbedingte Steuerungsabsicht, jede weitere öffentliche Skandalisierung von der Aufsichtsbehörde und der Trägerkommune fernzuhalten, besteht nicht nur die Gefahr einer einseitigen Fokussierung des Systems Kinder- und Jugendhilfe auf Gefahrenabwehr, sondern auch die ‚präventive‘ Verantwortungszuschreibung möglicher institutioneller Vernachlässigungen auf einzelne Fachkräfte. Das heißt, wenn Fehler passieren, sieht sich primär die einzelne Fachkraft (juristisch) zur Verantwortung gezogen, und nur sekundär die Organisation.

Die damit verbundenen Ängste führen auf Seiten der Fachkräfte zum verständlichen Rückzug hinter die neuen standardisierten Sicherungsstrukturen (z.B. digitale Risikoscreenings) und gegenüber den Familien wirken sie sich „in manchen Jugendämtern fatal auf die Arbeit mit diesen Familien aus. Es werden in diesem Zusammenhang die ‚unsinnigsten‘ Kontrollaufträge ausgegeben, um möglichst den ‚Skandal‘ zu verhindern“ (Conen 2006, S. 172). Die Dynamik der fokussierten Kontrollorientierung

führt also dazu, dass die beteiligten Fachkräfte verstärkt damit beschäftigt sind, den Eigenschutz prioritär zu stellen: So wird z.B. die Dokumentation von Hilfeverläufen deutlich verstärkt, um jede Handlungsentscheidung im Nachhinein schriftlich nachvollziehen zu können und damit ihre Legitimation belegen (auf Seiten des zuständigen freien Trägers) und überprüfen zu können (auf Seiten des öffentlichen Trägers). Die Schwierigkeit ist nun nicht, dass es einzelne Fälle geben kann, „bei denen sich eine verstärkte Kontrollorientierung rechtfertigen ließe“, sondern dass mit dieser generellen Priorisierung der Kontrollorientierung „das Kinder-

Ob diese Angebote auch fachlich zu begründen sind, ist in diesen Fällen oft nachrangig.

schutzproblem eher verstärkt als ab(ge)mildert“ wird (Ziegler 2015, S. 27). Erstens kommt es zur Identifizierung bestimmter Risikogruppen auf Basis moralischer Urteile und Zuschreibungen, die nicht der realen Belastung und Gefährdung in den einzelnen Familien entsprechen (müssen). So zeigen Forschungsbefunde zu den so genannten frühen Hilfen aus Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen, dass für Familien mit einem geringen Haushaltseinkommen die vermuteten Wissensbestände in Bezug auf Elternkompetenzen (z.B. Kenntnisse in Versorgung und Erziehung, psychischer Zustand der Eltern, deren Berechenbarkeit und Zuverlässigkeit) von den fallzuständigen Fachkräften geringer eingeschätzt werden als für Familien mit höherem Haushaltseinkommen (IZKK-Nachrichten 2010, S. 14). Interessant dabei ist, dass diese Einschätzung in Bezug auf Zuschreibungskriterien vorgenommen wird, und nicht in Bezug auf konkrete Belastungskriterien. Hier liegt eine Tradierung des Unterschichtsfokus der Jugendhilfe nahe, die armen Familien, orientiert am bürgerlichen Familien- und Erziehungsideal, mit einer latenten Defizitzuschreibung versieht. Die Problematik einer solchen Fokussierung ist nun nicht nur das Vorurteil, das Fachkräfte damit gegenüber bestimmten Gruppen reproduzieren, und diese somit insgesamt zu Risikogruppen konstruieren, sondern auch, dass diese Haltung auf Seiten der (potenziellen) Nutzer_innen das Misstrauen gegenüber dem System Kinder- und Jugendhilfe auch an dieser Stelle eher noch erhöht statt reduziert. Einem solchen Generalverdacht ausgesetzt, suchen sich Familien der Unterstützung und des Eingriffs der behördlichen Kinder- und Jugendhilfe u.U. eher zu verwehren. Die jüngere Kinderschutz-Dynamik führt damit jedenfalls, das ist prinzipiell festzuhalten, nicht zu einer Steigerung des Vertrauens der (potenziellen) Nutzer_innen gegenüber der Jugendhilfe, sondern schürt eher noch das Misstrauen ihr gegenüber. [...]



Foto: C. Polzin

Überforderte Jugendhilfe: Die Selbstverständlichkeit der Allzuständigkeit

Die Kasseler Forschungsgruppe zu Kinderschutzfragen (Retkowski/Schäuble/Thole 2012, S. 10) weist darauf hin, dass die erhöhte Aufmerksamkeit für Kinderschutz in der jüngeren Vergangenheit ein Missverständnis produzieren kann, dem die beteiligten Akteur_innen auch allzu leicht aufsitzen: das Missverständnis, „gewaltvolle Praxen gegen Kinder in Familien wären gänzlich zu verhindern“. Daher dürfe von sozialpädagogischer Seite auch „nicht suggeriert werden“ (ebd.), dass be-

Die „Angst, etwas falsch zu machen“ sei zunehmend ins System der Hamburgischen Jugendhilfe eingezogen.

stimmte Maßnahmen, eine erweiterte Wahrnehmungspraxis und eine institutionelle wie organisationale Transformation des Jugendhilfesystems genau das gewährleisten könnten.

Faktisch reagiert das System der Kinder- und Jugendhilfe aber häufig in allzu selbstverständlicher Zustimmung auf die öffentliche Zuständigkeits- und Verantwortlichkeitsanrufung im Sinne der vorherrschenden Kinderschutzkonzeption (Gefahrenabwehr), und verstärkt damit das vorliegende Missverständnis noch. Aus einem – impliziten oder expliziten – Verständnis der (diffusen) Allzuständigkeit heraus, sich für alle Aspekte der Alltagsbewältigung potenzieller Nutzer_innen verantwortlich zu zeichnen, gelingt es der Kinder- und Jugendhilfe dann nicht mehr, Grenzen zu definieren und zu markieren, was Kinder- und Jugendhilfe zur Verhinderung (Prävention) und Behebung (Intervention) einer Kindeswohlgefährdung beitragen kann und was auch nicht. Die unwidersprochene Zuständigkeitsanrufung weckt deshalb „gesellschaftlich Erwartungen an den Kinderschutz (...), die kaum erfüllt werden können“ (Biesel 2009, S. 50).

Doch nicht nur auf einer allgemeinen systemischen Ebene führen die jüngeren Kinderschutzdebatten zu einer überforderten Kinder- und Jugendhilfe. Diese ist vielmehr auch auf der personalen Ebene verstärkt auszumachen. Für den ASD vermerkt in diesem Zusammenhang die Arbeitsgemeinschaft der Kinder- und Jugendhilfe (AGJ 2014, S. 1): „Der präventiv-sozialräumliche Gestaltungsauftrag ist durch diese Fokussierung (die vermehrte Wahrnehmung des Kinderschutzauftrages; FK) mehr und mehr in den Hintergrund getreten.“ Weiter diagnostiziert die AGJ: „Durch vielfältige Aufgaben, wie beispielsweise Kindern und Familien zu helfen, den Kinderschutzauftrag zu gewährleisten und gleichzeitig die Kosten der Hilfen zur Erziehung im Blick zu halten, kommt es in den Diensten vermehrt zu Überlastungssymptomen wie Unzufriedenheit, Überforderung, Motivationsverlust sowie zu einer Personalfuktuation. Kurzfristige Personalaufstockungen im Kontext der Kinderschutzverantwortung alleine haben häufig nicht die gewünschten Entlastungs- und Motivationseffekte gebracht, weil sie keine strategische Neuausrichtung des ASD in der notwendigen Balance von Prävention und Intervention beinhalten.“

Betrachtet man für die Hamburgische Situation mögliche Indikatoren für eine solche Überlastung, zeigt sich für die jüngste Vergangenheit sozialstatistisch in Bezug auf die zugänglichen Daten auf den ersten Blick kein eindeutiges Bild. Hinsichtlich der Zahlen zum Krankenstand ist für die Jahre 2015 und 2016 im ASD festzustellen, dass in manchen Hamburgischen Bezirken ein teilweise sehr auffälliger Anstieg zu verzeichnen ist. Jenseits solcher bezirksspezifischer Entwicklungen ist aber vor allem der generelle Anstieg in allen Bezirken sehr auffällig. Dieser Sachverhalt deutet darauf hin, dass für Hamburg eine strukturelle Ursache für den angestiegenen Krankenstand im ASD zu konstatieren ist. Welche das ist, ist den zugänglichen Zahlen allerdings nicht zu entnehmen. Auch die Frage, inwieweit diese Entwicklung auch von demographischen Aspekten (Alter der Fachkräfte) abhängt, kann auf Basis der vorliegenden Zahlen nicht beantwortet werden. Die Klärung dieser Fragen wäre aber von höchstem Erkenntniswert für die weitere fachpolitische Diskussion zur Hamburgischen Kinder- und Jugendhilfe. Eine zweite mögliche Maßzahl für die emotionale und zeitliche Belastung der ASD-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter kann die Personalfuktuation darstellen. Vergewissert man sich hier der Entwicklung der vergangenen drei Jahre (2014-2016) stellt sich die Entwicklungsrichtung weniger eindeutig dar als im Fall des Krankenstandes. In Bezug auf die Personalfuktuation lässt sich für den benannten Zeitraum anhand der zugänglichen Zahlen auf ganz Hamburg bezogen weder ein Anstieg noch eine Reduktion sozialstatistisch feststellen.

[...] Trotz der formulierten Einschränkungen, was eine Eindeutigkeit in der Entwicklung von Belastungsgraden auf Seiten des Personals in der Hamburgischen Kinder- und Jugendhilfe angeht, sind die Zahlen in Bezug auf den Krankenstand durchaus bedenklich. Dieser Eindruck verstärkt sich noch in dem Moment, in dem man die Hamburgische Ausprägung in die bundesdeutsche Gesamtentwicklung einordnet. [...] Ergänzt man die Hamburgischen Befunde in dieser Weise, so finden sich z.B. in der Fachkräftebefragung von Grote et al. (2011; vgl. zum Überblick Henn et al. 2017, S. 15f.) Hinweise auf eine relativ hohe generelle Arbeitsbelastung in der Sozialen Arbeit. Auffällig ist an diesen Daten nun, dass knapp drei von vier Fachkräften, die nicht in Leitungspositionen stehen



Foto: C. Polzin

(„Praxis“), eine Überlastungsanzeige machen, während mit zunehmendem beruflichen Aufstieg die erfahrene Belastung, auf 60% in der „mittleren Hierarchie“ und auf ein Drittel bei Führungskräften, deutlich rückläufig ist. Die Arbeit in der ‚front-line‘, so die englischsprachige Formulierung für die sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Fachkräfte, deren Alltag durch die kontinuierliche Arbeit und Interaktion mit den Nutzer_innen geprägt ist, ist also bei der Mehrheit der Fachkräfte mit der höchsten Belastungserfahrung verbunden (vgl. Grote et al. 2011, S. 41).

Ausdruck findet diese Belastungserfahrung aller vorliegenden Kenntnis nach in einem Hang zu einem „overcommitment“ (Spieß/Westermaier 2016, S. 1031) – bei immerhin fast der Hälfte der sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Fachkräfte, d.h. einer „Neigung zur berufliche(n) Verausgabung“ (Henn et al. 2017, S. 16). Diese ist feldspezifisch wie motivations-theoretisch erklärbar: (a) Feldspezifisch ist die persönliche Belastung, ähnlich wie in anderen personenbezogenen Berufsfeldern, strukturell relativ hoch. Das alltäglich Erlebte abends nach Feierabend im Umkleideraum zurückzulassen, wie der Bergarbeiter seine Arbeitskleidung in der Zeche, ist im Bereich der Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsberufe oft nicht in dieser stilisierten Weise wie beim Bergarbeiter möglich. Dazu kommt, dass (b) alle berufsbezogenen Analysen sehr eindeutig zeigen, dass Fachkräfte in der Sozialen Arbeit ihren Beruf nicht aus Gründen der beruflichen Karriere (beruflicher Aufstieg und/oder hohes Einkommen) wählen, sondern aus einer humanistischen, philanthropischen oder/und gesellschaftspolitischen Motivation.

Das Zusammenspiel dieser Feldspezifik und Motivationsstruktur führt immer wieder dazu, dass im Fall der Enttäuschung der vorliegenden Motivation – z.B. durch eine fehlende organisationale Unterstützung der eigenen professionellen Tätigkeit oder eine der eigenen Fachlichkeit sogar entgegenstehenden institutionellen Anforderungsstruktur – die Arbeitszufriedenheit sinken kann. Inwiefern und in welchem Maße dies für die Hamburgische Situation in der Kinder- und Jugendhilfe zutrifft, ist empirisch aktuell nicht geklärt. Aussagen aus einer Anhörung von Fachkräften aus der Hamburgischen Kinder- und Jugendhilfe in einer Bürgerschaftsfraktion legen diese Deutung aber durchaus ebenso nahe wie die dargestellte Entwicklung des Krankenstandes. Ziemlich eindeutig sind jedenfalls die fachwissenschaftlichen Einsichten, dass die Gewährleistung einer fachlichen oder professionellen Organisation das Risiko einer psychischen oder physischen Belastung oder Beschädigung auf Seiten der Mitarbeiter_innen deutlich reduziert (vgl. Klo-

Das Missverständnis ist, „gewaltvolle Praxen gegen Kinder in Familien wären gänzlich zu verhindern“.

mann 2014; Henn et al 2017, S. 16f.). An dieser Stelle ergibt sich sicherlich eine der zentralen Aufklärungsaufgaben der Enquetekommission „Kinderschutz und Kinderrechte weiter stärken“, denn das Ziel einer Gewährleistung von ‚Fachlichkeit in Organisation‘, d.h. einer Bereitstellung von institutionellen und organisationalen Ermöglichungsbedingungen für die alltägliche professionelle fall- wie infrastrukturbezogene Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe, ist im Kontext einer überforderten Jugendhilfe mindestens latent gefährdet. Die Zielgröße sollte klar sein, die Situationsanalyse erfordert noch Klärung, wie z.B. die zugänglichen Daten zu Überlastungsanzeigen zeigen: Ohne externe Vergleichsgrößen können diese nicht sinnvoll interpretiert werden. Vor allem aber gilt es zu prüfen, welche Hamburgischen Zusammenhänge hinter den Überlastungsanzeigen wie hinter der Ballung resp. der nur seltenen Überlastungsanzeigen in den Bezirken liegen.

[...] In der skizzierten Situation einer tendenziell überforderten Jugendhilfe kann die notwendige Forderung einer Sensibilisierung von (Erbringungs-)Organisationen wie Fachkräften für das Gefährdungspotenzial von Gewalt gegen Kinder und Jugendliche fast nur wie eine Farce wirken. Über die Kontext- und die Risikostrukturdimensionen von Gewalt, gerade auch von sexualisierter Gewalt, ist inzwischen eine ganze Menge bekannt (vgl. zum Überblick Retkowski 2017/i.E.). Dieses Wissen kann aber nur angemessen berücksichtigt werden, wenn es eingebettet ist in ein Wissen über die Dynamik gewaltförmer Konstellationen. Denn Gewalt ist im seltenen Fall ausschließlich Ausdruck eines individuellen Übergriffs – z.B. einer pädosexuell orientierten erwachsenen Person auf ein Kind oder einen Jugendlichen, sondern fast immer auch Ausdruck einer institutionell-organisationalen und sozial-kulturellen Konstellation, die Gewalt erst (mit)ermöglicht. Eine solche fachlich an sich konstitutiv erforderliche Sensibilisierung ist aber von einem überforderten Jugendhilfesystem nicht zu erwarten. Die Situation – nicht nur in der Hamburgischen – Kinder- und Jugendhilfe scheint daher prekär: für das System selbst und die darin tätigen Fachkräfte wie die von Gewalt betroffenen Kinder und Jugendlichen. [...]

Gewährleistung von ‚Fachlichkeit in Organisation‘ ist in einer überforderten Jugendhilfe mindestens latent gefährdet.

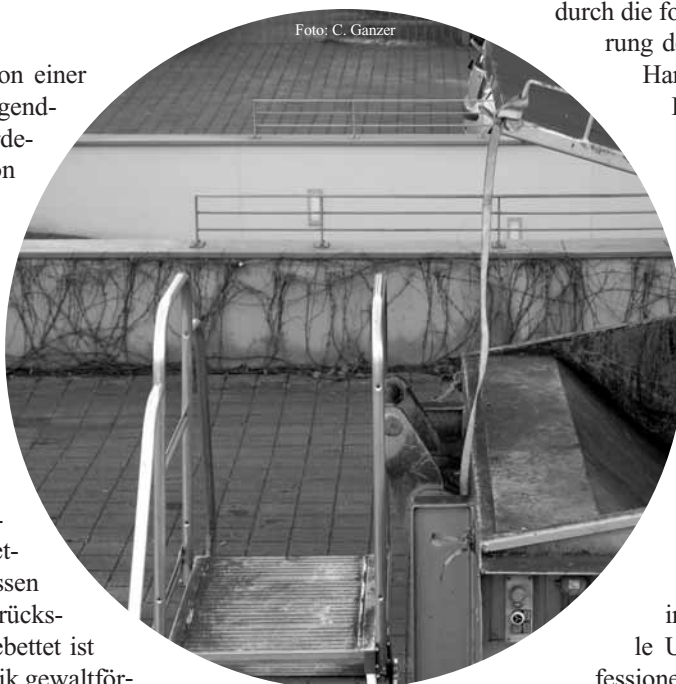


Foto: C. Ganzer

Schlussfolgerungen aus den präventionspolitischen Nebeneffekten der gegenwärtigen Kinderschutzpolitik

- Die auch für Hamburg beschriebene Tendenz hin zur Ausprägung einer präventiven Handlungsunfähigkeit im Feld der Kinder- und Jugendhilfe prägt sich aller bisherigen Einsicht nach auf Seiten der öffentlichen wie der freien Träger aus. Daher wäre diese Tendenz in der geplanten Online-Befragung von Hamburgischen Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe zu überprüfen und (a) sowohl in den Fragenkatalog der Befragung mit aufzunehmen als auch (b) einer repräsentativen Gruppe von Mitarbeiter_innen der öffentlichen wie der freien Träger zu stellen.
- Angesichts der immer wieder benannten erhöhten Belastung der Mitarbeiter_innen in der Jugendhilfe durch die fokussierte Kinderschutzorientierung der vergangenen Jahre sollte die Hamburgische Ausprägung dieser Entwicklung in der geplanten Online-Befragung der Mitarbeiter_innen erfragt werden. Analog zum vorhergehenden Hinweis wäre hier sinnvollerweise sowohl die Seite der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe wie diejenigen der freien Träger in die Befragung einzubeziehen.
- Inwieweit die Fachkräfte – in der öffentlichen wie freien Jugendhilfe Hamburgs – eine institutionelle und organisationale Unterstützung der eigenen professionellen Tätigkeit (professionelle Organisation) erfahren oder eine der eigenen Fachlichkeit tendenziell eher hinderliche institutionelle Anforderungs- und organisationale Erbringungsstruktur, sollte ebenfalls in der geplanten Online-Befragung von Fachkräften erhoben werden.
- Inwiefern aus der Hamburgischen Kinder- und Jugendhilfe heraus Ansprüche nach einer institutionellen Gewährleistung und organisationalen Ermöglichung einer angemessenen fachlichen Arbeit formuliert werden, wäre – gerade mit Blick auf das relativ umfängliche Kommunikationssystem, das nach Auskunft der Senatsvertreter_innen (Anhörung der Enquetekommission am 8. Juni 2017) im Rahmen der Einführung des neuen Qualitätsmanagementsystems (QMS) aufgebaut wurde – systematischer auszumachen. Dies sollte geschehen, um die bestehenden Kommunikationskanäle daraufhin zu evaluieren, ob sie zu einer nachhaltigen Entwicklung und Sicherung der fachlichen und professionellen Organisation der Hamburgischen Jugendhilfe beitragen.

- Die sehr unterschiedlichen Überlastungsanzeigen in den einzelnen Hamburgischen Bezirken sind (a) mit ähnlichen großstädtischen Konstellationen zu vergleichen, um eine Einschätzung der Zahlen zu ermöglichen, und (b) im Rahmen der geplanten Online-Befragung der Fachkräfte sollte nach den Zusammenhängen, die die höheren oder niedrigeren Überlastungsanzeigen in den einzelnen Bezirken begründen, gefragt werden.
- Insgesamt sind die präventionspolitischen Nebeneffekte auf ihre konkrete Hamburgische Ausprägung hin zu befragen, und somit eine Erkenntnisbasis zu schaffen, auf der die weiteren Behandlungen in der Enquetekommission „Kinderschutz und Kinderrechte weiter stärken“ aufbauen können.

Diese und weitere Ansatzpunkte sind vor dem Hintergrund der eingangs formulierten fachlich-konzeptionellen Prämisse in

Literatur:

AGJ (2014): Kernaufgaben und Ausstattung des ASD – Ein

Beitrag zur fachlichen Ausrichtung und zur Personalbemessungsdebatte. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. Berlin: AGJ (www.agj.de/files/positionen/2012/AGJ-Diskussionspapier_ASD_2_.pdf; Stand: 27. Juni 2017)

Biesel, Kay (2009): Professioneller Selbstschutz statt Kinderschutz? In: Sozialmagazin, Heft 4, S. 50-57

Conen, Marie-Louise (2006): Was ist los in der Jugendhilfe? Zwanzig Kritikpunkte. In: Forum Erziehungshilfen, 12. Jg., Heft 3, S. 170-181

Grote, Herwig et al. (2011): Befragung zur sozialen und beruflichen Lage von Fachkräften in Berlin und Brandenburg. Berlin: Soziale Dienste Berlin-Brandenburg e.V. (Quelle: https://www.gew-berlin.de/public/media/MO_Abschlussbericht_Fachkraeftebefragung.pdf; Stand: 20. Juni 2017)

Henn, Sarah/Lochner, Barbara/Meiner-Teubner, Christiane, unter Mitarbeit von Eva Strunz (2017): Arbeitsbedingungen als Ausdruck gesellschaftlicher Anerkennung von Sozialer Arbeit. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW)

Kessl, Fabian/Lorenz, Friederike (2016): Gewaltförmige Konstellationen in den stationären Hilfen – Eine Fallstudie. Hannover: EREV (Beiträge zu Theorie und Praxis der Jugendhilfe 16)

Klätzeki, Thomas (2005): Professionelle Arbeit und kollegiale Organisation. Eine symbolisch interpretative Perspektive. In: ders./Veronika Tacke (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS, S. 253-284

Klomann, Verena (2014): „Helfer/innen am Limit?!“ Arbeitsbedingungen und Arbeitsbelastungen in den Sozialen Diensten der Ju-

Vor allem gilt es zu prüfen, welche Hamburgischen Zusammenhänge hinter den Überlastungsanzeigen liegen.

der Hamburgischen Enquetekommission „Kinderschutz und Kinderrechte weiter stärken“ zu verhandeln: Kinderschutz in der Kinder- und Jugendhilfe kann nur angemessen gestaltet sein, wenn er in einer sozialpädagogischen Perspektive ausgerichtet ist. Setzt sich dagegen weiter das gegenwärtig zumeist dominierende Kinderschutzkonzept der Gefahrenabwehr im Sinne eines ‚präventiven Opferschutzes‘ durch, wird die fachlich sehr weitreichend und zukunftsorientiert gedachte Kombination von Kinderschutz und Kinderrechten, die sich die Hamburgischen Bürgerschaft mehrheitlich zur Aufgabe gemacht hat, nicht gelingen können.

gendämter. IN: Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, 59. Jg., Heft 4, S. 115-120

Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/ Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2017/i.E.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis: Weinheim/ München: BeltzJuventa

Spieß, C. K./Westermaier, F. G. (2016): Berufsgruppe „Erzieherin“: zufrieden mit der Arbeit, aber nicht mit der Entlohnung. In: DIW-Wochenbericht: Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Nr. 43, S. 1023-1033

Thole, Werner/Retkowski, Alexandra/Schäuble, Barbara (Hrsg.) (2012): Sorgende Arrangements. Kinderschutz zwischen Organisation und Familie. Wiesbaden: VS

Ziegler, Holger (2015): Kinderschutz – Besser als sein Ruf? In: standpunkt: sozial, Heft 2+3, S. 18-34

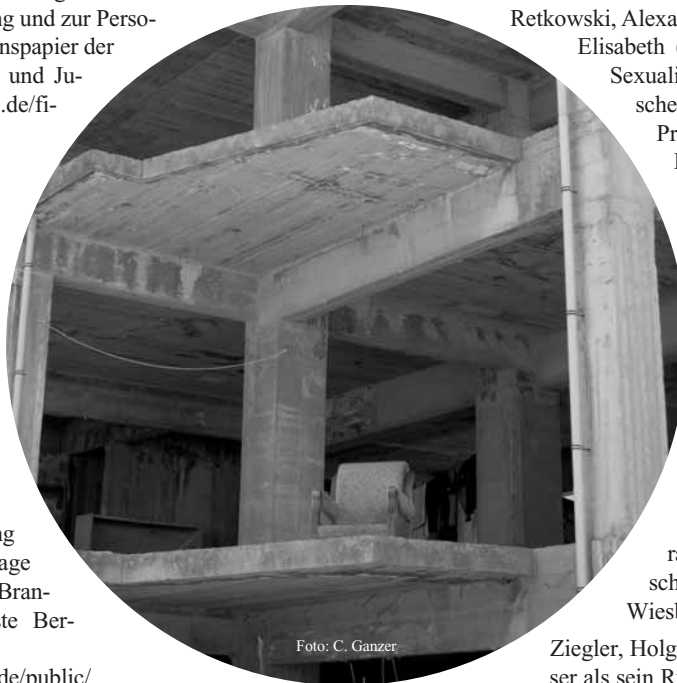


Foto: C. Ganzer

Prof. Dr. Fabian Kessl



Foto: UDE

ist Mitglied der Enquetekommission „Kinderschutz und Kinderrechte weiter stärken“ der Hamburgischen Bürgerschaft und Hochschullehrer an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik. Kontakt: fabian.kessl@uni-due.de

Die im FORUM für Kinder- und Jugendarbeit 3/2017 veröffentlichten kritischen Anmerkungen des Arbeitskreises Kritische Soziale Arbeit (AKS) Hamburg zum Familienrat in der Globalrichtlinie Sozialräumliche Angebote der Jugend- und Familienhilfe (GR J 1/17 vom 01.05.2017) regten zu nachfolgend abgedruckten Repliken an. In den Beiträgen wird erläutert, warum der Familienrat, anders als in der Auffassung des AKS Hamburg, gerade keine Methode sei und wieso er insbesondere Familien und Fachkräfte auch in „Kinderschutzfällen“ entlastet.

Warum der Familienrat kein Allheilmittel ist

von Erzsébet Roth

Der Familienrat ist ein Hilfeplanungsverfahren, das ursprünglich in Neuseeland entwickelt wurde und weltweit verbreitet ist. Im Fokus stehen die Familien mit ihren Netzwerken und das Ziel, diese in eine aktive Rolle bei der Entstehung von Hilfeplänen zu bringen (1). Durch die konzeptionelle Einordnung des Verfahrens als sozialräumlich orientierte Hilfe bzw. Angebot (SHA) in Hamburg, ist der Familienrat auch als niedrigschwelliges Angebot anwendbar. Das Verfahren wird auf zwei Ebenen eingesetzt: 1. Über die Möglichkeit, im Rahmen von SHA einen Familienrat als betroffene Familie direkt zu erhalten; hierfür gibt es in fast jedem Bezirk von Hamburg ein Familienratsbüro, über das eine Koordination für einen Familienrat angefragt werden kann. Ohne den, vielleicht für die Familie unangenehmen Umweg über das Jugendamt, kann direkt ein Familienrat genutzt werden, um für vorhandene Problemstellungen einen individuellen, passgenauen und ressourcenorientierten Lösungsplan zu entwickeln. 2. Der Familienrat wird im Rahmen der Hilfeplanung veranlasst. Hierbei gilt der/die jeweilige JugendamtsmitarbeiterIn als AnregerIn und SorgeträgerIn und hat über entsprechende Vereinbarungen mit dem zuständigen Familienratsbüro die Möglichkeit, das Verfahren als SHA Angebot für die eigene Hilfeplanung zu nutzen.

Der Familienrat fokussiert die Selbsthilfekräfte der Betroffenen. So heißt es im Kommentar zum § 36, Mitwirkung Hilfeplan, SGB VIII, das dem Familienrat „eine zentrale Rolle bei der Weiterentwicklung des Hilfeplanverfahrens“ zukommt. Die AdressatInnen sollen auf diese Weise bei der Gestaltung und Planung der Hilfe gestärkt werden (2). Schließlich wird der Familienrat als „integraler Bestandteil“ des Hilfeplanverfahrens gekennzeichnet (ebd.).

Die Koordination begleitet und ermutigt die Familie in der Organisation des Rates.

Der Familienrat: Methode oder Verfahren?

Der Arbeitskreis Kritische Soziale Arbeit Hamburg hält zu Recht fest, dass bei der Formung und Entstehung von Methoden „immer eine normative Setzung für alle weiteren ähnlich gelagerten Problemkonstellationen“ (3) stattfindet. Darüber hinaus impliziert methodisches Handeln zielgerichtetes Handeln (4). Zielgerichtetes Handeln wiederum schreibt die Gestaltungshoheit den Fachleuten zu (ebd.). Demnach ist entsprechend der Philosophie des Familienrats, die den Anspruch erhebt für alle Problemkonstellationen einsetzbar zu sein und den Familien und Betroffenen die absolute Deutungshoheit über die Gestaltung der Problemlösung zuschreibt, keine Methode. Verfahren kennzeichnen sich durch deskriptive Handlungsvorgänge aus, deren normative Handlungsziele nicht im Fokus stehen. In einem Verfahren ist die Planbarkeit maßgeblich. Die Hoheit über die Gestaltung gesetzter Hilfeziele wird im Familienrat den Betroffenen übertragen. Der Familienrat stellt sicher, dass zum einen die Individualität des Einzelnen weiterhin bewahrt und gefördert wird und zum anderen, an entsprechender Stelle bedarfsgerecht entsprechende Hilfestellungen bereitgehalten werden. Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ist methodisches Handeln zur Erreichung bestimmter Hilfeziele Ergebnis der Hilfeplanung. Der Familienrat ist jedoch Bestandteil der Hilfeplanung, die der Familie selbst, also ohne das Jugendamt, aber mit Unterstützung durch fähige Koordination gelingt. Somit ist der Familienrat keine Methode, die partiell entsprechende Hilfestellungen leistet, sondern der Ausgangspunkt und die Möglichkeit jeder betroffenen Familie, im lösungsabstinenten Einklang involvierter Fachkräfte, individuell ihren eigenen passgenauen Lösungsplan zu entwickeln. Der Familienrat baut somit eine Brücke zwischen vorhandenen lebensweltlichen Möglichkeiten und bei Bedarf systemweltlicher Hilfe und bringt einen angemessenen Lösungsplan hervor. Die Familie entwickelt im Rahmen des Familienrats ihre eigene Methode,

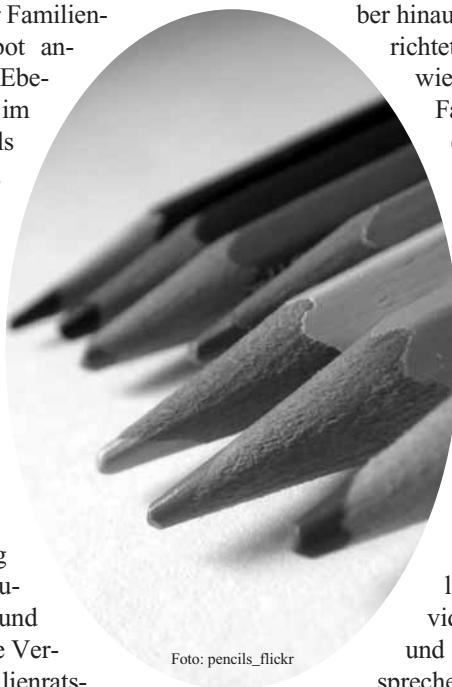


Foto: pencils_flickr

vorliegende Problemlagen anzugehen, was systemweltliche Hilfe nicht ausschließen soll.

Die Koordination als HüterIn des Verfahrens

Die klar abzugrenzenden Phasen eines Familienrats sollen sicherstellen, dass die JugendamtsmitarbeiterIn und weitere involvierte Fachkräfte wissen, welche Rolle sie beim Familienratstreffen übernehmen und dass die Betroffenen ExpertInnen ihrer Probleme und Problemlösung bleiben. Aus diesem Grund übernimmt die Koordination im Familienrat eine besondere Schlüsselrolle, die als „HüterIn des Verfahrens“ beschrieben wird (5). Sie ist dafür verantwortlich alle beteiligten Fachkräfte – inklusive der JugendamtsmitarbeiterIn – hinsichtlich ihrer hilfreichen Beiträge und gleichzeitiger Lösungsabstinenz aufzuklären. Sie unterstützt bei der verständlichen Sorgformulierung, wodurch einem möglichen „gefühlten“ Machtgefälle der Familie gegenüber sozialstaatlicher Eingriffe vorgebeugt wird. Alle Phasen des Familienrats basieren auf der Grundhaltung, dass der eigene Plan den Potentialen der Familie angemessen ist, zur Gemeinschaftsbildung der Familiengruppe beiträgt und aktivierend wirkt. Die Koordination begleitet und ermutigt die Familie in der Organisation des Rates.



Foto: KainKalju_flickr

Der Familienrat wurde für einen besseren Kinderschutz entwickelt

Die Koordination hat ein besonderes Augenmerk auf „schwache Interessen“. Zurückhaltende Personen und Kinder wer-

Literatur:

- 1) Früchtel, F./Roth, E. (2017): Familienrat und inklusive, versammelnde Methoden des Helfens. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- 2) Oberkirchner, H. (2015): Mitwirkung Hilfeplan (§ 36). In: Wiesner, R. (Hg.) mit Erläuterungen v. Dürbeck, W. et al.: SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe, Kommentar. 5. Aufl., München: Beck Verlag, S. 671-706.
- 3) Arbeitskreis Kritische Soziale Arbeit Hamburg (2017): Kritische Anmerkungen zum Familienrat in der Globalrichtlinie. In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit, Nr. 3, S. 62-64.
- 4) Heiner, M. (1995): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- 5) Roth, E./Erpenbeck, M. (2015): Alle an einen Tisch! – Das Hamburger Netzwerk Familienrat stellt sich vor. In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit, Nr.1, S. 56-57.

den durch FürsprecherInnen aus dem eigenen Familien- oder Freundeskreis miteinbezogen. Gerade im Bereich des Kinderschutzes wird darauf geachtet, ob es für das Wohl des Kindes angebracht ist, am Familienrat teilzunehmen (1). Die Historie des Verfahrens zeigt auf, dass der Familienrat für den Kinderschutz entwickelt wurde (6). Vor 1989 wurden im besten Gewissen der SozialarbeiterInnen viele Kinder, darunter auch viele Maori-Kinder bei Kindeswohlgefährdung in Pflegefamilien untergebracht. Kurzfristig mag dies die beste Lösung für das Kind gewesen sein. Doch Studien hatten gezeigt, dass es für die Pflegekinder durch den Kontaktabbruch zu ihrer ursprünglichen Familie das Großwerden in diesen Familien nicht auszuhalten war. Die Praxis des „Maatua Whangai“

entstand, welche die Verwandtschaft der Maoris nutzte, um für die Sicherheit des Kindes zu sorgen. Mit der Einführung des „Children, Young Persons and Their Families Act“ (1989) und seiner Entwicklung des „Family Group Conferencing“ (FGC), bekamen Familien(gruppen) eine Schlüsselposition im Prozess der Entscheidungsfindung, wodurch eine langfristige Sicherung des Kinderschutzes möglich wurde. Das Gesetz betont die radikale Hinzuziehung des gesamten Umfeldes des Kindes, um für das Kindeswohl im Familienrat zu sensibilisieren und den Sorgeberechtigten den nötigen Raum zu geben, den angemessenen Ort des Aufwachsens ihres Kindes mitzubestimmen, auch wenn dies nicht in der Herkunftsfamilie sein kann.

Der Familienrat ist in Hamburg ein noch sehr junges Verfahren. Erst in den letzten Jahren erschienen relevante Publikationen, die sich kritisch mit vorhandenen „Stolpersteinen“ auseinandersetzen. Schließlich gibt es regelmäßig im Rahmen des Hamburger Netzwerktreffens Familienrat eine kritische Auseinandersetzung mit vielen Fragen, die sich in der Praxis ergeben.

- 6) Hör, H./Roth, E. (2015): Familienrat – Aktivierung von Familie und Umfeld zum Schutz des Kindes. In: Die Kinderschutzzentren e.V. (Hg.): Zwischen Beziehung und Konflikt – Chancen eines hilfeorientierten Kinderschutzes. Köln: Eigenverlag.



Erszébet Roth

(B.A. Soziale Arbeit, M.A. Pädagogik) ist Promovierende der Allgemeinen Pädagogik, Koordinatorin für Familienräte in Hamburg und Co-Autorin des Buches „Familienrat und inklusive, versammelnde Methoden des Helfens“.

Ein Beitrag zur Diskussion über den Familienrat in Hamburg

von Birgit Stephan

Eltern und Kinder/Jugendliche erleben, „da gibt es in unserem Umfeld Menschen, denen wir wichtig sind, die uns unterstützen wollen“.

Über den Familienrat wurde (nicht nur in Hamburg) schon viel geschrieben und diskutiert. (1) Ich möchte einerseits nicht „alte Kamellen“ reproduzieren und andererseits stelle ich immer wieder fest, dass es viele Menschen gibt, die trotz aller Informationen zum Familienrat nicht wirklich verstanden haben, worum es dabei eigentlich geht und welche Möglichkeiten der Familienrat den Familien bietet. Das liegt sicher nicht am intellektuellen Unvermögen der Fachkräfte.

Seit vielen Jahren beschäftigt mich die Frage, warum es in Deutschland (nicht nur in Hamburg) so schwierig ist, den Familienrat zu vermitteln und warum dieses wunderbare Verfahren nur so zögerlich umgesetzt wird. (2) Die Grundphilosophie des Familienrats geht davon aus, dass die Verantwortung für das Wohl der Kinder bei den Eltern, der Familie und dem Netzwerk der Familie liegt – und zwar immer, auch dann, wenn es schwierig wird.

Passt diese Überzeugung noch in unsere Wirklichkeit, die geprägt ist von Zuständigkeiten und Spezialistentum für „1001 Lebenslagen“? Offensichtlich hat sie es zumindest schwer, in der Realität umgesetzt zu werden.

Der Familienrat als Allheilmittel?

Ist der Familienrat das „Allheilmittel“ für Erziehungsschwierigkeiten und Kindeswohlgefährdungen aller Art? – Nein, ganz gewiss nicht. Der Familienrat ist gar kein Heilmittel. Wenn wir im medizinischen Vokabular bleiben, dann ist der Familienrat eine Form von gründlicher Anamnese und Diagnose, mit deren Hilfe das geeignete „Heilmittel“ gefunden werden kann. Und wie bei den meisten medizinischen Problemen auch, ist es in der Regel nicht damit getan, eine Tablette zu verschreiben, eine Spritze zu geben oder eine Operation durchzuführen.

Übersetzt in die Jugendhilfe-Terminologie ist der Familienrat eine Unterstützung der Hilfeplanung (3) sowie der Ressourcenerkundung und -einbindung und der daraus abgeleiteten Entwicklung eines passgenauen Hilfesettings. Dabei kann eine Hilfe zur Erziehung eine segensreiche Ergänzung der fa-

miliären Ressourcen sein, mit deren Hilfe es der Familie gelingt, (wieder) die volle (oder möglichst viel) Verantwortung für ihre Kinder zu übernehmen.

Alle Forschungen und Diskussionen zur Wirkung von Hilfen zur Erziehung haben gezeigt: HzE wirkt, wenn sie mit den Leistungsberechtigten gemeinsam entwickelt wurde und von ihnen gewollt ist, wenn sie an der Lebenswelt der Betroffenen ansetzt und die bisherigen familiären Lebensbewältigungsstrategien und Deutungsmuster ernst nimmt und respektiert und wenn sie auch das Umfeld der Kernfamilie einbezieht und von diesem mitgetragen wird. (4) Natürlich spielt auch die Arbeitsqualität in der Durchführung der Hilfe eine wichtige Rolle, aber gegen den Willen der Adressat*innen kann auch gute Qualität wenig ausrichten.

Wer ist „Bestimmer*in“?

Der Einsatz des Familienrats in der Hilfeplanung erfordert Fachkräfte, die die „Deutungshoheit für das eigene Leben“ den Adressat*innen zugestehen, d.h. also die Familie definiert, was ihr Problem ist und was sie tun kann, um es lösen und wo sie professionelle Hilfe braucht, weil sie (aktuell) nicht in der Lage ist, bestimmte Anforderungen an das gesunde Aufwachsen ihrer Kinder zu erbringen.

Der Familienrat erfordert ebenso Familien, die bereit sind, die Verantwortung für ihre Kinder auch unter schwierigen Rahmenbedingungen zu tragen. Es ist nachvollziehbar, dass „erschöpfte Familien“ am liebsten ihre Verantwortung abgeben möchten („Ich kann nicht mehr, jetzt sind Sie vom Jugendamt dran!“). Das ist ein verständlicher Wunsch, aber Jugendhilfe hat nicht die Aufgabe, Wünsche zu erfüllen, sondern Eltern in ihrer ihnen „zuvörderst obliegenden Pflicht der Pflege und Erziehung ihrer Kinder“ zu beraten und zu unterstützen sowie zu „positiven Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien beizutragen“. (§ 1 SGB VIII). Wenn eine Hilfe zur Erziehung notwendig wird, ist das „soziale Umfeld“ des Kindes einzubeziehen.

Zusätzlicher Aufwand oder Entlastung des ASD?

Der Familienrat mag auf den ersten Blick sehr aufwändig erscheinen, aber spätestens auf den zweiten Blick ist zu erkennen, dass er ein sehr effektives Verfahren ist, um all die Anforderungen des SGB VIII nach Einbeziehung der Betroffe-

nen und ihrer Lebenswelt zu erfüllen. Die gewohnte Routine in der Fallbearbeitung im ASD wird allerdings unterbrochen.

Familien, die sich auf das Verfahren einlassen, erleben, dass ihre Sichtweise vom Jugendamt ernst genommen und geschätzt wird. Damit entsteht wirklich Augenhöhe und erleichtert ein Arbeitsbündnis zwischen ASD-Fachkraft und Familie, das von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung geprägt ist.

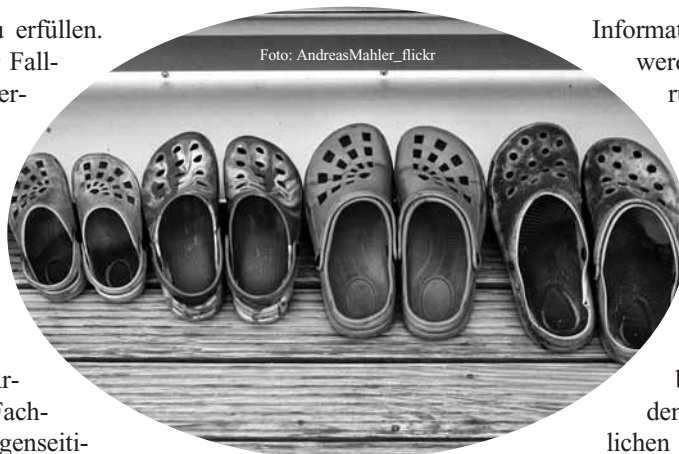
Die ASD-Fachkraft kann sicher sein, dass ihre auf den Ergebnissen des Familienrats aufbauende Hilfeplanung die Bedarfe der Familie trifft. Noch entscheidender ist, dass Eltern und Kinder/Jugendliche erleben, „da gibt es in unserem Umfeld Menschen, denen wir wichtig sind, die uns unterstützen wollen“. Am Ende des Familienrats, wenn die Familie ihren (ohne professionelle Unterstützung erarbeiteten) Plan (5) vorstellt, sind alle Beteiligten normalerweise erschöpft, aber sehr stolz auf das Erreichte. Wie kann Selbstwirksamkeit im Kontext professioneller Unterstützung leichter und besser ermöglicht werden? Wie können Eltern und Kinder und ihr ganzes Umfeld besser „empowert“ werden als durch den Familienrat?

Chef im eigenen Leben bleiben

Der Familienrat verhindert die „Kolonialisierung“ der Lebenswelten durch die Systeme der professionellen sozialen Arbeit, somit ist er ein höchst emanzipatorischer Ansatz, der den Familien die Möglichkeit gibt, auch in problematischen, sehr schwierigen Situationen inkl. Kindeswohlgefährdung und bei Unterstützungsbedarf „Chef im eigenen Leben“ zu bleiben. Die wichtigste Regel im Familienrat lautet: „Frag die Familie“. Dementsprechend gibt es auch keine Familie, die für den Familienrat „nicht geeignet“ wäre, außer sie lehnt es selber für sich ab.

Fachliche Diskussion über den Familienrat befördern

Alle Fachkräfte in Hamburg haben die Möglichkeit, sich über die unten genannte Homepage gründlich über den Familienrat und seine Organisation in Hamburg zu informieren und sich bei den mittlerweile 13 Familienratsbüros in Hamburg (Kontakt Daten: s. Homepage) in Einzelfällen informieren und beraten zu lassen. Über das Sozialpädagogisches Fortbildungszentrum Hamburg (SPFZ) können Inhouse-Fortbildungen zum Familienrat mit erfahrenen Praktiker*innen aus Hamburg für die öffentlichen Träger organisiert werden. Freie Träger können sich an mich wenden, ich würde Kontakte zu den Referent*innen herstellen, wenn Fortbildungen oder



Informationsveranstaltungen gewünscht werden. Alle Interessierten sind darüber hinaus eingeladen, zu den Netzwerktreffen Familienrat in Hamburg zu kommen (Termine im Internet, s. Anm. 1).

Ich würde mich sehr freuen, wenn wir es in Hamburg schaffen könnten, in allen Arbeitsbereichen der Jugendhilfe den Familienrat mit all seinen fachlichen (hochspannenden) Implikationen „ideologiefrei“ zu diskutieren und vor allem auch umzusetzen. Er entspricht übrigens aus meiner Sicht den Grundprinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die Partizipation, Ressourcenorientierung und Empowerment in ihrer täglichen Arbeit praktiziert, auch wenn sie es (vielleicht) gar nicht so nennen. Wenn es so weit ist, dass der Familienrat in Hamburg selbstverständlich eingesetzt wird, werden wir eine andere, (noch) bessere Jugendhilfe haben.

Vom 20. bis 21.9. 2018 findet in Hamburg das deutschsprachige Netzwerktreffen Familienrat statt, nähere Einzelheiten: demnächst im Internet (1) und im nächsten FORUM für Kinder- und Jugendarbeit.

Literatur und Anmerkungen:

- 1) Z.B. www.hamburg.de/sozialraeumliche-angebote/familienrat/
- 2) In vielen Ländern der Welt, so auch bei unseren Nachbar*innen in Skandinavien und den Niederlanden wird der Familienrat schon seit vielen Jahren sehr erfolgreich eingesetzt.
- 3) Vgl. auch Wiesner, Reinhard (Hg.): Kommentar zum SGB VIII, 5. Auflage 2015, S. 648 (§36)
- 5) Vgl. z.B. Albus, Stefanie et al.: Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“, 2010, S. 165
- 5) Die Evaluation der Familienräte in Deutschland hat ergeben, dass 96% der Familien und 98(!)% der Fachkräfte die erarbeiteten Pläne für gut und gelungen hielten. Vgl. Christian Schulze: Relational Soziale Arbeit. Theorie, Methodik und Empirie des Familienrats (Masterarbeit an der FH Potsdam), 2015



Birgit Stephan

koordiniert den Familienrat hamburgweit für die Freie und Hansestadt Hamburg und leitet das Projekt „Sozialräumliche Versorgung in Eimsbüttel“.

Der Jungen-Väter-Tag des Abenteuerspielplatzes am Brunnenhof

von Winni Kasserra

Einen Mädchen-Mütter-Tag veranstalten die Kolleginnen vom Abenteuerspielplatz (ASP) am Brunnenhof schon sehr erfolgreich seit etlichen Jahren und zum Teil auch gemeinsam mit anderen Einrichtungen. Auch eine Baui-Müttergruppe gibt es eigentlich schon seit den ersten Tagen des ASP. Es gab und gibt auf dem Abenteuerspielplatz am Brunnenhof (Baui) schon immer eine Arbeit in Jungengruppen, in manchen Jahren sogar in verschiedenen Altersgruppen. Eine direkte Arbeit mit Vätern gestaltete sich noch vor wenigen Jahren sehr schwierig. Der Kontakt Baui-Kind-Familie lief nahezu ausschließlich über die Mütter. Sehr oft wurden wir gerade von den Vätern sogar offen abgelehnt. Rassistische Ressentiments, nicht nur aus deutschen Familien, ein damals sehr hohen Anteils von jugoslawischen Roma und eben deren hohes Misstrauen gegenüber der „weißen“ Kultur waren hier die Hauptgründe. Ein früher Versuch eines „Väter-Treffs“ scheiterte letztendlich an den allzu martialischen Vorstellungen der Männer bezüglich der Ausgestaltung solcher Treffen. Schon immer engagierten sich einzelne Väter auf dem Baui und es war schon damals zu beobachten, mit wie viel Stolz und Bestätigung es die Vätern und deren Kinder erfüllte. Leider ließ sich diese Stimmung nie langfristig aufgreifen.

Ein gesellschaftlich getragenes, durchaus neues Rollenbild des Mannes und Vaters und eine stärkere gesellschaftliche Durchmischung unserer Besucher, Auf-



grund der Gentrifizierung St. Paulis führten in den letzten Jahren zu einer spürbar stärkeren Präsenz von Vätern in unserer Arbeit. Diese Väter möchten aktiv Zeit mit ihren Kindern verbringen. Ehemalige Baui-Jugendliche wie auch „Zugezogene“ führen hier immer wieder die Erfahrungen mit dem eigenen Vater an und erkennen auf dem Baui Räume und Welten ihrer eigenen Kindheit wieder. Hier sahen wir endlich einen guten Ansatz, die Väter ins Boot zu holen und starteten 2016 mit dem ersten Jungen-Väter-Tag. Insbesondere in der Pubertät und Vorpubertät suchen die Jungen nach Rollenbildern und Identifikationsfiguren. Neben aller Superheldenverehrung in Sport und Medien orientieren sich aber alle Jungen, nach unserer langjährigen Erfahrung, hauptsächlich an ihrem Vater oder ggf. großen Bruder, Onkel, Lebenspartner der Mutter, oder Ähnlichem, sprich im engeren Familienkreis, unabhängig vom daraus resultierenden Verhalten.

Wir möchten den Jungen und Männern hier die Möglichkeit geben, sich einmal losgelöst aus dem Familienkontext gegenseitig als Junge und Mann wahrzunehmen und kennenzulernen. Des Weiteren können sich auch andere Väter, Jungen und Männer in ihrem Umgang miteinander beobachten. Bewusst, oder unbewusst bilden sich hier im Idealfall

Wünsche oder Ziele für das eigene Umgehen miteinander heraus. Immerhin wird den Teilnehmern hier viel Anschauung geboten, denn ihre Herkunft könnte unterschiedlicher kaum sein.

Vielfältige Begegnung

2017 nahmen deutsche, türkische, honduranische, serbische, ukrainische und ghanaische Familien teil. Darunter waren leitende Angestellte, Arbeiter und Arbeitslose, Kindergartenkinder, Grund-, Gesamt- und Sonderschüler, Gymnasialisten und Auszubildende. Immer wieder machte ich auch im privaten Umfeld die Erfahrung, dass Väter bei vergleichbaren Zusammenkünften, wie z.B. der Weihnachtsfeier im Fußballverein der Kinder, schnell unter Leistungsdruck geraten. Wir hatten daher im Vorfeld unserer ersten Aktion eine gewisse Sorge vor übermotivierter Männlichkeit. Deshalb wählten wir ein eher entspanntes Rahmenprogramm und unsere Sorgen blieben schließlich unbegründet. Die Hauptprogrammpunkte des Tages waren baden, Kanu fahren, gemeinsam grillen, gemeinsam spielen und am Ende gemeinsames aufräumen und putzen. Teilnehmern durften Jungen jeden Alters, mit oder ohne Papa, mit großem Bruder, Ziehvater, Onkel oder sonstiger erwachsener, männlicher Bezugsperson. Kinder

Der Jungen-Väter-Tag des Abenteuerspielplatzes am Brunnenhof

ohne Begleitung mussten allerdings ein Schwimmabzeichen haben, da wir viel am und im Wasser waren. Für die Durchführung des Tages führen wir mit allen Teilnehmern zum Gelände des Altengammer Segelclubs. Der ASP am Brunnenhof ist hier Mitglied und hat dort seine eigenen Boote liegen. Es gibt ein Haus mit Küche und Toilette und ein großes Außengelände mit Feuerstelle, das wir auch oft für Tagesausflüge oder Gruppenangebote des ASP nutzen.

Die meisten Jungen nahmen tatsächlich gemeinsam mit dem Papa, einige ohne, oder mit ihrem erwachsenen Bruder teil. Zufall, oder nicht, leider sagten zwei nicht leiblichen Väter wieder einmal ab, ermöglichten den Jungen aber die Teilnahme. Besonders stolz sind wir auf einen jungen Rom, der gemeinsam mit seinem Sohn voller Freude und Einsatz dabei war. Viel Interesse und Anerkennung erfuhr ein alleinerziehender „Punkerpapa“ von zwei Söhnen für seinen Mut und die selbstverständliche Bereitschaft sich um das Sorgerecht und die alleinige Betreuung seiner Jungen zu kümmern. Zwei andere Familien hatten zwar zugesagt, sind dann aber nicht gekommen, worüber die entsprechenden Jungen im Nachhinein maßlos wütend oder enttäuscht waren. Denn die gemeinsame Teilnahme mit dem Vater erfüllt alle Jungen mit Stolz und stellt tatsächlich einen gewissen Status dar. Hier werden wir im nächsten Jahr anknüpfen, um besonders auch die nicht leiblichen Väter zu einer Teilnahme zu bewegen. Anschließend habe ich tatsächlich eine gewisse Versagensangst der Erwachsenen entnommen. Die begeisterten und sehr ehrlichen Erzählungen der Teilnehmer helfen hier hoffentlich, Schwellenängste abzubauen.

Schon beim morgendlichen Treffen auf dem Bau machen sich die Väter miteinander bekannt. Eine Gruppe türkischer Väter, die schon 2016 teilgenommen hatte, fungierte als eine Art gut gelauntes Empfangskomitee. Auf dem Gelände angekommen, gab es zunächst eine ausgedehnte Badeaktion, an deren Ende sich auch noch der letzte Papa in Unterhosen in die Fluten stürzte, damit sein Sohn sich auch traute. Die anschließende Kanutour wurde von einigen Vätern auch genutzt, um etwas Zeit alleine mit



ihrem Sohn zu verbringen. Der Rest der Gruppe hatte viel Spaß am Paddeln und bei zwei Bade- und Picknick-Stops. Das Highlight war wie auch 2016 die „Tanzschaukel“ an einem großen Baum. Hier machen auch immer wieder Väter ihre Mutprobe. Wir achteten aber darauf, dass es zu keinem Gruppendruck oder gar Häme kam. Nach und nach trudelten am Nachmittag alle Boote wieder ein. Wegen des recht starken Windes war ein Vater mit seinen Söhnen gekentert. Die anschließende Rettungsaktion war das Gesprächsthema des Tages, verzögerte aber den weiteren Ablauf etwas. Das Grillen wurde von den Erwachsenen ausgiebig zum Klönen genutzt, während die Kinder weiter badeten oder an verschiedenen Spielen teilnahmen. Als gemeinsame Spielaktion zum Abschluss bereiteten wir wieder das beliebte Chaos-Spiel vor. Es bietet viel Action und Gelächter für alle Altersgruppen gleichzeitig und besonders die Väter spielen und lachen hier wie die Kinder. Beim gemeinsamen Aufräumen haben bis jetzt immer alle Teilnehmer wie selbstverständlich mit angefasst. Auch hier bringen die türkischen Männer viel Schwung ein und werden von den Jungen schmunzelnd beim Fegen, Wischen und Abwaschen beobachtet. Da immer mehr Männer in Reinigungsberufen arbeiten, wurde hier aber auch eine gehörige Portion Knowhow eingebracht. Nach einer „Ruck-Zuck-Auf-

räumaktion“ verließen alle gegen 19.00 Uhr gut gelaunt das Gelände.

In abschließenden Gesprächen wurde von den Jungen, wie auch Vätern immer wieder der Wunsch geäußert, im nächsten Jahr auch noch eine Übernachtung anzuschließen. Auch wir sind überzeugt davon, dass dieser Jungen-Väter-Tag etwas mehr Zeit verträgt und planen schon dementsprechend für das nächste Jahr. Aufgrund der guten Erfahrungen mit den ersten Jungen-Väter-Tagen und der anschließenden großen Nachfrage durch Eltern und Kinder haben wir uns entschieden, dieses Angebot fest in unsere Jahresplanung aufzunehmen. Die Jungen genießen es besonders, den Vater einmal ganz für sich zu haben. Die Väter mögen besonders die entspannte Situation und dass ihnen ein Rahmen für eine „Männeraktion“ abseits von Fußball, Politik oder Religion geboten wird. Wir sind uns durchaus bewusst, dass die besondere derzeitige Besucherdurchmischung viel zum Gelingen des Tages beiträgt. Deshalb versuchen wir hier eine stabile Basis zu etablieren, auf die wir, auch bei wechselnder Besucherstruktur aufbauen können. Eine Idee hierzu ist ein weiterer Tag im Winterhalbjahr mit Kochen und Spielen im Haus.

Langfristig hat sich aus den bisherigen Jungen-Väter-Tagen eine ganz neue Vertrauensbasis zwischen den Kollegen des Bauis und den Vätern entwickelt. Die Beratungsangebote des ASP werden auch von den Männern deutlich selbstverständlicher genutzt. Da wird in kleinen Klönschnacks beim Abholen der Kinder schon mal „das Herz ausgeschüttet“, über den Job gemeckert, oder über Schulden geklagt. Hier können wir dann schon frühzeitig Hilfen anbieten, oder aus Erzählungen von Mama, Papa und Kindern ein ganz anderes Bild eines möglichen Familienkonfliktes gewinnen.



Winni Kasserra

arbeitet seit 1991 auf dem Abenteuerspielplatz am Brunnenhof in St. Pauli.

Fotos: ASP am Brunnenhof

Politische Bildung in der Jungenarbeit – Eindrücke aus comMIT!ment

von Raphael Heinetsberger

Mit dem Peer-Education Angebot (1) „comMIT!ment“ verfolgen wir bei Jungenarbeit Hamburg e.V. grob gesagt zwei Ziele: Die Jungen für Geschlechtergerechtigkeit sowie sexuelle Vielfalt sensibilisieren und sie dazu zu befähigen, durch eigenes Handeln einen Beitrag zu einem gewalt- und diskriminierungsfreien Zusammenleben leisten zu können. Streng genommen ist das keine politische Bildung. Dennoch habe ich die Erwartung, dass die Jungen ihre Handlungskompetenzen an den unterschiedlichen Schauplätzen ihrer Lebenswelt (Peer-Group, Familie, Schule, Freizeitvereine, Jugendzentren, udgl.) einsetzen. Damit werden sie zu Akteuren: in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen darüber, wie wir zusammenleben wollen. Insofern ist ein Partizipation förderndes Jugendprojekt wie unseres auch eine Form der politischen Bildung. Speziell aus diesem Blickwinkel betrachtet, haben mich einige Eindrücke am Ende der ersten Ausbildungen junger „Peers“, sehr zum Nachdenken angeregt.



Im Rahmen der Verabschiedung von den Jungen stellen wir ihnen oft die Frage, welche persönliche Zukunft sie für sich skizzieren. Durch Nachfragen regen wir dazu an, Orte und Möglichkeiten zu entdecken, an denen sie ihre in der Gruppe entwickelten Handlungskompetenzen einsetzen können. Die Antworten fallen erwartungsgemäß recht unterschiedlich aus. Deutlich zeigen aber alle eine starke Sensibilität für Diskriminierung und Gewalt. Auch sind sich die meisten Jungen darin einig, dass sie bei physischer und verbaler Gewalt mutig intervenieren wollen/würden.

Weniger einhellig fallen die Reaktionen aus, wenn wir eine Ebene weitergehen und uns über Handlungskompetenzen im

Bereich struktureller Gewalt und gesellschaftlicher Durchsetzung von Gleichberechtigung und Akzeptanz sexueller oder geschlechtlicher Vielfalt unterhalten. Eine auffällig große Zahl von Jungen ist vehement davon überzeugt, dass man an diesen, wie sie sagen, „Dingen“ nichts ändern kann. Diese Aussagen überraschen mich, weil sie auch von Jungen kommen, die ich als besonders sensibel gegenüber unterschiedlichen Formen von Diskriminierung, ausgeprägt empathiefähig und oft politisch interessiert erlebt habe. Ihre Selbsteinschätzung – „Was soll denn einer wie ich daran ändern?“ – steht in einem eklatanten Gegensatz zum bundesweit plakatierten und auch an jugendliche gerichteten Slogan des Bundesprogramms „*Demokratie leben!*“, „Wer, wenn nicht wir!“.

Diese Diskrepanz zwischen dem eigenen Fühlen und der Einschätzung eigener Selbstwirksamkeit macht sich auch in der Berufswahl der Jungen bemerkbar. Es hat mich persönlich sehr berührt, dass einer der „Peers“, den ich als besonders empathisch, sozial und kritisch kennengelernt habe, eine Ausbildung zum Soldaten bei der Bundeswehr beginnen wird, einem Berufsfeld also, bei dem bekanntlich an Stelle von Sensibilität und Partizipation, Autorität und Gewaltandrohung stehen. In einem Gespräch darüber betonte dieser junge Mann, dass er weder besondere Erfahrungen oder Kompetenzen habe, die es sich lohnen würde, an Jüngere weiterzugeben. Er als einzelne Person sei, sinngemäß wiedergegeben, machtlos und könne zum Erreichen einer diskriminierungsfreien Gesellschaft wenig beitragen.

Ebenso bewegt hat mich, dass zwei Jungen, die wiederholt ihre Freude an der Arbeit mit Kindern betont haben und deren soziale Stärke kaum zu übersehen waren, nun eine Ausbildung in der Lagerlogistik beginnen werden und damit vorerst sehr weit weg von einer Tätigkeit sind, bei der sie eine Wirkung auf Menschen haben.

Ich spreche bewusst von Wirkung, um zu verdeutlichen, dass in beiden Fällen – Gestaltung der Lebenswelt und Berufswahl – die erwartete Selbstwirksamkeit eine große Rolle spielte. Selbstwirksamkeitserwartung (Albert Bandura) meint, ob jemand daran glaubt, mit den eigenen Kompetenzen ein bestimmtes Ziel überhaupt erreichen zu können. In beiden Fällen wählten die Jungen Berufsfelder, in denen ihr zwischen-

Eine auffällig große Zahl von Jungen ist vehement davon überzeugt, dass man an diesen, wie sie sagen, „Dingen“ nichts ändern kann.



menschlicher Handlungsspielraum auf ein Minimum reduziert ist, obwohl sie besonders sensibel auf zwischenmenschliche Verhältnisse reagieren. Die Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit beeinflusst, welche Arbeitsfelder sich jemand überhaupt zutraut. Bezogen auf unser Projekt beeinflusst die Teilnehmer*, ob sich jemand von ihnen am Ende der „Peer“-Ausbildung überhaupt als sein Umfeld, als „die Dinge“ beeinflussender Faktor erlebt. Nur dann werden die eigenen Kompetenzen als Ressourcen eingeschätzt und die Jungen erwarten, als „Peers“ etwas erreichen zu können.

Nur weil unsere pädagogische Konzeption einen geschützten und alle gleichermaßen anerkennenden Rahmen vorsieht, wäre es falsch davon auszugehen, dass nach dem Angebot alle mit denselben Voraussetzungen ins Berufsleben starten. Genauso wichtig war/ist die Erkenntnis, dass folglich Jungen bei uns auch nie dieselbe Erfahrung von Partizipation oder Selbstwirksamkeit machen können. Dazu ist die erwartete Selbstwirksamkeit der Jungen, die ich erlebe, zu sehr von ihren Lebensverhältnissen beeinflusst. In sozial marginalisierten Lebensverhältnissen situierte Jungen, die mit 17 Jahren gezwungen sind zu akzeptieren, dass ihrem Bedürfnis nach sozialem Aufstieg bzw. gesellschaftlicher Anerkennung mit Abschluss der Schullaufbahn ohne Hochschulreife eine deutliche Grenze gesetzt ist, haben eine wesentlich geringere Selbstwirksamkeitserwartung, als Gleichaltrige aus bildungsprivilegierten oder wohlhabenderen Verhältnissen. Dazu tragen auch und besonders struktureller Rassismus und seine Folgen bei. Eine Funktion von Rassismus ist es, Ungleichwertigkeit und Privilegien zu erhalten, weshalb er vielfach ursächlich für die soziale Marginalisierung migrantisierter Menschen (2) ist.

Jugendarbeit, die für Diskriminierung und Ungleichheit sensibilisiert und zugleich Partizipation sowie Erfahrung von Selbstwirksamkeit fördern möchte, kommt nicht umhin darauf zu achten, unter welchen Bedingungen dieses Vorhaben überhaupt gelingen kann. Es wäre schon viel gewonnen, wenn statt oftmals unterstellter geringer Motivation bei der Zielgruppe, die Selbstwirksamkeitserwartung in den Fokus gerückt würde, damit auch der Blick auf die Lebensverhältnisse der Zielgruppe stärker Berücksichtigung in den Konzepten von Jugendarbeit findet.

Für partizipationsfördernde Jugendarbeit stellt sich tatsächlich die Frage, wodurch jemand die Erfahrung machen kann, politisch etwas mit den eigenen Kompetenzen zu erreichen, also als Akteur* in einem gesellschaftlichen Prozess ernst genommen zu werden und sich als wirksamer Faktor darin zu erleben. Das angesprochene Bundesprogramm stellt eine Reaktion darauf dar, dass allgemein die politische Selbstwirksamkeitserwartung großer Bevölkerungsteile auf Wählen beschränkt ist und gerade darum erodiert. Umso wichtiger ist es, Jugendlichen eine politische Bildung anzubieten, die vielseitige Wege gesellschaftlicher und damit politischer Partizipation ermöglicht.

Das könnte für uns bedeuten, konkrete Möglichkeiten aufzuzeigen, wie man über das Intervenieren bei unmittelbarer Gewalt, auch die Gewalt hervorbringende Gesellschaft verändern kann. Vielleicht muss ein Peer-Education Projekt von vornherein den Anspruch haben, erlebbare, politische Bildung zu sein. Methodisch gesehen könnte ich mir für die offene Jugendarbeit gut vorstellen, das von uns genutzte Forumtheater nach Augusto Boal, das zur Intervention befähigt, mit Planspielen zusammen zu bringen. Das Lehrstück »Wir gründen eine Dorfgemeinschaft« von Andreas Petrik zum Beispiel, erlaubt auch umfassendere gesellschaftliche Zusammenhänge erleb- und gestaltbar zu machen. Für eine solche Simulation böte sich auch ein erlebnispädagogisches Setting an. Dadurch könnte Selbstwirksamkeitserwartung durch die Erfahrung von Wirkung im geschützten Rahmen, bei gleichzeitiger Thematisierung der Ursachen für Selbstwirksamkeit in Gesellschaft, real gesteigert werden.

Anmerkungen:

- 1) Peer Education bezeichnet allgemein die Wissensweitergabe an Jugendliche durch Jugendliche im Sinne eines informellen Informations- und Erfahrungsaustauschs unter Gleichaltrigen. Erwachsene, die an solchen Prozessen mitwirken, sollen stützen und begleiten, jedoch nicht bevormunden. Quelle: <http://www.medienkompetenzportal-nrw.de/grundlagen/handlungsfelder/peer-to-peer-projekte.html>. Rev. 20.02.2018
- 2) Die Bezeichnung „migrantisierte Menschen“ verdeutlicht, dass es sich um Menschen handelt, denen eine angenommene Migrationsgeschichte zugeschrieben wird. Darin steckt nach Fatima El-Fatyeb die Klassifizierung von Menschen mit einem bestimmten, nämlich rassifizierten Migrationshintergrund als ewige Neuankömmlinge und nicht „wirklich“ deutsch. Quelle: <http://m.bpb.de/apuz/223916/rassismus-fremdheit-und-die-mitte-der-gesellschaft?p=all>. Rev. 20.02.2018

Fotos: ASP am Brunnenhof



Raphael Heinetsberger

ist beschäftigt bei Jugendarbeit Hamburg e.V. Er arbeitet seit Projektbeginn am Peer-Education Projekt comMIT!ment mit. Sein besonderes Interesse gilt der Förderung politischer Partizipation in der Offenen Jugendarbeit.

Neue Rechte, Völkischer Nationalismus und die AfD

Drei Buchempfehlungen von Clemens Fobian



Salzborn, Samuel: **Angriff der Antidemokraten. Die völkische Rebellion der Neuen Rechten.** Beltz Juventa. Weinheim 2017. 224 Seiten. 14,95 €. ISBN 978-3779936749

Seit knapp einem Jahrzehnt zeigen verschiedene Studien, dass es einen Anteil von ungefähr 20% Antisemit*innen und 25% Rassist*innen in der Gesamtbevölkerung gibt (vgl. Heitmeyer 2001 ff.). So ist es dann auch nicht verwunderlich, dass Vertreter*innen der Neuen Rechten den Einzug in die Parlamente vollzogen haben und mit der AfD einen festen Platz in den Landtagen und dem Bundestag erhalten. Vorausgegangen ist diesem Einzug ein wöchentliches Diskutieren mit eben diesen in den unterschiedlichen Talkshows, wodurch der Eindruck entstand, als seien Rassismus und völkischer Nationalismus Meinungen, die in einer Demokratie diskutiert werden sollten. Dieses stößt dann auf ein Milieu, das den Grundwerten der Demokratie distanziert bis gegensätzlich gegenübersteht und bis die bürgerlichen Schichten hineinreicht. Mit dem Erstarken der Neuen Rechten ist es auch für die Sozialarbeit unabdingbar, sich damit auseinanderzusetzen, wer da ver-

sucht die Demokratie zu überwinden und eine völkische Rebellion zu betreiben. Im Folgenden sollen daher drei Bücher vorgestellt werden, die jeweils eine eigene Perspektive bieten.

„Angriff der Antidemokraten“

Zum einen legt der Politikwissenschaftler Samuel Salzborn ein Plädoyer für eine wehrhafte Demokratie und gegen eine „völkische Rebellion“ vor. Er stellt in diesem Buch die ideologischen Wurzeln von weiten Teilen der AfD und deren historische Vorläufer dar: die „Neue Rechte“ und die „Konservative Revolution“. Er zeigt ferner auf, dass Antisemitismus eine wichtige Rolle in diesen Strömungen spielt. Das Judentum bildet für sie das absolut Andere, so Salzborn. Neben dieser Analyse will Salzborn zeigen, dass eine wehrhafte, pluralistische Demokratie völkische Ideologen nicht unter dem Deckmantel der Meinungsfreiheit am Diskurs teilhaben lassen muss. Denn, wenn dieses geschieht, besteht die Gefahr, dass die Demokratie ihren demokratischen Kern selbst zerstört (vgl. Salzborn 2016: 10). Er kritisiert daher stark, dass den Vertreter*innen der AfD ein so großer Raum im medialen Diskurs gegeben worden ist. Seine These ist, dass eine Demokratie sich selber zerstört, wenn sie Positionen diskutiert, die sie abschaffen möchte. Gerade dieser Gesichtspunkt lohnt einer näheren Betrachtung für Sozialarbeiter*innen, die auch täglich mit der Frage konfrontiert sind, wie umgehen mit einschlägigen Parolen, Aussagen und Handlungen. Wie richtig Salzborn mit seinen Schlussfolgerungen liegt, lässt sich meines Erachtens auch in den Erfahrungen der Akzeptierenden Sozialarbeit mit Neonazist*innen erkennen. Die Projekte sind kläglich gescheitert und haben vielmehr eine (ungewollte) Unterstützung geliefert (vgl. Ahlheim 1993, Norddeutsche Antifagruppen 1997). Auch diese Erfahrungen verweisen darauf, wie wichtig es ist, klare Posi-



Weiß, Volker: **Die autoritäre Revolte. Die Neue Rechte und der Untergang des Abendlandes.** Klett-Cotta. Stuttgart 2017. 2. Aufl. 304 Seiten. 20,00 €. ISBN 978-3608949070

tionen zu beziehen und den rechten Demokratiefeind*innen keinen Raum zu geben. Salzborn legt sein Plädoyer in einer gut lesbaren Form vor, denn „wir müssen dringend wieder über Rassismus diskutieren – und ebenso dringend wieder aufhören, dies mit Rassist*innen zu tun“ (Salzborn 2016: 10).

„Die autoritäre Revolte“

Das Buch „Die autoritäre Revolte. Die Neue Rechte und der Untergang des Abendlandes“ bietet eine Beschreibung der neurechten Vorstellungen, ihrer historischen Vorbilder und internationalen Verknüpfungen.

Volker Weiß stellt die unterschiedlichen Netzwerke der Neuen Rechten vor und beschreibt eine Bewegung aus Publizisten, der Pegida-Bewegung, der Identitären, aus offenen Neonazis, aus Politiker*innen von AfD und NPD, von Poli-