

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät für Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit
Bachelorstudiengang Soziale Arbeit
Erstgutachten: Prof. Dr. Jutta Hagen
Zweitgutachten: Prof. Dr. Jack Weber
Tag der Abgabe: 29.02.12

Vorgelegt von: Peter Schroeder

***Ganztagesesschule und Offene Kinder-
und Jugendarbeit –
Eine strukturell erzwungene Notlösung
oder eine Kooperation mit Perspektive***

Bachelor-Thesis

Inhaltsverzeichnis

0. Vorwort.....	2
1. Einleitung.....	3
2. Schule.....	5
2.1 Funktion und Auftrag.....	6
2.2 Rechtliche Einordnung der Schule.....	7
2.3 Ganztagesesschule.....	7
2.3.1 Bedeutung der Ganztagesesschule.....	8
2.3.2 Unterschiedliche Formen.....	9
2.3.3 Ziele.....	10
2.4 Bedenken in Bezug auf die Ganztagesesschule.....	13
3. Offene Kinder- und Jugendarbeit.....	14
3.1 Rechtliche Grundlagen.....	15
3.2 Methoden und Leitbilder.....	17
3.3 Bildungsauftrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.....	23
3.3.1 Informelle und Non-Formelle Bildung.....	23
3.3.2 Bildung als subjektorientierte Jugendarbeit.....	24
4. Rahmenvereinbarung über eine Kooperation (am Beispiel Hamburg).....	26
4.1 Formulierte Ziele und Ergänzende Angebote.....	26
4.2 Aufgaben der Kooperationspartner.....	28
5. Kooperation zwischen (Offener) Jugendarbeit und Ganztagesesschule.....	29
5.1 Warum kooperieren?.....	30
5.2 Gegenüberstellung der Strukturen.....	32
5.3 Nutzen einer Kooperation.....	33
5.3.1 Nutzen aus Sicht der Offenen Jugendarbeit.....	33
5.3.2 Nutzen aus Sicht der Ganztagesesschule.....	36
5.4 Risiken und Probleme einer Kooperation.....	38
5.5 Chance für neue Lehr-/ Lernmethoden.....	41
5.5.1 Welche Methode passt in die (Ganztags-) Schule.....	43
5.5.2 Vorschläge zur Umsetzung an der Ganztagesesschule.....	45
5.6 Voraussetzungen für eine Gelingende Kooperation.....	46
6. Ausblick.....	52
Literatur.....	55
Quellen- und Tabellenverzeichnis.....	61
Eidesstattliche Erklärung.....	62

0. Vorwort

Das Thema einer Kooperation zwischen Ganztagesesschule und Offener Kinder- und Jugendarbeit hat mich seit Beginn des Studiums beschäftigt. Dazu habe ich erste praktische Erfahrungen während meiner drei Jährigen Honorartätigkeit, in einer Hamburger Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gesammelt. Während dieser Zeit erhielt ich Einblicke in die teils unterschiedlichen Haltungen der verschiedenen Einrichtungen. Kontroverse Diskussionen und eine nicht vorherzusehende Entwicklung haben mich dazu angeregt, sich diesem Thema vertiefend zu widmen.

Bemerkenswert und ausschlaggebend für die Themenwahl ist für mich das Verhältnis der Chancen zu den Risiken einer Kooperation. Einerseits birgt diese Zusammenarbeit die Möglichkeit in sich als Soziale Arbeit das Bild der Schule mitzugestalten, es vielleicht sogar durch innovative Konzepte und Projekte zu verändern. Auf der anderen Seite besteht in gleichem Maße das Risiko unerlässliche Werte unter Umständen nicht mehr aufrecht erhalten zu können.

Aktuell arbeite ich in der Nachmittagsbetreuung an einer Schule. Diese soll ab dem Sommer 2012 zu einer Ganztagesesschule ausgebaut werden. Während der Phase der Umstrukturierung und Planung zeigen sich mir dabei einige Potenziale auf, die das Wirken Offener Kinder- und Jugendarbeit Arbeit ermöglichen würden.

An dieser Stelle möchte ich mich aufrichtig bei der Initiative Spielplätze und Freizeit Langenhorn Heidberg e.V. (ISUF) bedanken, die mir die Möglichkeit gegeben hat, während meines Studiums kontinuierlich praktische Erfahrungen im Bereich der Offenen Arbeit zu sammeln.

Besonderer Dank gebührt ebenfalls Dietrich Treber, der mir die Chance ermöglicht hat, als studentischer Mitarbeiter an der redaktionellen Arbeit der Fachzeitschrift „standpunkt : sozial“ mitzuwirken. Insbesondere diese Tätigkeit hat mir zahlreiche Eindrücke, Erfahrungen und Erlebnisse aus verschiedenen Praxisfeldern der Sozialen Arbeit beschert.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Mutter bedanken, die durch ihren vorbildlichen Umgang mit Menschen maßgeblich zu meiner Entscheidung beigetragen hat, das Studium der „Sozialen Arbeit“ aufzunehmen.

1. Einleitung

„Die Freie und Hansestadt Hamburg wird ihr Ganztagsangebot konsequent ausbauen. Ein zentraler Bestandteil des „Rahmenkonzeptes für Ganztagschulen in Hamburg“ der Behörde für Schule und Berufsbildung (Bürgerschaftsdrucksache in der jeweils gültigen Fassung) ist die Kooperation mit außerschulischen Trägern, insbesondere aus den Bereichen Jugendhilfe, Kultur und Sport.“ (Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit im Rahmen der Ganztagschule: 2) Aktuell sind Kooperationen zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule, bzw. Ganztageschule im Primarbereich und im Bereich der Sekundarstufe I verbreitet (vgl. Deinet & Janowicz, 2011: 146).

Zunächst wird im zweiten Kapitel die Situation der Schule, insbesondere die der Ganztageschule besprochen. Dabei wird als erstes die Institution Schule vorgestellt. Anschließend wird beschrieben, was genau eine Ganztageschule ist und in welchen Formen diese auftreten kann. Außerdem werden Erwartungen und Bedenken, welche mit dieser Schulform verbunden sind eingehend besprochen werden. Bei dieser Besprechung soll deutlich werden, an welchen Punkten sich Möglichkeiten für eine Kooperation ergeben können. Außerdem soll erkennbar sein, wo es noch Barrieren gibt, die eine Zusammenarbeit mit der Offenen Jugendarbeit behindern.

Aus Sicht der Jugendhilfe wird in dieser Arbeit die Situation der Offenen Kinder- und Jugendarbeit analysiert. Diese wird im dritten Kapitel ebenfalls zunächst vorgestellt. Dabei werden die rechtlichen Grundlagen erläutert, sowie die Methoden und Leitbilder skizziert. Des Weiteren wird der Bildungsauftrag innerhalb der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, im Rahmen von *Albert Scherrs* Theorie zur subjektorientierten Jugendarbeit dargestellt. Damit verbunden wird erklärt welche Relevanz die informelle und die non-formelle Bildung innerhalb dieses Bildungsauftrags besitzt.

Im Titel dieser Arbeit hat der Begriff „Offen“ bewusst Verwendung gefunden.¹ Dennoch ist im Verlauf dieser Arbeit zu klären, in wie weit der Offenheitsbegriff, im Zuge einer Kooperation mit der Institution Schule zutreffend ist.² Bemerkenswert ist, dass in der gängigen Literatur, zu der hier behandelten Kooperationsoption, selten

¹ Im Text findet der Offenheitsbegriff bewusst Verwendung, da besonders die Träger der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch gegebene Umstände aufgefordert sind, sich auf eine Kooperation mit der Ganztageschule einzulassen. Daher werden im Folgenden synonym zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit, auch die Begriffe „Offene Arbeit“, „OKJA“ und „Offene Jugendarbeit“ verwendet.

² Aktuell gibt es auch andere Pläne, z.B. im Rahmen der „Neuen Hilfen“, welche die Offene Kinder- und Jugendarbeit, unter Umständen auf eine Kinder- und Jugendarbeit beschränken würden.

der Begriff der „Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ gebraucht wird. Dieser Umstand ist sicher auch darauf zurück zu führen, dass die einzelnen Organisationsformen der Jugendarbeit generell schwer voneinander zu unterscheiden sind (vgl. von Wensierski, 2008: 39). Anstelle der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wird oftmals synonym der Begriff der „Jugendarbeit“ verwendet. Der Offenheits- und Freiwilligkeitsaspekt verliert durch solch eine Beschreibung schon im Titel seine Bedeutung.³ Dieser Aspekt soll daher in dieser Arbeit ins Zentrum der Diskussion gerückt werden, in dem im fünften Kapitel die Freiwilligkeit und die Offenheit als zentrale Kooperationsfaktoren diskutiert werden. Weiterhin werden parallel dazu die verschiedenen Dimensionen des Freiwilligkeitsbegriffs, in Bezug auf eine Kooperation dargestellt. Damit zusammen hängend, werden aus der Perspektive der OKJA die Chancen und Risiken bewertet, die eine derartige Kooperation mit sich bringen kann. Es wird diskutiert, in wie weit Offene Arbeit sich in die Lage versetzen kann, oder in diese versetzt wird, Schule zu verändern, bzw. diese offener zu gestalten. Außerdem darf nicht vernachlässigt werden, dass die Möglichkeit einer Vereinnahmung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch innerschulische Prozesse besteht. Dies würde vor allem die Gefahr in sich tragen, dass die Offene Arbeit damit ihre Leitbilder und Prinzipien auf Kooperationsebene, bis zu einem bestimmten Grad aufgeben würde. Das vierte Kapitel gibt Auskunft über die von der Stadt Hamburg herausgegebenen Rahmenbedingungen für Kooperationen zwischen Ganztageschulen und außerschulischen Trägern. An dieser Stelle wird deutlich werden, wie in der Theorie die Kompetenzen zwischen Schule und Trägern aus der Jugendhilfe⁴ aufgeteilt werden. Von besonderem Interesse ist dabei die Entwicklung im Zuge der Schulreform, in den Aus- und Aufbau von Ganztageschulen angeschoben hat. Die aus den bislang vorgestellten Kapiteln abgeleitete Fragestellung beschäftigt sich daher auf erster Ebene mit der Umsetzbarkeit einer Kooperation und auf weiterführender Ebene mit ihrer Sinnhaftigkeit. Die hier vorliegende Fragestellung lautet demnach: Unter welchen Bedingungen gelingt eine Kooperation zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit und Ganztageschule, so dass der Wert der Freiwilligkeit und der Aspekt des gesetzlichen Auftrags der

³ Auch wenn nicht jede Form der Jugendarbeit offen ist, so wird in der gängigen Literatur Jugendarbeit oftmals mit Offener Jugendarbeit gleichgesetzt, dabei jedoch der Aspekt der Freiwilligkeit vernachlässigt. Dies passiert auch insbesondere in Titeln, welche sich mit einer Kooperation von Offener Kinder- und Jugendarbeit und Ganztageschule beschäftigen.

⁴ Wie zuvor beschrieben beschäftigt sich diese Arbeit ausschließlich mit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Kooperationspartner.

Bildungsvermittlung angemessene Berücksichtigung finden. Es wird also bei der Klärung dieser Frage darum gehen, ob es Schnittmengen zwischen den beiden Institutionen gibt, welche eine Verbindung von Freiwilligkeit und Bildung begünstigen. Darüber hinaus wird geprüft, wie viel Raum das Format der Ganztagesesschule bietet, um dem Bildungsauftrag der Jugendarbeit nachzukommen und in weit dieser mit den Zielen einer Ganztagesesschule vereinbar ist.

Zum Abschluss dieser Arbeit wird zum einen ein Fazit gezogen, welches im Besondern noch einmal die Potenziale und Barrieren betrachtet und abwägt. Zum anderen wird ein Ausblick gegeben. Dieser wird sich in erster Linie mit dem Begriff der Nachhaltigkeit, in Bezug auf eine Kooperationszufriedenheit der betreffenden Akteure beschäftigen.

2. Schule

„Turboabitur“, „Schulreform“, „Pisaschock“. Die Institution Schule hat in letzter Zeit häufig im Zentrum des Interesses gestanden. Der Tenor der Diskussionen ist nicht selten äußerst kritisch gewesen. Verbände, Medien, Schüler und Bürgerinitiativen – jeder hatte scheinbar einen Grund um kritisch zu diesem Thema Stellung zu beziehen. In diesem Abschnitt wird es nicht darum gehen, die verschiedenen Positionen zu bewerten und eine eigene Haltung zu den benannten Themen zu entwickeln. Es wird keine kritische Debatte dieses Themas im Zusammenhang mit aktuellen Diskussionen angestrebt. Vielmehr wird die Institution als solche vorgestellt werden. Des Weiteren wird eine Analyse von Auftrag und Funktion der Schule vorgenommen. In einem weiteren Schritt wird die Ganztagesesschule mit samt ihren Formen vorgestellt. Dabei wird festgestellt werden, welche Form die geeignetste ist, wenn es um eine Kooperation mit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit geht. Außerdem wird dieser Abschnitt erste Aufschlüsse darüber liefern, wo im Einzelnen die vor allem strukturell begründeten Unterschiede zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit liegen. Da die Bildung im föderalistischen Staat Deutschland Sache der Bundesländer ist, wird sich in diesem Teil der Arbeit auf das Hamburger Schulgesetz bezogen.

2.1 Funktion und Auftrag

Die Institution Schule besitzt vier Kernaufgaben, welche ihre Funktion, sowie ihren Auftrag darstellen.

- Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler: Hierbei soll den Kindern und Jugendlichen durch formelle Bildung⁵, im Rahmen der Qualifizierung Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt bekommen. Diese bestehen vordergründig aus: Lesen, Rechnen, Schreiben und weiterem Faktenwissen (vgl. Pauli, 2008: 61). Diese Fähigkeiten sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, um eine Erwerbsarbeit nach ihrer Schullaufbahn aufzunehmen.
- Selektion: Eine weitere Funktion der Schule ist die der Selektion. Diese dient dazu um Schülerinnen und Schüler in die entsprechenden Ebenen des Arbeitsmarktes zuzuordnen (vgl. Lettner, 2010: 12). Als Grundlage dieser Zuordnung werden die in der Schule erzielten Leistungen der Kinder und Jugendlichen heran gezogen. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Schulzweige verteilt. Die schwächeren Schüler werden dem Hauptschulzweig zugeteilt, die mittel-starken dem Realschulzweig und die starken Schüler besuchen das Gymnasium. Besonders dabei findet eine Bewertung der Leistungen unter dem Aspekt der formellen Bildungsvermittlung statt.
- Integration und Legitimation: Der integrative Begriff zielt in diesem Zusammenhang auf eine Integration des Individuums in das gesellschaftliche und politische System ab. Dabei geht es primär um die Vermittlung von in der Gesellschaft vorherrschenden Werten und Normen.

Weiterhin hat die Schule den Auftrag um eben genanntes System, sowie die darin geltenden Werte und Normen, vor den Schülerinnen und Schülern zu legitimieren, sowie die in ihr liegende Verbindlichkeit und Gültigkeit zu begründen (vgl. Pauli, 2008: 61).

⁵ Der Begriff der „formellen Bildung“ beschreibt eine Bildungsform, welche strukturiert und hierarchisch gegliedert ist. Diese Form ist im Gegensatz zur informellen und zur non-formellen Bildung verpflichtend und wird überwiegend im Schul- und Ausbildungssystem angewandt.

- Kulturüberlieferung: Durch die Überlieferung der Kultur soll die Schule ihren SchülerInnen eine Gemeinsamkeit und damit verbundenen Zusammenhalt zwischen den Generationen aufzeigen und vermitteln (vgl. Lettner, 2010: 12). Außerdem hat die Schule die Aufgabe bestehende Traditionen transparent zu machen und diese weiter zu entwickeln (vgl. Pauli, 2008: 62).

2.2 Rechtliche Einordnung der Schule

Wie eingangs beschrieben unterliegen die Bildung und damit auch die Schule, den entsprechenden Bundesländern. Schule ist also „Ländersache“. Trotzdem gibt es, wie auch in anderen Bereichen der Gesetzgebung, ein staatliches Wächteramt, welches aus dem Grundgesetz hervor geht. „Das gesamte Schulwesen steht unter Aufsicht des Staates“ (Stascheit, 2009: 19). Der Staat führt übergeordnet eine Aufsicht über das Schulwesen. Die konkrete Ausgestaltung von Schulformen, Lehr- und Rahmenplänen liegen jedoch in der Hand der Bundesländer. Diese haben ihre Vorstellungen vom Schulwesen in den jeweiligen Schulgesetzen dokumentiert. Für den weiteren Verlauf, der hier vorliegenden Arbeit, ist jedoch primär die Ganztageschule bedeutend. Aufgrund dessen wird im Folgenden der Fokus auf besagte Schulform gelegt.

2.3 Ganztageschule

Im Zuge der letztjährigen Hamburger Schulreform ist die Ganztageschule ins Zentrum der Diskussion gerückt. Die mediale Berichterstattung äußert sich durchweg positiv, wenn es um die Einführung dieser Schulform geht. Politik fordert zu großen Teilen eine flächendeckende Einführung der Ganztageschule in der gesamten Bundesrepublik.

„In Hamburg gibt es im Schuljahr 2010/2011 204 eigenständige Grundschulen in staatlicher oder freier Trägerschaft, die von etwa 60.000 Mädchen und Jungen besucht werden. Von diesen Kindern gehen 14.900 in gebundene oder offene Ganztagsgrundschulen (Datenbank der Behörde für Schule und Berufsbildung 2011) (Bange, 2011: 12 f.).

Doch was genau verbirgt sich hinter dem Begriff der Ganztageschule? Im nachfolgenden Abschnitt wird geklärt, was genau eine Ganztageschule ist und was sie von der Halbtageschule unterscheidet. Anschließend werden die mit ihr verbundenen Ziele und Erwartungen beschrieben. Weiterführend werden Bedenken und Befürchtungen diskutiert, welche im Zuge der Ganztageschule aufkommen.

2.3.1 Bedeutung der Ganztageschule

Betrachtet man die Ganztageschule, so wird man feststellen, dass es Unterschiede zwischen den verschiedenen Formen gibt. Folgend wird deutlich werden, weshalb Ganztageschule nicht gleich Ganztageschule ist. Dieser Satz trifft in doppelter Hinsicht auf die hier besprochene Schulform zu: Zum einen deshalb, weil Ganztageschulen je nach Bundesland anders konzipiert und ausgestaltet sind (vgl. Deinet/Janowicz, 2011: 146), zum anderen, weil selbst innerhalb der Bundesländer unterschiedliche Formen der Ganztageschule existieren.

Dennoch gibt es grobe, bundesweit geltende Richtlinien welche einen verbindlichen Rahmen für die Ganztageschule in der Bundesrepublik Deutschland darstellen. Diese sind durch den Schulausschuss der Kultusministerkonferenz im März 2003 beschlossen worden. Dabei ist folgendes festgelegt worden: „Unter Ganztageschulen werden Schulen verstanden, bei denen im Primar- oder Sekundärbereich

- über den vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die SchülerInnen bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst (z.B. 8-15 Uhr),
- an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden SchülerInnen ein Mittagessen bereitgestellt wird,
- die nachmittäglichen Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Vormittagsunterricht stehen.“ (Pauli, 2008: 71)

2.3.2 Unterschiedliche Formen

Ganztageschule müssen zwischen drei Formen hinsichtlich der Schulart differenzieren werden.⁶ Diese Formen sind zunächst nicht länderspezifisch, jedoch unterscheidet sich die konkrete Ausgestaltung der jeweiligen Form von Bundesland zu Bundesland.

Die erste und „unverbindlichste“ Form ist die „Offene Ganztageschule“. Die Teilnahme an den Ganztagesangeboten, also an denen die nicht zum gängigen Schulangebot zählen, ist freiwillig (vgl. Burow/Pauli, 2006: 69). Die Entscheidungsmacht für oder gegen eine Teilnahme an besagten Angeboten liegt bei dem Kind oder Jugendlichen, bzw. seinen Erziehungsberechtigten (vgl. Prüß, 2008: 622). Sollte eine Entscheidung für das „ergänzende“ Angebot fallen, so ist diese Entscheidung für ein Schulhalbjahr verpflichtend. Bei dieser Form der Ganztagesbildung wird der Klassenverband für den Nachmittag aufgehoben und je nach Angebot neu zusammengestellt. Kennzeichnend für die „Offene Ganztageschule“ ist die Freiwilligkeit.

Die zweite Form ist die der „teilgebundenen Ganztageschule“. Diese unterscheidet sich von der offenen Variante in so fern, als dass die Teilnahme an den Nachmittagsangeboten nicht gänzlich freiwillig ist. Das bedeutet, dass bestimmte Klassen oder Jahrgänge verpflichtend an besagten Angeboten teilnehmen müssen (vgl. Bange, 2011: 12).

Als determinierendste Ganztageschulform ist die „vollgebundene Ganztageschule“ anzusehen. Die Schülerinnen und Schüler wählen hierbei aus einem vielfältigen Angebot der Freizeit- und Förderangebote. Der größte Unterschied zur „Offen Ganztageschule“, sowie zur „Teilgebundenen Ganztageschule“ liegt darin, dass bei dieser Schulform alle Schülerinnen und Schüler aus einem der Angebote wählen müssen. Die Schülerinnen und Schüler sind demnach zwar frei in der Entscheidung welches Angebot sie wählen, jedoch gleichzeitig unfrei in der Hinsicht, als dass sie sich für eines der vorliegenden Angebote entscheiden müssen. In der Zeit, in der das Angebot stattfindet sind die Schülerinnen und Schüler verpflichtet teilzunehmen (vgl. Pauli, 2008: 75).

⁶ Alle Formen müssen sich gleichermaßen nach den beschlossenen Rahmenbedingungen des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz von 2003 richten.

2.3.3 Ziele

„Mehr Bildung weniger Schule“, „Schwächen schwächen, Stärken stärken“. Solche und andere Forderungen sind zu vernehmen, wenn es um die Erwartungshaltung an die Ganztageschule geht. Klar ist, dass diese Schulform, aufgrund der wesentlich längeren Betreuungszeit der Schülerinnen und Schüler, größere Möglichkeiten besitzt um auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen einzuwirken. Doch geht es bei den Zielen nicht nur um die Bildung der Kinder. Viel mehr gibt es ein breites Zielspektrum, welches in der hier vorliegenden Arbeit zur besseren Veranschaulichung nach Interessenträger geordnet wird.

Zunächst werden die Ziele erläutert welche einen direkten Bezug zu den Schülerinnen und Schülern aufweisen.

In erster Linie wird dabei immer wieder eine Verbesserung des Leistungsniveaus aller Schülerinnen und Schüler ausgerufen (vgl. Prüß, 2008: 623). Dabei sollen die vorhandenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen und gefördert werden (vgl. Mack, 2007: 11). Gerade dies ist ein Aspekt, welcher im Rahmen der halbtägigen Zeitspanne selten berücksichtigt werden kann. Überhaupt ermöglicht die längere Betreuungszeit neue Möglichkeiten bezogen auf die Unterrichtsgestaltung. Unterricht soll dabei nicht mehr nur im Klassenraum stattfinden. Angedacht ist hierbei eine Verzahnung von Theorie und Praxis, so dass man z.B. die erlernte Theorie aus der Biologiestunde, in der Natur selbst erleben und damit praktisch vertiefen kann. Auf diese Weise soll das Interesse der Schülerinnen und Schüler für „trockene“ Themen geweckt werden. In diesem Zusammenhang ist von Schulen immer wieder zu vernehmen, dass auch andere Lehr- und Lernformen Berücksichtigung finden sollen.⁷ Auch wenn das bislang nicht offenkundig geäußert worden ist, so lässt sich hieraus ableiten, dass es sich in einigen Teilen um eine Abkehr vom Lehr-Lernen handelt.⁸ Gerade wenn es um ergänzende Angebote für den Nachmittagsbereich geht, so sind durchaus andere Lehrformen denkbar, welche einen eher kooperativ-partizipativen Charakter inne hätten. Denkbar wäre z.B. eine Lehrform des so genannten Partizipativen Lernens.⁹ So könnte auch der Wunsch nach einem

⁷ Dieser Aspekt wird in 5.3.3 ausgeführt.

⁸ Lehr-Lernen ist nach Klaus Holzkamp, Vertreter der Kritischen Psychologie, die Lehrform, welche in der Schule am häufigsten angewandt wird. Er beschreibt damit den Umstand, welchen man als Frontalunterricht bezeichnen würde. Vgl. Holzkamp 1991, S. 5

⁹ Der Begriff des Partizipativen Lehrens und Lernens wird in 5.5.1 genauer ausgeführt.

besseren Schüler-Lehrer Verhältnis realisiert werden, wenn der oder die Jugendliche den Lehrer in einer anderen Rolle erlebt und wahrnimmt als in der des Aufpassers und Prüfers. Somit würde sich so unter Umständen eine andere Beziehung formen können. Passend zu dem Gedanken einer neuen Lehrform an Schulen und eines damit verbunden neuen pädagogischen Lehr- und Lernansatzes passt eine Forderung von *Maack* „Ganztagsschule muss mehr und anders sein als eine in den Nachmittag ausgedehnte Halbtagsschule, sie braucht ein neues pädagogisches Verständnis, eine neue pädagogische Kultur“ (Maack, 2007: 11).

Des Weiteren soll bei der neuen Beschulung die Individualität stärker als bisher betont werden. Bisher ist dies aufgrund der zeitlichen Struktur kaum möglich gewesen. Nun soll das Kind, bzw. der oder die Jugendliche eine Beschulung erhalten, welche sich aus dem normalen Lernalltag und ergänzenden Angeboten zusammensetzt und seine/ ihre Bedürfnisse, Stärken und Schwächen einbezieht. Insbesondere leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler sollen von solch einem Angebot profitieren (vgl. Prüß, 2008: 623). Zu diesen Schülern zählen oftmals auch solche mit einem Migrationshintergrund. Auch diese Gruppe soll zu den „Gewinnern“ der neuen Schulform zählen. Vor allem Schülerinnen und Schüler aus Familien, in welchen in der Regel wenig oder kein Deutsch gesprochen wird, sollen durch die längere Verweildauer in der Schule, eine stärkere Berührung mit der deutschen Sprache haben. Auch dadurch ist beabsichtigt dem Erreichen einer Chancengleichheit näher zu kommen.

Abgesehen von den schulischen Leistungen, welche in Form von Noten erfasst werden, sollen auch Fähigkeiten, etwa der Sozialkompetenz gefördert werden. Dies soll wiederum über die längere Verweildauer an der Schule erfolgen. Der Gedanke dabei ist, dass Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen sozialen Schichten in einen intensiven Austausch miteinander gelangen und so auch gegenseitiges Verständnis für einander entwickeln. Gewünscht ist eine stärker Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler, nicht nur bei der Gestaltung des neuen Unterrichts, sondern auch bei der Unterstützung anderer Schülerinnen und Schüler, welche einen Integrationsrückstand mitbringen, sei es kultureller oder sozialer Natur.

Zudem muss das Augenmerk auf den Betreuungsaspekt, innerhalb der Ganztagesschule, gelegt werden. Im Zentrum der Überlegungen steht dabei die Entlastung der Familie. Diese resultiert, wie vieles zuvor auch, aus der längeren

Betreuungszeit der Kinder und Jugendlichen. Dadurch wird politisch eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf erhofft. Auch dazu beitragen soll die Entlastung bei den Hausaufgaben. Viele Eltern sind, aufgrund diverser Umstände, nicht in der Lage ihre Kinder adäquat bei den Hausaufgaben zu unterstützen.¹⁰ Diese würden in der Ganztagesesschule nahezu wegfallen, da der Lerngegenstand durch vertiefende Angebote anders behandelt werden kann. Weiterhin ist der Aspekt der finanziellen Mittel zu bedenken. Viele Erziehungsberechtigte sind auf Angebote der Nachmittagsbetreuung angewiesen. Sollten diese innerhalb dieses Angebots einen Platz erhalten haben, müssen die Eltern je nach Einkommen, eine entsprechende Zuzahlung leisten.¹¹ Diese Zuzahlung trifft viele Eltern empfindlich, muss jedoch aufgrund von mangelnder Alternativen aufgebracht werden. Bei einer Ganztagesesschule würden sich, in vielen Fällen, anderweitige Betreuungsangebote erübrigen.¹² In diesem Kontext lässt sich auch das sozialpolitische Ziel der Verringerung von Armut ableiten. Zum einen soll eine längere Betreuung von Kindern und Jugendlichen zu flexibleren Arbeitszeiten der Eltern beitragen und zum anderen wird durch eine innerschulisch geregelte Betreuung entsprechend Geld eingespart, da auf sonstige kostenpflichtige Betreuungsangebote verzichtet werden könnte.

Darüber hinaus hegt die Ganztagesesschule Absichten bezüglich des Arbeitsmarktes (vgl. Mack, 2007: 11). Zahlreiche Betriebe klagen über mangelnde Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler vor allem in den Bereichen der Mathematik und der Naturwissenschaften. Durch bessere Lernbedingungen und punktuelle Vertiefungen, welche das Interesse anregen und den Lerngegenstand in seiner kompletten Tiefenstruktur erfassen soll sich das Qualifikationsniveau der Kinder und Jugendlichen erhöhen. Dadurch soll speziell im Ausbildungsbereich, die Bereitschaft der Betriebe gesteigert werden um Jugendlichen einen Ausbildungsplatz zur Verfügung zu stellen.

Abschließend ist fest zu halten, dass die Hauptziele sich an der Bildung und Betreuung ausrichten. Bessere Lernbedingungen und Entlastung der Familie sind die entscheidenden Schlagwörter, wenn es um die Zielsetzung der Ganztagesesschule geht. Dazu kommen Überlegungen welche stärker auf die Qualifizierung der

¹⁰ Gründe dafür können sein, dass die Eltern selbst bildungsfern sind oder aufgrund von beruflichen Verpflichtungen nicht genügend Zeit für eine geeignete Unterstützung finden.

¹¹ Dieser Umstand stellt in Hamburg keine Selbstverständlichkeit dar.

¹² Nach eigenen Berechnungen würde dies ein Plus zwischen 20€ und 200€, pro Kind, (je nach Einkommen) bedeuten.

Schülerinnen und Schüler Bezug nehmen und dadurch eine Verbesserung der Chancen im Ausbildungsbereich anstreben.

2.4 Bedenken in Bezug auf die Ganztageschule

Neben den zahlreichen Stimmen, die sich positiv zur Ganztageschule und zur damit verbundenen ganztägigen Betreuung der Kinder und Jugendlichen äußern, gibt es auch solche, die dieser Schulform skeptisch gegenüber stehen.

Insbesondere der Betreuungsaspekt wirft einige Fragen auf: Zunächst muss besprochen werden, was die Schülerinnen und Schüler davon halten, einen noch größeren Teil ihrer Zeit in der Schule, bzw. Ganztageschule zu verbringen. Insbesondere leistungsschwache Schülerinnen und Schüler oder solche für die die Schule aufgrund anderer Gründe negativ konnotiert ist, dürften zunächst nicht begeistert über den Besuch einer Ganztageschule sein. An diesem Punkt ist die Ganztageschule ausdrücklich in der Pflicht, gerade diesen Kindern und Jugendlichen deutlich zu machen, dass Ganztageschule mehr ist, als eine in den Nachmittag verlängerte Halbtageschule. Die Schülerinnen und Schüler müssen wissen und erleben, dass diese Schulform mehr sein kann als das, was sie bislang aus der Halbtageschule gewohnt sind.

Darüber hinaus hat es auch aus Sicht der Eltern die Befürchtung gegeben, dass durch das ganztägige Angebot kaum noch Zeit für etwas anderes außer Schule bliebe. Diese Befürchtung, dass das Familienleben zusätzlich belastet würde hat sich jedoch nicht bestätigt. Im Gegenteil. Vor allem Eltern aus sozial benachteiligten Gebieten empfinden sich durch das Angebot der Ganztageschule als überdurchschnittlich stark entlastet (und im Folgenden vgl. Bange, 2011: 13 f.).

Eine weitere Befürchtung lässt sich auch auf die sonst als sehr positiv wahrgenommene Ganztageschulform der „Offenen Ganztageschule“ beziehen. *Bange* verweist dabei darauf, dass diese Ganztageschulform eine soziale Selektivität aufweist. Er verweist darauf, dass Kinder aus Familien mit einem niedrigen Sozialstatus seltener an offenen Angeboten der Ganztageschule teilnehmen als Kinder aus so genannten besser gestellten Familien. Dies ist bei den gebundenen Ganztageschulformen, aufgrund ihrer verpflichtenden, bzw. teil

verpflichtenden Struktur nicht der Fall. Auffällig ist, dass Kinder aus Elternhäusern in denen beide Eltern berufstätig sind, sowie das Kinder von Alleinerziehenden signifikant häufiger an Ganztagesangeboten teilnehmen, als Kinder bei denen nur ein Elternteil erwerbstätig ist. Weiterhin melden vor allem Erziehungsberechtigte von Grundschulern ihre Kinder für Ganztagsangebote an. Bemerkenswert ist dabei, dass mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler die Beteiligung an diesen Ganztagesangeboten sinkt. Dies deutet in erster Linie auf eine Vereinbarkeitsproblematik hin.¹³ Des Weiteren ist anzunehmen, dass einige der Angebote der Ganztagesesschule für Jugendliche nicht attraktiv genug sind um von ihnen in Anspruch genommen zu werden. *Edelstein* sieht die offene Ganztagesesschule ebenfalls kritisch. Seiner Auffassung nach, kann nur die gebundene Ganztagesesschule etwas am gegenwärtigen Schulsystem ändern (vgl. Edelstein, 2008: 84), welches er als negativ erachtet. Hier entsteht ein Zwiespalt. Die gebundene Form der Ganztagesesschule ist demnach die Form, welche Chancen- und Bildungsungleichheiten am effektivsten kompensieren kann. Auf der anderen Seite ist es auch die determinierendste Variante. Durch ihr einengendes Merkmal in Bezug auf die Wahlpflicht der Kinder und Jugendlichen erinnert sie unter diesem Aspekt am stärksten an die Halbtagesesschule.

Ganztagesesschule ist also gefordert ihre Angebote so zu gestalten, dass die Attraktivität insbesondere für Jugendliche die oftmals selbst über ihre Teilnahme entscheiden können, vorhanden ist. Darüber hinaus muss Ganztagesesschule ein Selbstverständnis entwickeln, welches durch Offenheit und Vielfalt geprägt ist und sich gegenüber den Schülerinnen und Schülern strikt von den beengenden Strukturen und Mustern der Halbtagesesschule abkehrt. Dies würde bedeuten, dass insbesondere gebundene Ganztagesesschulangebote, durch vielfältige und an den Themen der Schülerinnen und Schülern ansetzende Angebote, dafür Sorge tragen, dass genügend Freiraum für die Kinder und Jugendlichen geschaffen wird.

3. Offene Kinder- und Jugendarbeit

Innerhalb dieses Kapitels wird die Offene Kinder- und Jugendarbeit als Institution vorgestellt. Diese Vorstellung soll zum einen die rechtlichen Grundlagen beinhalten.

¹³ Ganztagsangebote der Schule konkurrieren aufgrund ihrer Nachmittagsbetreuung mit Sportvereinen, Jugendzentren etc.

Im folgenden Schritt soll sie den Auftrag, die Methoden und Leitbilder, sowie die Strukturbedingungen darstellen. Weiterführend wird der Bildungsauftrag innerhalb der OKJA beschrieben.

Zunächst soll jedoch dargestellt werden, in welchen Trägerstrukturen die Offene Kinder- und Jugendarbeit organisiert ist. Grundsätzlich können sowohl öffentliche als auch freie Träger Leistungen der Jugendarbeit erbringen. Leistungsverpflichtungen, also ein damit gemeinter Sicherstellungsauftrag obliegt jedoch nur den öffentlichen Trägern (vgl. § 3, Abs. 2, S.2, SGB VIII). Öffentliche Träger im Bereich der Offenen Jugendarbeit können sein: Landesjugendämter, die örtlichen Jugendämter auf Kreisebene oder kreisfreie Städte. In kreisangehörigen Gemeinden findet häufig eine Zuordnung der Jugendarbeit in Ämter oder Fachbereiche für Soziales statt.

Der Kreis der freien Träger gestaltet sich, im Vergleich zu den öffentlichen Trägern wesentlich breiter und offener. Im KJHG¹⁴ ist ausdrücklich geregelt, dass der Bereich der freien Träger nicht geschlossen ist und das prinzipiell jede juristische Person oder Personenvereinigung Angebote der offenen Jugendarbeit erbringen kann (und im Folgenden vgl. Stork, 2005: 428). Daraus resultiert, dass neben Initiativen, Selbsthilfegruppen und Vereinen auch privat gemeinnützige¹⁵ oder privat-gewerbliche¹⁶ Träger als Anbieter der Offenen Jugendarbeit fungieren können.

Darüber hinaus gilt auch im Rechtsbereich der Jugendhilfe und somit ebenfalls im Bereich der Jugendarbeit das Prinzip der Subsidiarität (vgl. Berse, 2005: 435). „Soweit geeignete Einrichtungen, Dienste und Veranstaltungen von anerkannten Trägern der freien Jugendhilfebetrieben betrieben werden oder rechtzeitig geschaffen werden können, soll die öffentliche Jugendhilfe von eigenen Maßnahmen absehen“ (§ 4, Abs. 2, SGB VIII).

3.1 Rechtliche Grundlagen

Zunächst ist festzustellen, dass die Jugendarbeit in § 2, Abs. 2, Punkt 1, SGB VII als Leistung der Jugendhilfe benannt ist. „Leistungen der Jugendhilfe sind: Angebote der Jugendarbeit [...]“ (Stascheit, 2009: 1178).

¹⁴ Kinder und Jugendhilfe Gesetz

¹⁵ Sind Non-Profit Organisationen

¹⁶ Sind auf wirtschaftlichen Gewinn ausgerichtet

Darüber hinaus wird die Offene Kinder- und Jugendarbeit, bzw. die Jugendarbeit im zweiten Kapitel des SGB VIII (Leistungen der Jugendhilfe) berücksichtigt. Besonders § 11, KJHG ist hier zu nennen. Innerhalb dieses Paragraphen werden die Leistungen und Ziele der Jugendarbeit konkret beschrieben, so dass diese für die jeweiligen Träger bindend sind.

„(1) Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.

(2) Jugendarbeit wird angeboten von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. [...]

(3) Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören:

1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung,
2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit,
3. arbeitswelt-, schul- familienbezogene Jugendarbeit,
4. internationale Jugendarbeit,
5. Kinder- und Jugenderholung,
6. Jugendberaterung.“ (Stascheit, 2009: 1181)

Als Adressaten von Jugendarbeit werden im Gesetz „junge Menschen“ angegeben. Dies ist jedoch ein unbestimmter Rechtsbegriff, welcher in § 7, SGB VIII konkretisiert wird. Gemeint sind darunter: Kinder, Jugendliche, junge Volljährige, sowie junge Menschen unter 27 Jahren (vgl. Lettner, 2010:7). Weiterhin verweist § 11, Abs. 4 darauf, dass auch Menschen, welche das 27. Lebensjahr vollendet haben, „in angemessenem Umfang“, Leistungen der Jugendarbeit in Anspruch nehmen dürfen.

Weiterführend geht aus § 79, Abs. 2, S.2, SGB VIII hervor, dass die Jugendhilfe aus den ihr bereitgestellten Mitteln, einen „angemessenen Anteil“, an die Jugendarbeit abzustellen hat (vgl. § 79, SGB VIII). Darüber hinaus ist festzustellen, dass in der Jugendarbeit das Subsidiaritätsprinzip gilt, also die Nachrangigkeit der öffentlichen

Träger, bzw. die Vorrangigkeit freier Träger. § 3, Abs. 2, SGB VIII verpflichtet die öffentlichen Träger Leistungen und Angebote sicher zu stellen (vgl. Lettner, 2010: 7).

3.2 Methoden und Leitbilder

„Der eigenständige Auftrag von Jugendarbeit wird hier jedoch darin gesehen, dazu beizutragen, Heranwachsende zu einer eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Lebensführung sowie dazu zu befähigen, zugleich das Recht Anderer anzuerkennen, ihr Leben eigenverantwortlich und eigensinnig zu gestalten“ (Scherr, 2005: 206).

In diesem Teil der Arbeit werden einige aus fachlicher Sicht bezeichnende Charakteristika, in Form von Leitbildern aus der Offenen Arbeit vorgestellt. Es kann dabei jedoch nicht von allgemeingültigen Leitbildern gesprochen werden, da die Einrichtungen diese in ihren Konzeptionen individuell festlegen, und somit einrichtungsspezifische Unterschiede eine Allgemeingültigkeit nicht möglich machen. Zuvor werden die Methoden der Offenen Kinder- und Jugendarbeit beschrieben.

Schumann beschreibt drei zentrale Bereiche methodischen Handelns für die Offene Kinder- und Jugendarbeit (und im Folgenden vgl. Schumann 2005: 287). Die Einzel-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit.

Im Rahmen der Einzelhilfe benennt *Schumann* folgende Beratungs- und Betreuungsleistungen.

- Jugendberatung: Diese beschäftigt sich mit den Alltagsproblemen der Jugendlichen und gibt diesen Rat, Auskunft und Informationen.
- Jugendberatung als psychosoziale Beratung: Hierbei steht die Biographie der Jugendlichen im Vordergrund. Die aus dieser Biographie resultierenden Probleme, Konflikte, Schwierigkeiten etc. werden gemeinsam mit den Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern bearbeitet.
- Jugendberatung als Unterstützungsarbeit: Diese Unterstützungsleistung hat vordergründig die Lebenswelt der Jugendlichen im Blick. Sie setzt sich auseinander mit Familie, Schule, Ausbildung usw.

- Auch benennt der Autor erste Ansätze einer auf die Jugendlichen zugehenden Straßensozialarbeit.

Eine weitere charakteristische Methode für die OKJA ist die Gruppenarbeit. Diese Methode ist für die Jugendlichen aufgrund ihrer Struktur geeignet und kommt ihnen entgegen (und im Folgenden vgl. Pauli, 2008: 50). Merkmale für Gruppenarbeit sind: Anerkennung, Zugehörigkeit, das Verbringen einer als positiv empfundenen Zeit, sowie der Austausch mit Menschen, welche eine ähnliche Gesinnung haben wie man selbst. Dabei wird innerhalb dieser Gruppe eine Rolle übernommen, welche eine identitätsbildende Wirkung zur Folge hat.

Ebenfalls zu nennen ist die eingangs erwähnte Gemeinwesenarbeit. „Gemeinwesenarbeit sieht eine ihrer Hauptaufgaben in der Herstellung von Beziehungen zwischen den Bewohnern zur Verbesserung ihrer Lebensumstände und ihres Lebensumfeldes unter Einbezug der lokalen Institutionen und Einrichtungen“ (Lynen von Berg, 2010: 271). Kinder und Jugendliche können demnach gemeinsam mit den Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern aus den umliegenden Einrichtungen ihre Lebenswelt gestalten und verändern. Dies kann in Form von diversen Projekten, gemeinsam ausgearbeiteten Plänen oder anderen Ideen geschehen.

Eine etwas andere Haltung zu dieser Methodendarstellung vertritt *von Wensierski*. Er sieht die drei vorgestellten Methoden im Rahmen der Jugendarbeit nicht als Methoden an, sondern als spezifische sozialräumliche Arrangements, in denen Methoden wirksam werden sollen (und im Folgenden vgl. von Wensierski, 2008: 44 f.). Für entscheidend in der Methodenfrage hält er den Punkt, dass die einzelnen Methoden spezifisch auf die verschiedenen Zielgruppen und Organisationsformen abgestimmt werden.

Mittlerweile werden Kinder und Jugendliche als Subjekte mit eigenen Fähigkeiten und Interessen wahrgenommen (vgl. Zinser, 2005: 157). Aus diesem Verständnis heraus ergibt sich eine Maxime der Offenen Arbeit. Die „Partizipation“. Damit dieser Begriff in Bezug auf die Offene Jugendarbeit nicht zu einem Hülsenwort verkommt gibt es eindeutige Parameter welche diesen Begriff mit Inhalt füllen:

- Mitsprache von Kindern und Jugendlichen. Dies bedeutet, dass die Besucherschaft nicht nur das Recht hat seine Meinung kund zu tun, sondern auch dazu animiert wird.
- Mitwirken der Kinder und Jugendlichen. Kinder und Jugendliche sollen dazu befähigt werden ihre Wünsche und Vorstellungen einzubringen und diese auch selbst zu gestalten.
- Mitbestimmung. Kinder und Jugendliche sollen Inhalte und Methoden mitbestimmen und mitgestalten (vgl. Delmas/Hörstmann/Reichert, 2004: 95). Weiterhin sollen sie, nicht wie in vielen anderen Situationen, gleichberechtigt an Entscheidungen teilhaben um somit ein für sie nicht selbstverständliches „ernst genommen werden“ zu erfahren.

Ein weiteres kennzeichnendes Leitbild ist das der „Freiwilligkeit“, sowie der „Offenheit“. Kinder und Jugendliche dürfen im Rahmen der OKJA selbst entscheiden, ob und wann sie ein Angebot wahrnehmen. Außerdem sind die Angebote zunächst „Offen“ für jede/n. Kinder und Jugendliche müssen weder sportlich, noch Leistungsstark sein auf bestimmten Gebieten. Es gibt keine Ausschlusskriterien.¹⁷ Dies stellt einen Gegensatz dar, zu vielen festgelegten und verpflichtenden Strukturen in ihrem Alltag.¹⁸ Genau das macht den Reiz der Offenen Jugendarbeit aus und bringt die Besucherinnen und Besucher der Einrichtungen in eine Position der „Entscheidungsfreiheit“. „Anders als in geschlossenen Institutionen kann in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit niemand zur Teilnahme verpflichtet werden. Dieses zentrale Charakteristikum der Offenen Kinder- und Jugendarbeit macht nötig, nah an den Bedürfnissen, Interessen und lebensweltlichen Problemlagen der Zielgruppe anzusetzen“ (Sturzenhecker, 2005: 341).

Einen weiteren Schwerpunkt der OKJA stellt die „Niedrigschwelligkeit“ dar. Niedrigschwelligkeit bedeutet in diesem Kontext, dass es Kindern und Jugendlichen möglichst einfach gemacht wird um ein Angebot der OKJA wahr zu nehmen. Um dies zu gewährleisten sind folgende Punkte ausschlaggebend:

- Anpassung der Öffnungszeiten an die Bedürfnisse der Klienten

¹⁷ Bis auf das Alter der Teilnehmer

¹⁸ Gemeint sind damit schulische Verpflichtungen, jedoch auch verschiedene Vereinsmitgliedschaften, welche ebenfalls dem Leistungsprinzip unterliegen.

- Dezentralisierung der Einrichtungen für bessere Erreichbarkeit
- Aufsuchende Jugendarbeit
- Offene Angebotsstruktur

Natürlich ist eine niedrigschwellige Kultur in den meisten Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vorhanden.¹⁹ Trotzdem gibt es in vielen Einrichtungen auch feste Angebote welche, in der Zeit in der sie stattfinden, nicht niedrigschwellig sind. Trotz dessen sollte es der Anspruch einer jeden Einrichtung der OKJA sein, ihre Angebotsstruktur so niedrigschwellig wie möglich zu gestalten.

In engem Zusammenhang mit der Niedrigschwelligkeit steht auch die Lebensweltorientierung. Lebensweltorientierung orientiert sich am Alltag der Klientinnen und Klienten und versucht den Adressatinnen und Adressaten über Angebote der Hilfe zur Selbsthilfe, einen gelingenderen Alltag zu ermöglichen (vgl. Engelke/Borrmann/Spatscheck, 2009: 438). Um dies zu erreichen agiert das Prinzip der Lebensweltorientierung im Alltag der Klienten selbst. In Bezug auf die Jugendhilfe hat *Thiersch* zur Lebensweltorientierung folgendes gesagt: „Lebensweltorientierung als Prinzip der Jugendhilfe meint die Frage danach, wie sie praktiziert werden kann, wie sie ihre fachlichen Möglichkeiten instrumentell nutzt, als Mittel, um in der Lebenswelt deren Desiderate, Unzulänglichkeiten und Schwächen zu kompensieren, ja vielleicht zu beheben“ (Thiersch, 1995: 25). Versucht man Thierschs Gedanken zur Jugendhilfe auf die Jugendarbeit herunter zu brechen und fort zu führen, so liegt die Schlussfolgerung nahe, dass eine Behebung des Mangels, über Lebenswelt nahe Angebote stattfinden kann. Zum einen muss sich Jugendarbeit um entsprechende Räume in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen bemühen und zum anderen muss sie es ihnen ermöglichen, durch eine entsprechende Angebotsstruktur, Lebenswelt nahe Erfahrungen machen zu können, sprich die vorhandenen Ressourcen zu nutzen.²⁰ An dieser Stelle wird der Bezug der Lebensweltorientierung zur Niedrigschwelligkeit deutlich, da für eine größtmögliche Nutzung der Angebote, ein möglichst Barriere freier Zugang vorhanden sein muss. Weiterhin ist die Vernetzung der Offenen Jugendarbeit in der Lebenswelt, bzw. im

¹⁹ Gerade wenn man Einrichtungen der OKJA mit Sportvereinen und anderen festen Angeboten für Kinder und Jugendliche vergleicht.

²⁰ Ein Beispiel für eine solche Nutzung ist ein Bauspielplatz, auf welchem Kinder sich in unterschiedlicher Art und Weise ausprobieren können.

sozialen Nahraum von großer Bedeutung. Kinder- und Jugendliche sollen in ihrer Lebenswelt, mit all ihren Problemen und Ressourcen wahrgenommen werden. Um als Offene Kinder- und Jugendarbeit eine effektive Hilfestellung bei der Problembewältigung zu geben, muss man sich mit allen, für Kinder und Jugendliche relevanten Einrichtungen im näheren Umkreis austauschen, bzw. vernetzen. Es wäre fatal anzunehmen, dass Offene Arbeit alleine die Lösung jedes Problems wäre. Gerade deshalb ist eine Vernetzung im Sozialraum alternativlos.

Ein Charakteristikum der Offenen Arbeit, welches unmittelbar mit der Lebensweltorientierung zusammenhängt ist das der Aneignung. Der Begriff der Aneignung bezieht sich dabei auf die Räume und Orte, welche die Kinder und Jugendlichen durch ihr Wirken gestalten. Somit sind sie direkt an der Gestaltung und Veränderung, wenn auch nur eines Teils, ihrer eigenen Lebenswelt beteiligt. Dies führt dazu, dass durch eine anregende Umgebung verschiedene Erfahrungen der Gestaltung und Veränderung, sowie unter Umständen der Konfrontation erlebt werden. Insbesondere durch das Erleben, der gerade beschriebenen Erfahrungen, kommt die durch die Jugendarbeit vermittelte „informelle Bildung“ zum Tragen. Voraussetzung für einen gelungenen Aneignungsprozess sind reichhaltige Materialangebot und eine strukturierende Kompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (vgl. Deinet, 2005: 418). Beispiele für eine gelungene Aneignung seitens der Kinder und Jugendlichen können dabei selbst besprühte oder bemalte Wände innerhalb der Einrichtungen sein, eigens gebaute Möbelstücke oder mit Hilfe der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gebaute Hütten auf dem Gelände der jeweiligen Einrichtung.

Ein weiterer Aspekt der Jugendarbeit ist die Parteilichkeit (vgl. Leitbild der Offenen Kinder- und Jugendarbeit der Stadt Nürnberg: 5). Im Kontext der Jugendarbeit birgt dieser Begriff eine Ambivalenz in sich. Zum einen wird mit dem Begriff der Parteilichkeit ausgedrückt, dass Offene Kinder- und Jugendarbeit für Kinder und Jugendliche einsteht, bzw. sich für ihre Interessen einsetzt. Parteilichkeit meint damit ebenso eine Art anwaltschaftliche Vertretung ihrer Klientinnen und Klienten. Diese kann in den Einrichtungen selbst erfolgen, wenn es z.B. Probleme mit Eltern, Lehrern, Polizei etc. gibt. Um dies zu verdeutlichen, wird an dieser Stelle auf ein

Fallbeispiel Bezug genommen.²¹ Dieses Fallbeispiel handelt von einer Lehrerin. Diese ruft auf einem Bauspielplatz an, da sie weiß, dass dort einer ihrer „Problemschüler“ zur Stammbesucherschaft gehört. Sie bittet die dort arbeitenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihr die aktuelle Handynummer der Eltern zu geben... Im Anschluss daran antworten fünf Teams, wie sie sich in solch einer Situation verhalten würden.²²

Bezeichnend für den Parteilichkeitsaspekt ist, dass keines der fünf befragten Teams die Handynummer ohne weiteres herausgeben würde. Dies wird vom Team des ASP Wegenkamp präzise beschrieben: „Die Nummer darf „auf keinen Fall ohne Einwilligung des Jungen weiter gegeben“ werden, das wären ein „Vertrauensbruch und eine Verletzung der Parteilichkeit“ (Forum Redaktion, 2011: 17).

Darüber hinaus bedeutet diese Vertreterschaft, dass man Problem- und Lebenslagen der Besucherschaft in Ausschüssen darstellt, um sich stetig für eine adäquatere und breitere Angebotsstruktur einzusetzen.²³ Gerade in Zeiten, in denen insbesondere die Offene Jugendarbeit von Mittelstreichungen betroffen ist, ist dieses Einsetzen elementar um möglichen Einrichtungsschließungen etc. vorzubeugen. Der zweite Aspekt dieses Begriffes bezieht sich auf die Frage, an welchem Punkt Jugendarbeit parteiisch wird (vgl. Böhnisch/Münchmeier, 1992: 218).²⁴ Dabei ist zunächst fest zu stellen, dass Jugendarbeit sich immer auch im Kontext demokratischer Erziehung bewegt (vgl. ebd.: 219). „Die Abwehr von Ausländerfeindlichkeit, Rechtsradikalismus und Sexismus (symbolische Frauenverachtung), die Parteinahme für diskriminierte Minderheiten im Jugendhaus ist demokratisches Gebot [...]“ (ebd.: 219). Dabei ist es entscheidend Themen wie Rechtsradikalismus, Sexismus oder sonstige Formen der Diskriminierung nicht zu tabuisieren oder ihr Vorkommen in Form von Hausverboten etc. zu sanktionieren. Vielmehr sind die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter dazu aufgerufen diese Themen mit den Besucherinnen und Besuchern in den Einrichtungen zu diskutieren. Selbst wenn Diskriminierung in den Einrichtungen selbst stattfindet kann dies eine gute Möglichkeit sein um Kinder und Jugendliche auf die Gefahr der Diskriminierung hinzuweisen. Durch so ein Vorgehen ist es möglich

²¹ Dieses Fallbeispiel ist in der Dezember Ausgabe (2011) der Fachzeitschrift Forum veröffentlicht worden und wird in dieser Arbeit verkürzt dargestellt.

²² In diesem Fall geht es um den Bezug zur Parteilichkeit.

²³ In Bezug auf die Offene Jugendarbeit wird hierbei auf den zuständigen Jugendhilfeausschuss Bezug genommen

²⁴ Innerhalb dieser Arbeit, wird der Parteilichkeitsbegriff nicht in Bezug auf politische Parteien besprochen.

die Besucherinnen und Besucher für diese Themen zusätzlich zu sensibilisieren, da sie so sehen, dass Diskriminierung überall auftreten kann und keineswegs als „Panikmache“ oder ähnliches abzutun ist.

3.3 Bildungsauftrag der Jugendarbeit

In diesem Kapitel wird der Bildungsauftrag der Jugendarbeit näher erläutert. Die Grundlage für diesen Auftrag liefert der § 11, Abs. 1.²⁵

Den Bildungsauftrag innerhalb der Offenen Jugendarbeit treffend zu beschreiben ist nicht einfach, da der Bildungsbegriff in diesem Praxisfeld nicht besonders eindeutig beschrieben ist. Das liegt an der Pluralität der Bedürfnisse, an Trägerinteressen, sowie an weiteren politischen Strömungen (vgl. Pauli, 2008: 51). Festhalten kann man jedoch, dass die Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in zwei übergeordnete Bildungstypen kategorisiert werden kann. Dabei handelt es sich um die informelle Bildung, sowie um die non-formelle Bildung. Diese stellen, unter dem Aspekt der Freiwilligkeit und der Mitgestaltung, einen Gegensatz zu formellen Bildung dar, auf welche im späteren Verlauf der Arbeit eingegangen wird. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die beiden erstgenannten Bildungstypen keinen Ersatz zur formellen Bildung darstellen. Ganzheitliche Bildung kann nur im Zusammenspiel aller drei Bildungsarten gelingen (vgl. Prölß, 2008: 486).

3.3.1 Informelle und non-formelle Bildung

In diesem Abschnitt werden die informelle und formelle Bildung, in Bezug auf den Bildungsauftrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit dargestellt.

- **Informelle Bildung:** Der Bildungsprozess, der informellen Bildung ist ungeplant und geschieht somit spontan und situativ. Außerdem läuft dieser Prozess unbewusst ab. Dem oder der Jugendlichen ist dabei nicht bewusst, dass im Moment des Prozesses eine Bildung stattfindet. Diese Bildung kann innerhalb des Freundeskreises, einer Jugend- oder Freizeiteinrichtung, der Nachbarschaft, der Medien oder der Arbeit stattfinden. Diese Bildungsform

²⁵ Ist unter 3.1 Rechtliche Grundlagen nach zu lesen.

muss als eine Art Basis für die formelle und die non-formelle Bildung verstanden werden. Außerdem führt diese Bildung für gewöhnlich nicht zu einer Zertifizierung (vgl. Overwien, 2005: 130).

- Non-formelle Bildung hat grundsätzlich einen Angebotscharakter und ist somit freiwillig. Diese Bildungsform kann z.B. in Form von Workshops oder Projekten stattfinden. Non-formelle Bildung setzt dabei neben der zuvor beschriebenen Freiwilligkeit, auch auf Mitgestaltung. Folgt man *Manfred Zentner*, welcher im Rahmen seines Buches „Das ist offene Jugendarbeit“ u.a. die non formelle Bildung beschrieben hat, so ist diese als unbewusster Prozess zu verstehen. Gegen diese Annahme spricht aus fachlicher Sicht, dass durch die Mitgestaltung am Projekt und damit letztendlich an der Bildung selbst, eine Aktivität seitens der Teilnehmer vorhanden ist, welche den Schluss zulässt, dass es sich hierbei um eine bewusste Art der Bildung handelt.²⁶ Genau wie die informelle Bildung führt diese Bildungsart normalerweise nicht zu einer Zertifizierung (vgl. Overwien, 2005: 130).

3.3.2 Bildung als subjektorientierte Jugendarbeit

Gerade die in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verbreitete informelle Bildung findet im Rahmen von *Albert Scherrs* Theorie der subjektorientierten Jugendarbeit Berücksichtigung (vgl. Pauli, 2008: 52). Um ein Verständnis für *Scherrs* Theorie zu bekommen ist es wichtig den Begriff des Subjekts, im Kontext seiner Theorie zu betrachten.

Subjektivität ist innerhalb der subjektorientierten Theorie auf die Selbstbestimmungsfähigkeit und auf das Selbstbewusstsein des Einzelnen bezogen. Das bedeutet, dass der junge Mensch u.a. durch besagte Fähigkeiten handlungs- und entscheidungsfähig ist. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass diese Attribute nicht in jeder Lebenssituation gleichermaßen ausgeprägt sind. Der Mensch ist also nicht zu reduzieren auf eine durch gesellschaftliche Zwänge ferngeleitete Marionette (und im Folgenden vgl. Scherr, 2005: 209). Weiterhin geht der Begriff davon aus, dass die Selbstbestimmungsfähigkeit und das Selbstbewusstsein nicht Voraussetzungslos gegeben sind. *Scherr* erwähnt dabei die sozialen Bedingungen,

²⁶ In diesem Zusammenhang müsste eine Einigung auf eine konkrete Definition des Bildungsbegriffs vorliegen

welche die Entfaltung entweder befördern oder einschränken. „Subjektivität ist deshalb als ein normativ-kritischer Grundbegriff zu verstehen. Er dient dazu, für die Analyse von Behinderungen, Beschädigungen und Begrenzungen des Selbstbewusstseins und der Selbstbestimmungsfähigkeit theoretisch zu sensibilisieren, denen Individuen und soziale Gruppen unterliegen“ (Scherr, 2005: 209). Darauf bezogen ist es nach *Scherr* von Bedeutung zu erkennen, dass Einzelpersonen und soziale Gruppen in für sie verbindlichen Sinnwelten leben, welche sich nach eigenen Deutungs- und Bewertungsmaßstäben richten. Diese Welten sind zwar subjektiv jedoch nicht individuell erlebt, da sie innerhalb der sozialen Gruppe geteilt werden. Aus dieser Erkenntnis heraus ist zu verstehen, dass verhältnismäßig eindeutige Situationen von Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern, sowie von Jugendlichen äußerst unterschiedlich aufgefasst und gedeutet werden können (und im Folgenden vgl. Scherr, 2005: 210 ff.).

Die Verbindung zur Bildung wird dahingehend deutlich, dass *Scherr* darauf verweist, dass Bildung eben nicht bloß formeller Natur sein kann, sondern eine umfassende ist, welche eine allseitige und ganzheitliche Entwicklung individueller Fähigkeiten einschließt. Zum genauen Verständnis werden folgend die Dimensionen der Subjekt-Bildung nach *Scherr* dargestellt.

- Subjekt-Werdung: Entwicklung von Sprach-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit, Erfahrung von Selbstwirksamkeit, sowie allmähliche Erweiterung der Spielräume eigenständigen Handelns.
- Selbstachtung: Entwicklung eines Selbst(wert)gefühls und grundlegender Selbstkonzepte, welche sich durch Erfahrungen sozialer Anerkennung bzw. Missachtung ausbilden.
- Selbstbewusstsein: Entwicklung des Wissens über die eigenen Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen sowie eines rational begründeten Selbstverständnisses (individuelle und soziale Identitäten).
- Selbstbestimmung: Entwicklung von Potenzialen zu einer eigensinnigen und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Möglichkeiten und Zwängen.

Zusammenfassend ist zu bemerken, dass *Scherr* in seiner Theorie das Subjekt in den Mittelpunkt rückt. Weiterführend lässt er den Aspekt der Umwelt mit in seine Überlegungen einfließen. Vordergründig beschreibt er das Selbstbewusstsein sowie die Selbstbestimmungsfähigkeit, welche sozialen Einflussfaktoren unterliegen. An dieser Stelle wird deutlich in welchem Zusammenhang das Subjekt mit seiner eigenen Umwelt verbunden ist. Weitergehend kann man sagen, dass das Subjekt sich in einer Abhängigkeitssituation zu seinem sozialen Umfeld befindet, da dieses maßgeblich auf die Herausbildung zentraler Persönlichkeitsmerkmale Einfluss nimmt.

4. Rahmenvereinbarung über eine Kooperation (am Beispiel Hamburg)

Folgende Punkte bilden die Grundlage, auf welcher diese Vereinbarung fußt.²⁷

- Hamburgisches Schulgesetz §§ 13,31, 86
- Rahmenkonzept für Ganztagschulen in Hamburg in der jeweils gültigen Fassung
- SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe
- Schulprogramme
- Konzepte der Einrichtungen
- Rahmenvereinbarungen Kindeswohlgefährdung §§ 8a und 72a SGB VIII

4.1 Formulierte Ziele und Ergänzende Angebote

In der hier erörterten Rahmenvereinbarung heißt es, dass im Zentrum der gemeinsam, sozialräumlich ausgearbeiteten pädagogischen Konzepte ganztägiger Bildung, die Entwicklung der Kinder steht. Darunter wird die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit gefasst. Aus dieser heraus, soll der Zugang zu einer Teilhabe am gesellschaftlich kulturellen Leben erwachsen. Weiterhin sollen durch den Einfluss der Jugendhilfeträger, die Lebensräume der Kinder und Jugendlichen, durch im Stadtteil verortete sozialräumliche Angebote erweitert werden. Weitergehend sollen Fähigkeiten, Talente und Stärken der Kinder und Jugendlichen eine stärkere Berücksichtigung erfahren. Dies soll geschehen, indem die Angebotsstruktur, welche aus der Kooperation zwischen der Schule und der

²⁷ Die Rahmenvereinbarung ist im Einzelnen unter <http://www.paritaet-hamburg.de/aktuell/J-RV-Koop-JH-Schule10012011.pdf> (Stand: 29.2.2012) nachzulesen.

Jugendhilfe entsteht, mehr auf die Übernahme von Verantwortung, sowie auf Sozial- und Handlungskompetenz und die Bewältigung des Alltags abzielt. Nicht zuletzt Schülerinnen und Schüler aus problematischen Lebensverhältnissen, darunter nicht wenige mit Migrationshintergrund, sollen somit eine intensivere Förderung als bisher erfahren. Darüber hinaus ist die Förderung der Gleichstellung zwischen den Geschlechtern als wichtiges Ziel ausgegeben. Die kann z.B. in Form von geschlechterspezifischen Projekten thematisiert werden.

Die Auswahl für eine bestimmte Wahlmöglichkeit erfolgt durch die Schülerinnen und Schüler selbst: Sie können dabei aus einem breiten „Pool“ an Angeboten wählen. Ihre Wahl ist mindestens für ein halbes Jahr bindend. Dabei nehmen die Kinder und Jugendlichen an mindestens drei Tagen in der Woche an den ergänzenden Nachmittagsangeboten teil.

Ergänzende Angebote können an Schulen gem. § 13 HmbSG angeboten und durchgeführt werden. Den Umfang, die Zeit der Durchführung, sowie die Kosten der Angebote müssen die Kooperationspartner unter sich vereinbaren. Die Jugendhilfeträger haben durch eine zur Verfügung Stellung ihres Personals für Kontinuität zu sorgen. Hingegen erfolgt die Kostendeckung der Angebote größtenteils durch die zur Verfügung stehenden Mittel der Ganztageschule. Sollten diese Mittel sich erschöpfen, so können in Absprache zwischen den Kooperationsparteien, auch Mittel der Jugendhilfe für ergänzende Angebote eingesetzt werden.

Die „ergänzenden Angebote“ können durch die Jugendhilfeträger an den Schulen durchgeführt werden oder an Plätzen der Jugendhilfeträger selbst. Ergänzende Angebote sind je nach Ganztageschulform verpflichtend, teilverpflichtend oder gänzlich Freiwillig. Diese Angebote müssen in Abstimmung mit den Schulen entschieden werden. Darüber hinaus ist es möglich, unter Zustimmung des Jugendamtes, Angebote an Orten stattfinden zu lassen, die weder der Ganztageschule noch den kooperierenden Jugendhilfeträgern angehören. Dafür zuständige Sachmittel würden, in diesem Fall, durch die Schule zur Verfügung gestellt werden. Des Weiteren ist eine Verzahnung von Unterricht und ergänzenden Angeboten möglich

Die fachlichen Ziele und Schwerpunkte, werden in Zusammenarbeit der Kooperationspartner vereinbart. Diese obliegen in ihrer organisatorischen und inhaltlichen Art der Gesamtverantwortung der Ganztageschule. Entgegen dessen liegen die fachliche Umsetzung der Angebote, sowie die arbeitsrechtliche Exaktheit bei den Kinder- und Jugendhilfe Trägern. Gem. § 31 HmbSG kann die jeweilige Schulleitung, den ausführenden Kräften der Träger, nur im Rahmen der Beaufsichtigung und der Abwehr von Unfällen, eine Vorschrift erteilen.

Zur Qualitätssicherung sollen primär halbjährig vereinbarte Fachgespräche beitragen, welche die durchgeführten ergänzenden Angebote zum Thema haben. Der Inhalt, sowie die Art der Durchführung werden dabei durch die Kooperationspartner bewertet. Weiterhin wird der Bedarf der Schule bzw. der Schülerinnen und Schüler neu ermittelt und somit die Zusammenarbeit gegebenenfalls angepasst. Wichtig ist, dass die Träger der Kinder- und Jugendhilfe in die Entwicklungsprozesse der Schule einbezogen werden, um durch ihre Kompetenzen und Erfahrungen positiv zu diesem Prozess beitragen zu können. Darüber hinaus sind Schule und Träger dazu verpflichtet, um in Form von Berichten, ihre Bewertung der Zusammenarbeit zu schildern.

4.2 Aufgaben der Kooperationspartner

Wenn es um die Aufgaben der Schule geht, so ist vordergründig die Vernetzung im Sozialraum zu nennen. Indem die Ganztageschule mit den Trägern in der Umgebung kooperiert, erschließt sie den Schülerinnen und Schülern nicht nur neue Orte in deren Lebenswelt, sondern bringt sich selbst aktiv in die Vernetzung dieser ein. Des Weiteren werden durch die Schulleitung organisierte Auswahlverfahren ins Leben gerufen. Diese sind in den Bildungskonferenzen erarbeitet worden und ermöglichen es allen Trägern in der Region, sich an der hier beschriebenen Kooperation zu beteiligen. Über diese Auswahlverfahren informiert die Schulleitung die Bildungskonferenzen, welche eine beratende Funktion in diesem Zusammenhang übernehmen. Die wiederum beteiligen die Jugendhilfeausschüsse gem. § 8 Abs. 2 SGB VIII.

Wird ein geeigneter Kooperationspartner aus den Reihen der Kinder- und Jugendhilfeträger gefunden, geht es an die konkrete Ausgestaltung eines Konzeptes.

Dieses Konzept beinhaltet unter anderem die Durchführung der zuvor beschriebenen ergänzenden Angebote. „Die Kooperationspartner entwickeln ein gemeinsames Konzept zur Umsetzung einer vielfältigen sowie interdisziplinären Förderung sozialer, kognitiver, musischer, medialer und handwerklicher Fähigkeiten unterschiedlicher Zielgruppen. Bei der Angebotsplanung berücksichtigen sie die regionalen Zusammenhänge sowie die Lebensräume der Kinder und Jugendlichen.“ (Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit im Rahmen der Ganztageschule, 2011: 3)

5. Kooperation zwischen (Offener) Jugendarbeit und Ganztageschule

Die rechtliche Grundlage für eine Kooperation zwischen der Jugendhilfe, bzw. der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Ganztageschule findet sich aus Sicht der Jugendhilfe im § 81 Nr. 1 SGB VIII. Dort wird u.a. beschrieben, dass öffentliche Träger der Jugendhilfe mit der Schule und Stellen der Schulverwaltung zusammen zu arbeiten haben (und im Folgenden vgl. Hoffmann, 2009: 42). Aus Sicht der Schule ergeben sich aus den jeweiligen Schulgesetzen der Bundesländer Regelungen, in denen Schule oder die Schulleitung ganz allgemein zu einer Kooperation mit der Jugendhilfe aufgefordert werden. Weiterhin ist zu bemerken, dass weder in den für die Jugendhilfe maßgebenden Normen, noch in den für die Schule geltenden Gesetzen und Vorschriften, Regelungen über inhaltliche Vorgaben einer Kooperation zu finden sind. An dieser Stelle wirft sich zunächst die Frage auf, wie eine Kooperation zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit und Ganztageschule aussehen könnte. Dabei deskribieren Fachkräfte und Protagonisten zwei mögliche Varianten einer Kooperation am Beispiel einer Offenen Ganztagesgrundschule (und im Folgenden vgl. Deinet, 2005: 584).

Variante 1: Kinder- und Jugendarbeit, vordergründig die Offene Kinder- und Jugendarbeit, werden selbst zu den Trägern der Betreuungsangebote innerhalb einer Offenen Ganztagesgrundschule. Die Kernpunkte dabei wären: Betreuung bei Schulaufgaben, Mittagessen, Betreuung ab 11.00 Uhr, Förderungs- und Freizeitangebote, sowie zusätzliche Bildungsangebote.

Variante 2: Die (Offene) Kinder- und Jugendarbeit könnte sich als Bildungspartner am Nachmittag etablieren. Dabei würde sie spezifische Angebote zu bestimmten Themen innerhalb der Offenen Ganztagsgrundschule bereit halten.

Folgend muss geklärt werden, weshalb eine Kooperation von Offener Jugendarbeit und Ganztageschule überhaupt angestrebt wird. Des Weiteren werden die unterschiedlichen Strukturmerkmale aufgezeigt und gegenüber gestellt. Überdies werden die möglichen Nutzen einer Kooperation vorgestellt, sowie die darin liegenden Risiken und Barrieren besprochen. Zum Abschluss dieses Kapitels wird es darum gehen welche Aspekte beachtet werden müssen, damit diese Kooperation gelingt.

5.1 Warum kooperieren?

Analysiert man die heutige Situation und setzt diese in Bezug zur Offenen Jugendarbeit, sowie zur Schule, so wird man feststellen, dass eine Kooperation für beide Seiten zunächst rein pragmatische Gründe hat. In diesem Abschnitt sei darauf hingewiesen, dass die Beweggründe der Offenen Jugendarbeit für eine Zusammenarbeit strikt von den Chancen eine Kooperation zu trennen sind.²⁸ In Bezug auf die Ganztageschule hingegen gibt es Überschneidungen der Beweggründe mit den Zielen und Vorteilen einer Kooperation.²⁹

Aus Sicht der Offenen Jugendarbeit sind die Gründe für eine Kooperation eng mit der Entscheidung verknüpft die Halbtageschulen zu Ganztageschulen auszubauen. Den entscheidenden Faktor stellt dabei die Betreuungszeit dar. Kinder und Jugendliche werden zukünftig mehr Zeit in der Schule verbringen müssen.³⁰ Dieser Umstand bedeutet zwangsläufig, dass sie während dieser Zeit nicht das Angebot der OKJA nutzen können. An diesem Punkt muss sich die Offene Kinder- und

²⁸ Auf die Chancen und Risiken wird im weiteren Verlauf eingegangen. Hier ist jedoch festzuhalten, dass die Chancen einer Kooperation für keine der Parteien ein Beweggrund waren, da es vor den Strukturveränderungen keine Anstalten dazu gegeben hat um eine Kooperation einzugehen.

²⁹ Die hängt mit den unterschiedlichen Ausgangspunkten der zwei Institutionen zusammen. Bei der Ganztageschule überschneiden sich Beweggründe und Vorteile deshalb, weil das gesamte Konzept dieser Schulform auf solch eine Kooperation ausgelegt und angewiesen ist, bzw. ohne Kooperationspartner nicht existenzfähig wäre. Jugendarbeit hingegen ist quasi gezwungen sich der Ganztageschule, aus oben beschrieben Gründen, zu öffnen. Trotzdem könnte sie theoretisch aufgrund ihrer Struktur auch ohne eine Kooperation mit der Ganztageschule fortbestehen.

³⁰ Vorausgesetzt sie besuchen eine gebundene Ganztageschule

Jugendarbeit Gedanken machen wie sie reagiert. Eine Möglichkeit wäre es die Öffnungszeiten der Einrichtungen stark in die Abend- und Nachtstunden zu strecken. Das hätte jedoch zur Folge, dass insbesondere die jüngere Besucherschaft, das Angebot der Offenen Jugendarbeit nicht mehr in Anspruch nehmen könnte. Weiterhin gilt es als unwahrscheinlich, dass Jugendliche solche Angebote wahrnehmen würden, in Anbetracht der Tatsache, dass die Schule am nächsten Tag wieder um 8.00 Uhr beginnt.

Auch die Verlagerung der Öffnungszeiten auf das Wochenende würde eine Möglichkeit darstellen. Dabei ist festzustellen, dass viele Einrichtungen sich zwar vorstellen können punktuell Angebote am Wochenende anzubieten, jedoch diese nicht an jedem Wochenende anbieten wollen oder können. Des Weiteren würde ein solches Angebot, die Kapazitäten der Öffnungszeiten nicht ausreizen. Weiterhin würden die Kinder und Jugendlichen mit ihrer Freizeitgestaltung, sowie, mit eventuellen Not- oder Problemlagen auf zwei Tage in der Woche festgelegt werden. Gerade einem lebensweltlichen Ansatz würde so eine Angebotsstruktur, unter dem Aspekt der Bedürfnisorientierung entgegen stehen. Auch die Kooperationsbereitschaft der Institution Schule lässt sich aus den verlängerten Betreuungszeiten der Ganztageschule ableiten. Bekannt ist, dass die Schule aus eigener Kraft nicht genug Personal hat, um eine angemessene Betreuung der Schülerinnen und Schüler am Nachmittag zu gewährleisten. Aus diesem Grund braucht sie Partner aus den Reihen der Jugendhilfe, welche sich bereit erklären an der Gestaltung des Nachmittagsprogramms mitzuwirken. Dabei ist festzuhalten, dass Ganztageschule mehr sein soll und will als eine in den Nachmittag verlagerte Halbtageschule. „Ganztageschulen sollen vielmehr schulspezifische ganzheitliche Konzeptionen/ Programme/ „Philosophien“ entwickeln, die zudem die örtlichen wie regionalen Gegebenheiten berücksichtigen“ (Zeller, 2007: 25). Dies soll dem übergeordneten Ziel dienen die Bildung aller Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Die Verbesserung des allgemeinen Bildungsniveaus erhofft man sich wiederum durch ganzheitliche Bildung. In Kapitel 2.1 ist beschrieben worden, dass Schule prinzipiell durch formelle Bildung geprägt ist. Eine ganzheitliche Bildung und eine damit angestrebte Verbesserung des Niveaus, können jedoch nur eintreten, in dem man zur formellen Bildung auch die informelle und die non-formelle Bildung ergänzt (vgl. Lettner 2010: 19).

5.2 Gegenüberstellung der Strukturen

An dieser Stelle soll eine aus zehn Punkten bestehende Strukturübersicht (Tab.1) darüber Aufschluss geben, an welchen Stellen potenzielle Probleme oder Schwierigkeiten auftreten können, welche eine Kooperation zwischen der Ganztageschule und der Offen Arbeit behindern würden. Auf der anderen Seite sollen mögliche Überschneidungen und Potenziale deutlich gemacht werden, welche einer Kooperation entgegen kommen würden.

Faktor	Offene Jugendarbeit	Ganztageschule
<u>Teilnahme</u>	Basiert auf Freiwilligkeit	Je nach Form verpflichtend
<u>Bildungsanspruch</u>	Informell & Non-formell	Formell
<u>Zeit</u>	Flexibel, keine Zeitvorgaben	Determinierter Lehrplan
<u>Ausrichtung</u>	Gegenwartsperspektive	Zukunftsperspektive
<u>Ort</u>	Offene Räume und Orte	In der Regel Klassenräume
<u>Handlung</u>	Prozessorientiert	Ergebnisorientiert
<u>Aufgaben</u>	Integration, Hilfestellung bei der Bewältigung von Problemen...	Qualifizierung, Selektion, Integration, Kulturüberlieferung
<u>Träger</u>	Kommunale und freie Träger	Kommunale Träger, Ausnahmen bilden Privatschulen
<u>Gliederung</u>	Partizipativ und Diskursiv (Kein Stufenverhältnis)	Hierarchische Unterteilung (Stufenverhältnis)
<u>MitarbeiterInnen</u>	SozialarbeiterInnen, ErzieherInnen, Praktikanten, Ehrenamtliche	LehrerInnen, mittlerweile ergänzt durch SozialarbeiterInnen

Tab.1

5.3 Nutzen einer Kooperation

Die Nutzen/ Chancen und Risiken, welche im weiteren Verlauf besprochen werden, werden aus Sicht der beiden Akteure (Offene Kinder- und Jugendarbeit und Schule) jeweils einzeln betrachtet. Zur deutlicheren Veranschaulichung wird sich in diesem Abschnitt des Öfteren auf die Tab. 1 bezogen. Dabei wird zunächst die Lage der Offenen Jugendarbeit analysiert und bewertet. Folgend wird der Nutzen einer Kooperation für die Ganztageschule betrachtet. Abschließend soll ebenfalls der Nutzfaktor für die Schülerinnen und Schüler dargestellt werden. Dieser wird anhand des Lernverständnisses von *Klaus Holzkamp* aufgezeigt.

Insbesondere soll in diesem Abschnitt deutlich werden, wie Gegensätze bzw. unterschiedliche Strukturen sinnvoll genutzt werden können um auf kooperativer Ebene bestmöglich zusammen zu finden. Weiterhin soll nicht nur der Nutzen auf kooperativer Ebene betrachtet werden. Auch der mögliche Nutzwert, welcher der jeweiligen Institution außerhalb des Kooperationsrahmens zu Teil wird, wird berücksichtigt werden.

5.3.1 Nutzen aus Sicht der (Offenen) Jugendarbeit

Aus Sicht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gibt es einige Chancen und Möglichkeiten um die eigenen Vorstellungen innerhalb einer Ganztageschule zu verwirklichen und durchzusetzen. Dies muss auch der Anspruch der Institution sein. Die sich dabei jedoch auftuende Frage lautet dennoch: Scheitert dieses Vorhaben an den schulischen Vorgaben? Diese Frage kann in Bezug auf den Bildungsauftrag beantwortet werden. Die Schule praktiziert strikt formelle Bildung, wohingegen die Offene Arbeit ausschließlich informell und non-formell geprägt ist. Dabei ist festzuhalten, dass das eine kein Ausschlusskriterium für das andere darstellt. Eher im Gegenteil. Wie zuvor beschrieben kann Bildung im ganzheitlichen Sinn nur in einem Zusammenspiel aller drei Bildungsarten erfolgen. An dieser Stelle ergibt sich eine Möglichkeit für die Träger aus der OKJA. Innerhalb der Nachmittagsangebote gibt es genügend Gestaltungsraum für prozessorientierte Angebote, die es der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch ergänzende Angebote ermöglichen würden informell und non-formell zu bilden.

Gerade wenn es um das Thema Bildung und Qualifizierung geht, kann die Offene Arbeit Veränderung schaffen. Es wäre eine Illusion zu glauben, dass man die Schule als Institution, insoweit verändern könnte, als dass diese von ihren Hauptaufgaben der Selektion und Qualifizierung gänzlich Abstand nehmen würde. Offene Jugendarbeit kann jedoch den Qualifizierungsbegriff mit neuem Inhalt füllen. Aktuell ist, wie zuvor beschrieben³¹, der Begriff der Qualifizierung auf die zukünftige Erwerbsarbeit ausgerichtet. Offene Arbeit hingegen qualifiziert ebenfalls. Dies passiert jedoch in einem differenzierteren Sinn. Qualifizierung meint in diesem Rahmen eher Persönlichkeitsentwicklung oder um es mit den Worten *Albert Scherrs* zu sagen „Subjektbildung“. Dies zielt im Gegensatz zu Qualifizierung im schulischen Sinne nicht auf eine Zurichtung des Subjekts für die Wirtschaft, bzw. den Arbeitsmarkt ab, sondern bildet essentielle Voraussetzungen um die von der Gesellschaft gestellten Anforderungen, sowie die biographischen Prozesse der Selbstkonstitution zu bewältigen (vgl. Pauli, 2008: 118).

Überdies kann Offene Jugendarbeit Schule positiv verändern. Durch eine interessante Angebotspalette am Nachmittag, kann den Schülerinnen und Schülern, also auch denen die prinzipiell ungern die Schule besuchen, ein angenehmeres Schulbild vermittelt werden. Dies kann beispielsweise über Prozesse der Aneignung und der Partizipation gelingen. Indem man den Kindern und Jugendlichen das Gefühl vermittelt, dass Schule nicht nur ein Ort ist an dem sie während ihres Aufenthaltes fast durchgehend Leistung erbringen müssen, sondern darüber hinaus auch ihren eigenen Interessen nachgehen können, wandelt sich für die Besucherinnen und Besucher das Bild der Schule. Mitgestaltung und damit gleichbedeutende Mitverantwortung sind dabei entscheidende Parameter. Über einen solchen Ansatz kann Schule besonders leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern ein Gefühl der Anerkennung und damit bedeutend ein Gefühl der Akzeptanz vermitteln.

Die Praxis zeigt, dass viele der Probleme von Kindern und Jugendlichen in irgendeiner Weise mit der Schule in Verbindung stehen. Innerhalb der Einrichtungen kann zwar qualifiziert beraten werden, jedoch sind Kinder und Jugendliche spätestens am nächsten Schultag wieder auf sich allein gestellt. Indem sich die Offene Arbeit in die Schule verlagert setzt sie gleichzeitig an einem zentralen Punkt innerhalb der Lebenswelt ihrer Klientinnen und Klienten an. Damit versteht sie

³¹ Vgl. Kapitel 4.1

Probleme der Schülerinnen und Schüler besser und kann diese im Idealfall beheben oder mindern. Dabei spielt der engere Kontakt zwischen den Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern und den Lehrkräften eine wichtige Rolle. In dem Gespräche über die Kinder und Jugendlichen geführt werden (vorausgesetzt diese geben ihr Einverständnis) kann eine ganzheitliche Problemwahrnehmung erfolgen, so dass Probleme durch die beteiligten Akteure gezielter und effektiver bearbeitet werden können.

Weiterführend erschließt sich für die Offene Kinder- und Jugendarbeit ein unter Umständen neuer Besucherstamm. Indem Kinder und Jugendliche, innerhalb der Ganztagesangebote, Einrichtungen der OKJA besuchen werden Hemmschwellen abgebaut (vgl. Pauli, 2008: 121). Dies ist gerade unter dem Aspekt der Niedrigschwelligkeit ein wesentlicher Faktor. Offene Jugendarbeit etabliert sich somit im gesamten Stadtteil und erreicht Kinder und Jugendliche, die ansonsten, aller Voraussicht nach nicht erreicht worden wären.

„Die Einbindung in das Bildungssystem kann eine Aufwertung der Jugendarbeit in der öffentlichen Wahrnehmung bedeuten, die dem unklaren Aufgabenfeld der Jugendarbeit eine gewisse Solidität und Dignität verleiht“ (Pauli, 2008: 122). Der von *Pauli* ausgeführte Aspekt der Aufwertung von Offener Jugendarbeit durch eine Kooperation mit einer Bildungseinrichtung ist sicher nicht weit hergeleitet und in Teilen auch zutreffend. Dabei gilt es aus fachlicher Sicht jedoch zu bedenken, dass solch eine Aufwertung als relativ eindimensional einzuordnen ist und die Gefahr besteht, dass Offene Jugendarbeit auf die Kooperationspartnerschaft mit der Schule reduziert wird. Weiterhin kann aus solch einer „Unterwerfung“ eine Unsicherheit nach außen vermittelt werden. Beispielsweise wird, auf schul-sozialarbeiterischer Ebene der Schulsozialarbeit unterstellt, dass ein mangelndes berufliches Selbstvertrauen und ein damit einhergehendes unsicheres Auftreten, die Profession nicht selten unfähig mache, die eigenen Positionen offensiv im Schulalltag zu vertreten (vgl. Thielen, 2010: 13). Dennoch gilt es festzuhalten, dass eine Aufwertung als Kooperationspartner nicht generell schlecht wäre. Primär muss Offene Arbeit jedoch ihr eigenes Profil offensiv und methodisch nach außen vertreten um in der öffentlichen Wahrnehmung nicht zu einseitig wahrgenommen zu werden.

5.3.2 Nutzen aus Sicht der Ganztageschule

Betrachtet man nun die Chancen bzw. Vorteile die sich für die Ganztageschule ergeben, wird man feststellen, dass sich parallelen zu den Chancen für die Offene Jugendarbeit ziehen lassen. Ganztageschule soll mehr Bildung aber weniger Schule sein. Das bedeutet, dass die durch die Offene Kinder- und Jugendarbeit „hineingetragene“ informelle und non-formelle Bildung der Ganztageschule entgegen kommt. Diese stellen für diese Schulform keinesfalls einen ungewollten Nebenaspekt dar, sondern dienen ihrem Zweck.

Damit zusammenhängend ist eine differenzierte Wahrnehmung der Schule durch die Schülerinnen und Schüler. Für sie stellt sich aus den neuen Bildungsansätzen heraus, dass sie sich in der Ganztageschule, bzw. im Rahmen eines ganztägigen schulischen Angebots, frei von jeglichem Leistungsdruck ausprobieren können. Perspektivisch kann ein daraus resultierendes Erfolgserlebnis Kinder und Jugendliche dazu befähigen sich intensiver auf den Lerngegenstand während des „normalen“ Unterrichts einzulassen. Auch die durch ein Engagement der Offenen Jugendarbeit, geregelte Ganztagesbetreuung entlastet die Ganztageschule ungemein, bzw. macht diese erst möglich.³² Aufgrund der begrenzten Personalkapazität der Ganztageschule wäre diese nicht im Stande die Betreuung am Nachmittag, durch die eigenen personellen Mittel zu gewährleisten.

Paulis Gedanken setzen den Fokus auf einen weiteren Aspekt, nämlich den der Entlastung von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Pauli, 2008: 118). Dabei beschreibt sie die zunehmende Relevanz der Sozialpädagogik an Schulen. Demnach sehen Lehrerinnen und Lehrer selbst ihre Kernkompetenz im Bereich des Unterrichtens (vgl. Pauli, 2008: 118). Auch wenn Lehrer pädagogische Kompetenzen besitzen, sind sie nicht in der Lage, um alleine den gesamten pädagogischen Bedarf an einer Schule zu decken. In dem man eine Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern intensiviert kann man eine Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer herbei führen. *Szczyrba* korrespondiert mit dieser Auffassung nach einer Entlastungsnotwendigkeit, in dem sie beschreibt, dass das Kooperationskonzept von Lehrerinnen und Lehrern die Entlastung ihres eigenen Berufsalltags als zentralen Aspekt aufweist (und im Folgenden vgl. *Szczyrba*, 2003: 95). Damit zusammenhängend führt sie aus, dass Lehrerinnen und Lehrer die Arbeit

³² Siehe Kapitel 5

von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen dann als positiv bewerten, wenn diese eine Entlastung der Lehrerschaft zur Folge hat. Gegen eine solche Ansicht spricht das Selbstverständnis der Profession der Sozialen Arbeit. Eine Entlastung der Lehrkräfte bis zu einem gewissen Grad ist durchaus sinnvoll, jedoch sollten Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter nicht als „Zuarbeiter“ der Lehrerschaft verstanden werden. Auch sollte es nicht darum gehen, die Lehrerinnen und Lehrer gänzlich von ihren pädagogischen Aufgaben zu entbinden. Vielmehr muss es möglich gemacht werden, den Erfordernissen der zunehmenden Relevanz pädagogischer Arbeit gerecht zu werden, indem man durch interprofessionelle Zusammenarbeit den neuen Gegebenheiten Rechnung trägt.

In Bezug auf die Lehrkräfte erschließt sich ebenfalls der Gedanke, dass diese sich an Lehrformen aus der Offenen Jugendarbeit orientieren und diese zum Teil in den Regelunterricht übernehmen. Hierbei geht es nicht um eine komplette jedoch um eine punktuelle Abkehr vom Frontalunterricht. Schülerinnen und Schülern würde es so ermöglicht werden, den Lerngegenstand auf eine andere und für sie spannendere Art und Weise zu behandeln. Die aktuell oftmals aus der Praxis festzustellende Diskrepanz zwischen dem Lerngegenstand und dem Interesse der Schülerinnen und Schüler, könnte auf diesem Weg angeglichen werden.

Darüber hinaus kann Ganztageschule von der OKJA auf anderer Ebene profitieren. Hierbei muss man einmal mehr Bezug auf Tab. 1 nehmen. Auffallend dabei ist, dass Offene Jugendarbeit durch eine partizipative Struktur gekennzeichnet ist. Schule hingegen ist hierarchisch gegliedert, wenn es um die Beziehung zwischen den Kindern und Jugendlichen und den Lehrkräften geht. Durch den partizipativ diskursiven Faktor innerhalb der Offenen Arbeit, wird das Kind, bzw. der Jugendliche, durch seine Lebenswelt anders wahrgenommen. Offene Jugendarbeit ist dabei um ein Verhältnis auf „Augenhöhe“ bemüht. Dies schafft Vertrauen und animiert die Schülerinnen und Schüler sich stärker zu öffnen und somit eventuelle Probleme zu schildern. Insbesondere Lehrerinnen und Lehrer würden so einen besseren Einblick und ein damit einhergehendes besseres Verständnis für die Lebenssituationen ihrer Schülerinnen und Schüler entwickeln.

Einen weiteren Vorteil stellt die bessere Nutzung von materiellen und räumlichen Ressourcen dar. Das der Schule in der Regel zugehörige Außen- und Sportgelände wird meist nur vormittags genutzt und würde im Rahmen einer Kooperation häufiger

beansprucht werden (vgl. Pauli, 2008: 121). Darüber hinaus profitiert das Konzept Ganztagesesschule ebenfalls von Raum und Gelände der Kooperationspartner. Angebote im Rahmen der Ganztagesesschule müssen nicht zwangsläufig in der Schule selbst stattfinden. Jugendeinrichtungen bietet sich die Möglichkeit, dass Angebot auf ihr Gelände zu verlagern. Somit gestaltet sich das Schulbild nach außen wesentlich offener und freundlicher. Außerschulische Bildung kann mit solch einem Angebot schulisch transportiert werden. Insbesondere das triste Bild der Schule, welches durch eine Art der Innovationsunfähigkeit gezeichnet ist, ließe sich so etwas positiver bzw. innovativer gestalten (vgl. Soretz, 2003: 215).

Abschließend lässt sich festhalten, dass Ganztagesesschule in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit einen verlässlichen Partner finden würde. Dieser wäre nicht nur dafür da um als schlichter Dienstleister eine angemessene Betreuung der Kinder und Jugendlichen sicher zu stellen. Offene Jugendarbeit bringt überdies eigene Ideen, Ansätze und Vorstellung mit ein. Diese stehen der Institution Schule auf den ersten Blick nicht besonders nahe. Beim näheren Hinsehen wird jedoch deutlich, dass genau diese, scheinbar entgegen positionierten Vorstellungen einander bereichern können.

5.4 Risiken und Probleme einer Kooperation

Neben der Breite an Möglichkeiten, die sich innerhalb einer Kooperation zwischen Offener Jugendarbeit und Ganztagesesschule ergeben, sind die Risiken einer Zusammenarbeit nicht außer Acht zu lassen. Insbesondere in Bezug auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit gibt es zahlreiche Stimmen, welche sich aufgrund von unterschiedlichen Gründen gegen eine Kooperation mit der Ganztagesesschule aussprechen, sie sogar fürchten. Weiterhin gibt es ebenfalls Stimmen von Seiten der Schule, welche einer Kooperation mit Offener Kinder- und Jugendarbeit skeptisch gegenüber stehen. Im Folgenden werden die zentralen Risiken, Schwierigkeiten und Befürchtungen vorgestellt.³³ Auch hierbei ist zu trennen zwischen Risiken welche innerhalb der Kooperation liegen und solchen, welche sich fern ab von der

³³ Aufgrund von Art und Umfang der Arbeit können hier nicht alle Befürchtungen und Risiken besprochen werden.

Zusammenarbeit bewegen, bzw. sich eventuell aus der Kooperation in den Alltag der Einrichtung übertragen.³⁴

In diesem Abschnitt findet keine spezifische Unterteilung in die Kategorien „Risiken aus Sicht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ und „Risiken aus Sicht der Ganztagesesschule“ statt. Die Begründung dafür resultiert daraus, dass man die Risiken und Probleme nicht trennscharf einer der beiden Institutionen zuschreiben kann.

Wie zuvor erwähnt agiert und wirkt die Offene Jugendarbeit unter der Prämisse der Freiwilligkeit. Dabei stellt sich die Frage wie dieser Aspekt in einer Ganztagesesschule zur Geltung kommen kann. An dieser Stelle müsste geklärt werden, was Freiwilligkeit, auch für einzelne Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, bedeutet. Es gibt drei Möglichkeiten wie Freiwilligkeit, in Zusammenarbeit mit der Ganztagesesschule interpretiert werden kann. Dabei gibt es die uneingeschränkte, die teils-beschränkte Freiwilligkeit und die eingeschränkte Freiwilligkeit.³⁵

Uneingeschränkte Freiwilligkeit meint die Art der Freiwilligkeit, die auch in den Einrichtungen der OKJA praktiziert wird. Sprich die Kinder und Jugendlichen entscheiden selbst ob, wann und wenn ja für wie lange sie ein Angebot der Offenen Kinder- und Jugendarbeit annehmen bzw. daran teilnehmen. Diese Art der Freiwilligkeit ist, innerhalb der jetzigen Ganztagesesschulformen, nicht zu praktizieren. Selbst die Offene Ganztagesesschule, welche dieser Form der Freiwilligkeit noch am meisten entspricht würde aufgrund ihrer gesetzlichen Vorgaben an einer eins zu eins Umsetzung scheitern. Das liegt konkret an der Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler zwar auswählen können ob und welches Angebot sie wahrnehmen wollen, ihre Wahl jedoch für ein halbes Jahr verpflichtend ist. In Einrichtungen der OKJA gibt es Verpflichtungen dieser Art nicht.³⁶

Die teils-beschränkte Freiwilligkeit zielt auf eine Zusammenarbeit mit der Offenen Ganztagesesschule ab. Sie würde bedeuten, dass Kinder und Jugendliche zwar für ein halbes Jahr verpflichtet werden würden, um an den Nachmittagsangeboten teil zu

³⁴ Diese Möglichkeit besteht auf Seiten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

³⁵ Diese Begriffe sind vom Autor eigens entwickelt worden, da die vorhandenen Begrifflichkeiten nicht ausreichen, um diese Thematik angemessen zu erörtern.

³⁶ Ausnahmen bilden dabei Ausflüge oder Projekte, bei denen die jeweilige Einrichtung in Vorkasse gehen muss. Eine Verpflichtung über einen Zeitraum von einem halben Jahr ist dagegen untypisch.

nehmen, sie jedoch selbst entscheiden ob überhaupt und wenn ja welches Angebot sie wählen.

Die eingeschränkte Freiwilligkeit ist, wie der Begriff es vermuten lässt, keine tatsächliche Freiwilligkeit. Die Kinder und Jugendlichen, sind dabei nämlich nur frei in Bezug auf ihre Angebotswahl. Faktisch müssen sie sich für irgendein Angebot entscheiden, selbst wenn sie keine Lust auf ein Angebot haben. Darüber hinaus ist dieses für ein halbes Schuljahr verpflichtend. Dies stellt aus ideologischer Sicht keine Möglichkeit einer Kooperation aus Sicht der Offenen Jugendarbeit dar.

Ein weiteres Problem könnte sich aufgrund der Teamarbeit ergeben. Besonders in der Offenen Arbeit ist das Arbeiten im Team wichtiger als in vielen anderen Arbeitsfeldern. Das liegt vordergründig daran, dass bei den unterschiedlichen und komplexen Problemstellungen, welchen sich Soziale Arbeit generell und damit auch Offene Kinder- und Jugendarbeit gegenüber sieht, eine Multiperspektivität gefordert ist. Es geht nicht darum um alleine und möglichst schnell eine Lösung zu präsentieren. Vielmehr sollte ein Team Aufgaben situationsorientiert und problembezogen bearbeiten (vgl. Eichner, 2005: 46). Ein solch ausgeprägter Teamgedanke lässt sich in der Institution Schule nicht finden. „Lehrerinnen und Lehrer würden in der Regel nur zögerlich zugeben, dass sie Hilfe bräuchten, und dass es vielleicht jemanden gibt, der etwas besser könnte“ (Ellermann, 2006: 60). Noch eindringlicher formuliert *Rolff* diesen Umstand, in dem er beschreibt, dass die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer, die eines Einzelarbeiters ist, wie es sie vermutlich in keiner anderen akademischen Disziplin geben dürfte (vgl. Rolff, 1993: 130).

Eine weitere Schwierigkeit kann sich für die Offene Jugendarbeit, aus der Erwartungshaltung der Lehrerinnen und Lehrer ergeben. Wie zuvor beschrieben ist die Lehrerschaft im Zuge einer Kooperation, vordergründig an einer Entlastung des eigenen Berufsalltags interessiert. Offene Kinder- und Jugendarbeit hat jedoch ein anderes Selbstverständnis und einen anderen Auftrag. An dieser Stelle könnte es eine Überschneidung eines Risikofaktors aus Sicht der Offenen Jugendarbeit, mit einer potenziellen Nutzenerwartung der Ganztageschule, bzw. der Lehrerinnen und Lehrer geben³⁷. Es wird entscheidend sein, ob die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der OKJA sich mit den Lehrkräften über ein gemeinsames Verständnis der Aufgabenverteilung verständigen können.

³⁷ Siehe 5.3.2 Nutzen aus Sicht der Ganztageschule

5.5 Chance für neue Lehr-/ Lernmethoden

In den vorigen Kapiteln sind bereits zahlreiche Nutzen für die jeweiligen Institutionen und damit verbunden, auch für die Schülerinnen und Schüler beschrieben worden. Dieser Abschnitt beschäftigt sich nun mehr mit einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, welche die Schülerinnen und Schüler stärker in den Mittelpunkt des Lernprozesses rückt. Diese Theorie erklärt zum einen die aktuelle Lehrsituation an Schulen und die damit verbundenen Defizite bei den Kindern und Jugendlichen. Zum anderen liefert sie interessante Ansätze, welche im Zuge der Ganztageschule realisiert werden könnten. Um dies zu verdeutlichen wird zunächst die subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach *Klaus Holzkamp* vorgestellt. Diese Lerntheorie hat lange Zeit als „praktisch nicht umsetzbar“ gegolten, da in der Vergangenheit, der Lehrplan stringent verfolgt worden ist und die Lehrformen wenig Spielraum für Flexibilität und Spontanität gelassen haben. Im Zuge der Ganztageschule wäre es aus fachlicher Sicht denkbar und wünschenswert, wenn diese Lerntheorie an zunehmender Relevanz gewinnen würde.

Abschließend werden Überlegungen folgen, wie man diese Theorie auf die Praxis ganztägiger Schulen, unter Berücksichtigung einer Kooperation mit der Offenen Jugendarbeit, anwenden könnte.

Bislang sind die Kinder und Jugendlichen in der Schule primär den so genannten „Frontalunterricht“ gewohnt. Das bedeutet, dass eine Lehrkraft die Fragen stellt und die Schüler ggf. die Antwort geben. Dabei könnte man den Eindruck erhalten, dass die Schülerinnen und Schüler eher störend sind und der Unterricht reibungsloser verlaufen würde, wenn sie dem Unterricht fern bleiben würden (vgl. Holzkamp, 1991: 5). *Holzkamps* Theorie nimmt auf diesen Umstand Bezug. Sie berücksichtigt die Schülerinnen und Schüler als prinzipiell lernwillige Individuen und stellt diese ins Zentrum des gesamten Lerngeschehens. Aus *Holzkamps* Sicht ist dies, innerhalb schulischer Lernprozesse nicht der Fall, da dort die Lehrerinnen und Lehrer die Personen sind welche agieren also Fragen stellen etc. und die Schülerinnen und Schüler lediglich reagieren (vgl. Holzkamp, 1991: 6).

Aufgrund dieser Tatsache gilt es zunächst aufzuklären unter welchen Umständen Schülerinnen und Schüler lernen und wie effektiv dieses Lernen ist. Folgt man

Holzamps Gedanken, so ist das schulische Lernen, aus Sicht der Schülerinnen und Schüler geprägt von Leistungsdruck. Es geht dabei gute Zensuren zu erhalten, versetzt zu werden, sich nicht zu blamieren usw. *Holzamp* unterscheidet bei den Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler zwischen einer Bewältigungsproblematik und einer Handlungsproblematik (vgl. Holzamp, 1991: 7). Als Bewältigungsproblematik wird von *Holzamp*, dabei das Lernen beschrieben, welches auf eine Gefahrenabwehr abzielt (und im Folgenden vgl. Holzamp, 1991: 8). Aus dieser Bewältigungsproblematik entsteht das defensiv begründete Lernen. Dieses Lernen beinhaltet den Umstand, dass die Kinder und Jugendlichen, sich nicht mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, weil sie ihn als wichtig empfinden. Sie sehen ihn eher als „notwendiges Übel“ um einer Sanktion zu entgehen. Die Interessen sind demnach fremdgeleitet und das Lernen damit ineffektiv. Weiterhin geht es hierbei darum gelerntes vorzutäuschen anstatt es wirklich zu lernen. „Es ist für mich unter bestimmten Prämissen am vernünftigsten, mögliche Nachteile oder Bedrohungen nicht nur durch bloß aktuelle Bewältigungsversuche, sondern auch durch ein gewisses Maß an Lernen abwenden zu wollen“ (Holzamp, 1991: 8).

Demgegenüber steht eine Handlungsproblematik. Diese tritt dann ein, wenn die Schülerinnen und Schüler an einem Punkt angelangt sind, an welchem sie nicht mehr weiter kommen. Sprich ihre Handlungskompetenz reicht nicht aus, um die anstehende Aufgabe zu bewältigen. Tritt dies ein, so stellt sich den Schülerinnen und Schülern die Frage nach dem Intentionalen Lernen. Dieses Lernen kommt in Frage, wenn die Kinder und Jugendlichen gewillt sind die vorliegende Handlungsproblematik als Lernproblematik zu übernehmen und für sich selbst feststellen, dass sie ihren Handlungsspielraum erweitern können, in dem sie von sich aus lernen (und im Folgenden vgl. Holzamp, 1992: 100). Dem schließt sich ein expansiv begründeter Lernprozess an. Dieser ist durchaus krisenbehaftet. Hierbei durchdringt das Kind bzw. der Jugendliche den Lerngegenstand in seiner kompletten Tiefenstruktur. Dabei stößt er/sie auf neue Schwierigkeiten, die eine Veränderung der eigenen Lernform erfordern können. Expansiv begründetes Lernen entsteht jedoch nicht aus der Freude etwas Neues zu lernen, sondern daraus, dass die jeweilige Person, durch dieses Lernen, seinen Weltaufschluss vergrößern will.

Innerhalb dieses Lernens kommt es zu einem Wechselspiel von affinitiven und definitiven Lernphasen (und im Folgenden vgl. Holzamp, 1992: 104). Die affinitive

Lernphase dient dabei der Überblickgewinnung. Es wird dabei Abstand vom Lerngegenstand genommen und altes Wissen mit dem neu gelerntem verknüpft (vgl. Holzkamp, 1993: 336). Diese Lernphasen kommen jedoch nur im expansiv begründeten Lernen vor, da das Subjekt im defensiv begründeten Lernen nicht bereit für eine solche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ist (vgl. Holzkamp 1993, S. 336 f.).

Während der definitiven Lernphase ist das Subjekt vollkommen in den Lerngegenstand vertieft (und im Folgenden vgl. Holzkamp, 1992: 104). Er beschäftigt sich innerhalb dieser Phase ausschließlich mit dem Lerngegenstand und lässt sich nicht ablenken. Diese Beschäftigung findet auf einem sehr hohen Komplexitätsniveau statt und hält so lange an, bis das Subjekt an einer Stelle seines Lernens angekommen ist, an der es vorerst nicht mehr weiter kommt. An dieser Stelle setzt wiederum die affinitive Lernphase ein. Beide Phasen sind innerhalb des Lernmoments nicht als nebensächliche Erscheinungen anzusehen. *Holzkamp* bezeichnet sie als „konstituierendes Moment der Gegenstandsannäherung in sachinteressiertem und organisiertem expansiven Lernen“.

5.5.1 Welche Methode passt in die (Ganztags-) Schule

Aus dem vorigen Kapitel geht hervor, dass für die Schülerinnen und Schüler eine expansiv begründete Lernform wünschenswert ist. Aus *Holzkamps* subjektwissenschaftlicher Theorie lässt sich ableiten, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler, bzw. das dafür vorhandene oder nicht vorhandene Interesse, unmittelbar verknüpft ist mit dem Lehren der Lehrkraft. Im Kontext schulischer Bildung muss deshalb die Frage nach der effektivsten Lehrform gestellt werden.

Folgend werden zwei mögliche Lehrformen besprochen. Zunächst wird das Lehr-Lernen vorgestellt. Anschließend wird eine partizipative Lehrmethode beschrieben.

Holzkamp beschreibt mit dem Begriff des Lehr-Lernens, die Art und Weise, wie in der Schule am häufigsten gelehrt wird (und im Folgenden vgl. Holzkamp, 1992: 94 ff.). Bei dieser Lehrform wird vorausgesetzt, dass von den Schülerinnen und Schülern das gelernt wird, was von den Lehrerinnen und Lehrern gelehrt wird. Von dieser

Rechnung muss man jedoch die so genannten Störfaktoren subtrahieren. Einer dieser Faktoren, bezieht sich auf das fern bleiben der Schülerinnen und Schüler vom Unterricht. Um diesen Störfaktor zu eliminieren muss demnach sicher gestellt werden, dass die Kinder und Jugendlichen im Unterricht physisch anwesend sind. Sie sollen alle zu gleichen Teilen das von der Lehrkraft vermittelte aufnehmen. Dabei wird von den Schülerinnen und Schülern höchste Konzentration und Aufnahmefähigkeit erwartet und vorausgesetzt.

Trotz der augenscheinlichen gleichen Bedingungen gibt es vielfältige Leistungsunterschiede zwischen den Kindern und Jugendlichen. Auf diesen Umstand bezieht sich der folgende Faktor. Dieser beschäftigt sich mit dem außerschulischen Leben der Schülerinnen und Schüler. Unvorteilhafte Lebensumstände, sowie schwierige Sozialisationsbedingungen und naturgegebene Leistungsunterschiede etc. sind Aspekte, welche sich auf den zweiten genannten Faktor beziehen. Umso bemerkenswerter ist es, dass genau dieser Faktor unerlässlich dafür ist, dass die Schule ihrem gesetzlichen Auftrag der Selektion, also der Zurichtung der Kinder und Jugendlichen für den Arbeitsmarkt, nachkommen kann. Daraus lässt sich unschwer ableiten, dass Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen und/ oder schwierigen Verhältnissen unter solch einer Lehrform, kaum Chancen haben um gute schulische Leistungen zu erzielen. Dies widerspricht ganz klar den Zielen der Ganztagesesschule, da vor allem diese Schülerinnen und Schüler von dem Angebot einer Ganztagesesschule profitieren sollen.³⁸ Ist Ganztagesesschule also gewillt diese Schülerinnen und Schüler zu fördern, so würde dies eine Disqualifikation des Lehr-Lernens beinhalten, da eine entsprechende Förderung unter den Umständen dieser Lehrmethode schwer vorstellbar ist.

Auf der anderen Seite plädiert *Holzkamp* für eine Lehrform des partizipativen Lehrens nach *Jean Lave* (und im Folgenden vgl. Holzkamp, 1991: 16 f.). Diese Lehrform zielt auf eine Veränderung des bestehenden Lehrer-Schüler-Verhältnisses ab. *Holzkamp* beschreibt es wie folgt: „Durch organisierte Sequenzen des „Hospitierens“, in welchen der Novize dem Master zunächst zuschaut, dann allmählich immer ausgeprägter mitmacht, seinen Beitrag einbringt, Fragen stellt, dabei immer kompetenter wird, bis am Ende – indem der ehemalige Novize die jeweilige Fertigkeit genauso gut oder besser ausübt wie/als der Master [...]“

³⁸ Siehe 3.3.3

(Holzkamp, 1991: 16). Die Asymmetrie, wie sie im Lehrlernen vorhanden ist, wird hierbei durch ein gleichberechtigtes Verhältnis ersetzt. Diese Lehrform ist damit vorwiegend expansiv dominiert, weil dem Novizen mehr Raum, für das Einbringen eigener Interessen und Vorstellungen gelassen wird.

Burow und *Pauli* diskutieren den Partizipationsbegriff in Bezug auf ein Lehren, bzw. Lernen unter dem Aspekt des Demokratieerhalts. Dabei weisen sie der Ganztagesesschule eine zentrale Rolle zu. „Sie muss, wie EDELSTEIN und DE HAAN fordern, durch entsprechende Bildungserfahrungen die Voraussetzung schaffen, dass Kinder und Jugendliche an zivilgesellschaftlichen Prozessen teilhaben und diese mitgestalten können.“ (Burow/ Pauli, 2006: 40) Schülerinnen und Schüler sollen somit nicht bloß von Demokratie hören, sondern diese erleben, und damit ihre Notwendigkeit begreifen.

5.5.2 Vorschläge zur Umsetzung an der Ganztagesesschule

Die sich an dieser Stelle auftuende Frage lautet: Wird Ganztagesesschule ihrem eigenen Selbstverständnis gerecht, wenn sie keine Veränderung der Lehrstrategie vornimmt? Politisch gewollt und von den Schulen getragen ist der Wunsch nach alternativen Lehrformen (und im Folgenden vgl. Zeller, 2007: 23). Anders ist es nicht zu erklären, dass das von der Bundesregierung im Jahre 2003 initiierte „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“, welches den Auf- und Ausbau von Ganztagesesschulen förderte, bereits im August 2005 von fast 5000 Schulen in Anspruch genommen worden ist.

Wägt man beide Lehrmethoden ab und stellt diese gegenüber, so ist zu erkennen, dass die partizipative Lehrmethode geeigneter für die Ziele und Ansprüche einer Ganztagesesschule erscheint. Ganztagesesschule steht vor einer weiteren bedeutenden Entscheidung in Bezug auf die Lehr- und Lernfrage. Will sie primär bilden oder selektieren? Während der Bildungsanspruch wesentlich besser mit dem Partizipativen Lernen zu bedienen ist, ist die Selektionsfunktion deutlich besser mit dem Lehrlernen umzusetzen. Um jedoch dem eigenen Anspruch nach besserer Bildung und intensiverer Förderung der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden, ist eine weitteilige Abkehr vom Lehrlernen, hin zu einer partizipativen Lehr- und Lernstruktur notwendig.

5.6 Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation

Dieses Kapitel handelt von den Voraussetzungen, welche im Vorfeld erfüllt sein müssen (Vorbereitungsebene), damit eine Kooperation zwischen den beiden Institutionen gelingen kann. Damit einhergehend wird in diesem Abschnitt die eingangs formulierte Fragestellung nach den Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation beantwortet.

Im Vorfeld einer Kooperation ist es aus professioneller Sicht zunächst unerlässlich, in einem Prozess des kennen Lernens und der Verständigung Ziele und Verfahren zu definieren (und im Folgenden vgl. Dell'Anna, 2011: 160). Dieser Prozess sollte in einer Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens stattfinden. In diesem Kontext wirft *Bange* ein, dass die Qualität der Angebote einer Ganztageschule steigt, wenn im Vorfeld bei allen Beteiligten ein Wissen über die jeweiligen Handlungsweisen, Abläufe, sowie über die Grundlagen des Handelns des Kooperationspartners vorherrscht (vgl. Bange, 2011: 16). Es muss demnach eine Transparenz vorhanden sein, welche zum einen ein gegenseitiges Verständnis befördert, sowie zum anderen eine präventive Wirkung gegenüber eventuellen Missverständnissen entfaltet, welche spätestens auf der Handlungsebene auftreten können. Um dieser Transparenz Ausdruck zu verleihen ist es notwendig, dass die Kooperationspartner eine Kooperationsvereinbarung schließen (vgl. Schmitt, 2008: 517). An dieser Stelle stellt sich die Frage welche Punkte in solch eine Kooperationsvereinbarung aufgenommen werden sollten. *Schmitt* betont, dass die genauen Inhalte nur im jeweiligen Einzelfall bestimmt werden können (und im Folgenden vgl. Schmitt, 2008: 520). Trotzdem empfiehlt er mindestens zu prüfen, ob folgende Punkte den Weg in eine Kooperationsvereinbarung finden sollten: „

- a) Grundsätze der gemeinsamen Arbeit (vertrauensvolle und partnerschaftliche Zusammenarbeit, Verbindlichkeit etc.)
- b) Ziele
- c) Rechtsgrundlagen und sonstige Bezugspunkte (Schulgesetz, KJHG; eventuell Rahmenkooperationsvereinbarung, Förderrichtlinie, Bewilligungsbescheid, Schulprogramm, Leitbild des Trägers etc.)

- d) Kooperationsbereiche (nicht abschließend, sondern exemplarisch aufführen)
- e) gemeinsame Vorhaben (Wahl der Themen, Form der Konkretisierung, Angaben zur Evaluation)
- f) Regelungen über die Ressourcen (Räumlichkeiten, Gebrauchsgegenstände, Personal, Finanzen)
- g) Austausch, gegenseitige Information (Form, Frequenz etc.)
- h) Unfallversicherung
- i) Datenschutz
- j) Ansprechpartner/-innen
- k) Laufzeit, Nachwirkung
- l) Änderung der Vereinbarung
- m) Salvatorische Klausel.“ (Schmitt, 2008: 520)

Des Weiteren ist eine so genannte „Kooperation auf Augenhöhe“ notwendig um eine gelingende und fruchtbare Kooperation zu erreichen. „Wenn sich die Kooperationspartner auf gleicher Augenhöhe begegnen, sind sie ihrer Systemunterschiede und unterschiedlichen Arbeitsprinzipien bewusst und eine Kommunikationsbasis, beispielsweise in Form von schriftlich fixierten Vereinbarungen, besteht, steht einer fruchtbaren Kooperation, die einen Gewinn für alle Beteiligten darstellt, nichts im Wege.“ (Lettner, 2010: 37) Es darf in diesem Kontext durchaus bezweifelt werden, dass eine Kooperation auf Augenhöhe den alleinigen Faktor für eine gelingende Kooperation darstellt, jedoch wird innerhalb dieser Haltung deutlich, dass eine solche Kooperation als Grundvoraussetzung anzusehen ist. Demgegenüber stehen die Ansichten von *Pauli* und *Schütze*. Diese stellen ein Stufenverhältnis her, in dem sie den Lehrerinnen und Lehrern, gegenüber den Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, den Status der „mächtigeren“ Profession zuschreiben (vgl. Pauli, 2008: 101). Damit bewerten sie eine gleichberechtigte Zusammenarbeit als schwierig aufgrund der hierarchischen Struktur. Überdies lässt sich aus solchen Zuschreibungen eine Legitimation dieses asymmetrischen Verhältnisses aufrecht erhalten. So eine Ansicht birgt aus fachlicher Sicht die Gefahr in sich, dass sich auf Seite der Offenen Jugendarbeit eine Unzufriedenheit einstellt.

In einem weiteren Schritt muss überlegt werden, wie der Begriff „auf Augenhöhe“ in Bezug auf eine Kooperation mit Inhalt gefüllt werden kann. Vertrauen, Respekt und Anerkennung des gegenseitigen Auftrags sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Darüber hinaus liefert *Bange* eine interessante Forderung, in Bezug auf die unterschiedlichen Aufträge der beiden potenziellen Kooperationspartner. Er postuliert als Gelingenheitsbedingung u.a. die Forderung, dass die Leistungen der zusätzlichen Anbieter die gleiche Gewichtung erfahren müssen, wie die formelle Bildung (vgl. Bange, 2011: 16). Das bedeutet, wenn man die Offene Kinder- und Jugendarbeit als Kooperationspartner annimmt, dass die informelle und non-formelle Bildung gleichwertig zur formellen Bildung anerkannt werden müssten. Eine solche Gleichstellung in der Gewichtung, würde automatisch den Auftrag und damit die Offene Kinder- und Jugendarbeit selbst aufwerten und zu einem symmetrischen Verhältnis zwischen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern und Lehrerinnen und Lehrern beitragen.

Als weitere Grundvoraussetzung ist der Teamgedanke zu nennen. Diese Kompetenz ist bei Lehrerinnen und Lehrern nicht besonders ausgeprägt.³⁹ Trotzdem sind Lehrerinnen und Lehrer gefordert sich in einen Austausch mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus der Offenen Jugendarbeit zu begeben. Auf diese Weise können Missverständnisse von vornherein ausgeräumt werden. Darüber hinaus ist dieser Austausch wichtig um Arbeitsweisen, Methoden der anderen Partei kennen zu lernen und nachzuvollziehen. Um die Lehrkräfte und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter einander näher zu bringen ist es wichtig, dass gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen stattfinden, in denen Lehrerinnen und Lehrer und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Offenen Arbeit gemeinsame Erfahrungen machen. Punkt 4.2.2 (Qualitätssicherung der Angebote) beschreibt, dass es in Form von halbjährigen Gesprächen eine Art der Reflexion und Bewertung über die „ergänzenden Angebote“ bzw. über deren Durchführung geben soll. Darüber hinaus sind offensichtlich keine Standards festgelegt, die einen Austausch der Zusammenarbeit zum Thema haben. Daraus ergibt sich, dass in dieser Art der Bewertung nur die Arbeit der Jugendhelfeträger bewertet wird. Aus professioneller Sicht wäre jedoch mindestens genauso wichtig zu besprechen, in wie weit die Zusammenarbeit zwischen den Kooperationspartnern fruchtbar gewesen ist. Überhaupt ist festzustellen, dass der Aspekt der Teamarbeit in einem

³⁹ Siehe 5.4

multiprofessionellen Team kaum eine Berücksichtigung im Schulalltag findet (vgl. Coelen/Hetz/Wolf, 2004: 89). Dennoch müssen Überlegungen im Rahmen einer Kooperation stattfinden, die eine Reflexion der Arbeit, insbesondere der Zusammenarbeit zum Thema haben. Anbieten würden sich beispielsweise Formen der Supervision um Problemstellungen, Unzufriedenheit oder auch Lob zu äußern. Sollten dafür nicht genügend finanzielle Ressourcen vorhanden sein, so könnte man z.B. auf die kollegiale Beratung zurückgreifen, welche ihrerseits Problemlösungsstrategien und eine Reflexion der Arbeitsabläufe anbieten würde. Innerhalb der Sozialen Arbeit ist die Notwendigkeit solcher Reflexionsverfahren bereits erkannt worden. Im Schulalltag finden diese Verfahren jedoch nur selten Berücksichtigung (vgl. Schmehl, 2008: 658).

Solche Verfahren sind besonders unter dem Blickwinkel unverzichtbar, dass die Nachmittagsangebote der Ganztageschule in einem engen konzeptionellen Zusammenhang zum Vormittagsunterricht stehen müssen.⁴⁰ Die Praxis zeigt, dass es diese Verzahnung zwischen Vormittagsunterricht und Nachmittagsangebot aktuell nicht, oder nicht richtig stattfindet. „Nach Auskunft der Kooperationspartner findet dabei bei etwas über 50 % keinerlei Verknüpfung statt, 18 % der Kooperationspartner berichten, dass ihre Angebote mit dem Regelunterricht verknüpft sind“ (Arnoldt/Züchner, 2008: 639 f.). Ähnliche Auskunft gibt *Bange* in dem er beschreibt, dass 60 % der Nachmittagsangebote keinen Bezug zum Unterricht aufweisen. Weiterhin beschreibt er in diesem Zusammenhang, dass Lehrerinnen und Lehrer und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Nachmittagsangeboten noch zu selten mit einander kooperieren (vgl. Bange, 2011: 15).

Eine unabdingbare Gelingenheitsbedingung stellt aus professioneller Sicht die Prinzipientreue der Einrichtungen aus der OKJA dar. Dabei ist es wichtig die Werte zu wahren, die der Offenen Arbeit ihre Attraktivität bei den Kindern und Jugendlichen bescheren. Freiwilligkeit und Offenheit sind dabei die ausschlaggebenden Kernelemente, welche auch in der Schule, bzw. in einer Kooperation mit der Ganztageschule gewahrt werden müssen. Andernfalls verliert die Offene Jugendarbeit nicht nur ihre Glaubwürdigkeit, sondern auch ihre Notwendigkeit. Es muss in Aushandlungsprozessen mit der Ganztageschule dafür eingestanden werden, dass Schülerinnen und Schüler zum einen Freiwillig an den Angeboten

⁴⁰ Siehe 2.3.1

teilnehmen können und zum anderen nicht gezwungen werden aus einem der bestehenden Angebote zu wählen, so dass wohlmöglich das Angebot der Offenen Arbeit das „kleinste Übel“ darstellt. Wie in Punkt 5.4 (Risiken und Probleme einer Kooperation) beschrieben, kann der Aspekt der Freiwilligkeit nur innerhalb der Struktur der Offenen Ganztagesesschule gewahrt werden. Nun ist klar, dass auch die Offene Ganztagesesschule immer noch eine Schule ist, und keine Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Aus diesem Grund wäre es naiv zu glauben, dass man als Einrichtung der OKJA sein eigenes Konzept eins zu eins auf die Schule übertragen könnte. Aus diesem Grund muss ein Kompromiss ausgehandelt werden, welcher die Freiwilligkeit auf der einen Seite berücksichtigt und auf der anderen Seite die Struktur der Ganztagesesschule akzeptiert und respektiert. So könnte man als OKJA beispielsweise hinnehmen, dass Kinder und Jugendliche nach ihrer Entscheidung für ein Angebot, für ein halbes Jahr verpflichtet wären. Gerade unter dem Aspekt der Angebotsplanung und Gestaltung ist dies nachvollziehbar. Das wäre aus fachlicher Sicht ein vertretbarer Kompromiss für der Offenen Arbeit, um eine Kooperationsmöglichkeit nicht von vornherein zu disqualifizieren.

Sollten Einrichtungen aus der Offenen Arbeit dennoch Nachmittagsangebote offerieren, welche unter Zwang durch Schülerinnen und Schüler gewählt werden, so müssten sich diese Einrichtungen auf ihr Selbstverständnis hin überprüfen.

Eine weitere Voraussetzung für die Zusammenarbeit von Offener Jugendarbeit und Ganztagesesschule stellt die Suche nach verbindenden Elementen dar. Neben allen Schwierigkeiten, die im Vorfeld beseitigt oder abgemildert werden müssen, gibt es Aspekte, welche verbindende Komponenten aufweisen. So verhält es sich z.B. mit der Partizipation. In 3.2. (Methoden und Leitbilder) ist bereits die Funktion und Bedeutung der Partizipation in Bezug auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit beschrieben worden. In der Schule ist dies etwas komplizierter. Die institutionellen Bedingungen erschweren dort die Durchsetzung der Partizipation (vgl. Bettmer, 2008: 219). Bei genauerem Betrachten bietet die Ganztagesesschule dennoch ein hohes Maß an Gestaltungsmöglichkeiten, welche partizipative Verfahren begünstigen. Diese kann wie zuvor beschrieben in den Lehr-/ und Lernmethoden umgesetzt werden.⁴¹ Darüber hinaus gibt es weitere Punkte an den Schülerinnen und Schüler beteiligt werden können. *Stange* beschreibt, dass seit 1992 ca. 400

⁴¹ Siehe 5.5

schwedische Schulen an der Umgestaltung ihrer Schulhöfe arbeiten (und im Folgenden vgl. Stange, 2008: 614). Im Rahmen dieser Umgestaltung, an welcher die Schülerinnen und Schüler beteiligt worden sind, ist das Schulgelände u.a. als Lernraum entdeckt worden.

Solche Verfahren wären nahezu prädestiniert um im Rahmen einer Kooperation durchgeführt zu werden. Dabei ließen sich diese Verfahren mit den institutionellen Vorgaben der Schule vereinbaren. „Die durch Beteiligung verbundene Erhöhung der Identifikation mit dem eigenen Gemeinwesen und seinen Einrichtungen schafft langfristig eine Erhöhung der Lebensqualität für alle“ (Stange, 2008: 625).

Einen zentralen Faktor könnte ebenfalls das Prinzip der Lebensweltorientierung darstellen. Dieses ist in Bezug auf die OKJA bereits diskutiert worden.⁴² Es stellt sich nun die Frage in wie weit die Lebensweltorientierung auf schulischer Ebene praktiziert werden kann. Als primäre Anforderung steht dabei die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler für Themen in der Schule zu begeistern (und im Folgenden vgl. Thuns, 2004: 144 f.). Schule bzw. Ganztageschule hat die große Chance, sich innerhalb einer Kooperation mit Offener Kinder- und Jugendarbeit, zu einer „Schule des Lebens“ zu wandeln. Diese Schule würde sich gleichermaßen um das theoretisch Vermittelte, wie um das konkret Erlebte bemühen. Insbesondere Träger aus der Offenen Jugendarbeit, könnten so mit ihrem Raumangebot, dazu beitragen um theoretischen Lernstoff praktisch zu erleben. Weiterführend würde sich damit der Auftrag der Schule ändern. Die Befähigung junger Menschen sich als handelnde Personen innerhalb ihrer Lebenswelt zu erleben wäre damit ein zentraler Aspekt dieses Auftrags. An dieser Stelle wird der Bezug zur Partizipation deutlich. „Diese entwicklungspsychologisch relevante Ausbildung von Handlungsfreiheiten bildet sich in Begriffen wie „Schülerorientierung“ oder „Schülerbeteiligung“ ab (Thuns, 2004: 145).

Resümierend ist festzuhalten, dass im Vorfeld einer Kooperation viele Details geklärt werden müssen, um Missverständnisse oder Unstimmigkeiten zu minimieren. Ziele, Erwartungen etc. sollten aus diesem Grund in den Kooperationsvereinbarungen angemessen Berücksichtigung finden. Weiterhin ist es wichtig, dass sich Offene Arbeit auch als solche positioniert und ihre Werte der Offenheit und Freiwilligkeit beachtet und offensiv vertritt. Dennoch muss eine gewisse Kompromissfähigkeit bei

⁴² Siehe 3.2

Aushandlungsprozessen vorhanden sein, um als Offene Kinder- und Jugendarbeit in schulischen Prozessen überhaupt stattfinden zu können. Darüber hinaus gibt es Faktoren, welche der Kooperation die Chance geben um zusammen zu wachsen und sich kennen zu lernen. Insbesondere die Partizipation und die Lebensweltorientierung sind als Gelingenheitsbedingungen zu betrachten, da sie zum einen Werte der Offenheit und Freiwilligkeit in sich tragen und zum anderen Bildung auf verschiedenen Ebenen transportieren können.

Sollten die in diesem Abschnitt beschriebenen Aspekte innerhalb einer Kooperation zwischen Ganztageschule und Offener Kinder- und Jugendarbeit Berücksichtigung finden, kann eine Kooperation gelingen, ohne dass die zuvor beschriebenen Werte und Aufträge vernachlässigt werden würden.

6. Ausblick

Der Auf- und Ausbau der Ganztageschule wird in Hamburg weiter vorangetrieben. Vor allem für die Nachmittagsbetreuung sucht die Schule verlässliche Partner aus den Reihen der Jugendhilfe. Offene Kinder- und Jugendarbeit ist durch besagten Auf- und Ausbau unter Druck geraten, da die ganztägige Betreuung während der Schulzeit in die Öffnungszeiten der Einrichtungen fällt.

Im Verlauf dieser Arbeit sind die strukturellen und institutionellen Unterschiede zwischen Ganztageschule und Offener Kinder- und Jugendarbeit gekennzeichnet worden. Gegensätzliche Prinzipien in Form von Verpflichtung auf Seiten der Schule und Freiwilligkeit auf Seiten der Offenen Arbeit sind ausführlich vorgestellt und besprochen worden.

Auf dieser Grundlage kann man den Eindruck vermittelt bekommen, dass im Zuge der Schulreform aufgrund einer strukturellen Notwendigkeit etwas zusammen geführt werden soll, was eigentlich nicht zusammen gehört. Bei näherem Hinsehen ist hingegen zu bemerken, dass es Potenziale gibt, die dafür sorgen könnten, dass eine solche Kooperation fruchtbarer wäre als zunächst angenommen. Solche Potenziale liegen vordergründig ebenso wie die Risiken in den Leitbildern der Offenen Arbeit, sowie in der Struktur der Ganztageschule. Leitbilder der Offenen Jugendarbeit wie

z.B. Offenheit und Partizipation würden sich beispielsweise hervorragend in den Alltag einer Ganztagesesschule integrieren lassen.

Prinzipiell wird es nicht darum gehen ob eine Kooperation zwischen den beiden Institutionen zu Stande kommt. Dies wird aller Wahrscheinlichkeit nach ohnehin passieren, da dies aufgrund der Öffnungszeiten der Einrichtungen fast alternativlos erscheint. Vielmehr wird es darum gehen ob und wie diese Zusammenarbeit wirken kann und wird. Weiterhin wird es darum gehen ob die Offene Arbeit, durch ihre Leitbilder und ihren damit verbundenen Bildungsauftrag die Ganztagesesschule bereichern wird oder ob es ein „paralleles nebeneinander her Arbeiten“ wird, bei dem sich beide Institutionen kaum auf inhaltlicher Ebene begegnen. Vieles wird von den Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, sowie von den Lehrkräften vor Ort abhängen. Dabei wird ein maßgebender Faktor sein, ob Zeichen der Wertschätzung, der Anerkennung, so wie des beiderseitigen Vertrauens und Verständnisses füreinander wiederhall finden.

Des Weiteren steht die Ganztagesesschule vor der Entscheidung ob sie primär selektieren oder bilden will. Letzteres ließe sich gemeinsam mit der Offenen Arbeit umsetzen. Offene Kinder- und Jugendarbeit könnte dabei die informelle und non-formelle Bildung einbringen, während die Ganztagesesschule die formelle Bildung bis zu einem bestimmten Grad weiter verfolgt, sich jedoch gleichermaßen mit den partizipativen Bildungsansätzen beschäftigt. So könnte wie bereits beschrieben Bildung in einem umfassenden Sinn vermittelt werden.

Entscheidend für die Offene Arbeit wird sein, dass sie genügend Raum erhält, bzw. sich diesen in Aushandlungsprozessen „erkämpft“, um ihre kennzeichnenden Werte der Offenheit und Freiwilligkeit zu berücksichtigen. Dieser Raum kann ihr jedoch nur in der Ganztagesesschulform der „Offenen Ganztagesesschule“ gegeben werden, da innerhalb dieser Form der Aspekt der Freiwilligkeit am stärksten Berücksichtigung findet.

Abschließend drängt sich eine neue Fragestellung auf. Wie beschrieben ergibt sich aus den Prinzipien und Strukturmerkmalen beider Institutionen, dass Offene Arbeit eigentlich nur innerhalb der „Offenen Ganztagesesschule“ wirken und funktionieren kann. Daraus ableitend wäre diese Form als die generell wünschenswerteste anzusehen. Diese Sichtweise erweist sich jedoch dann als fragwürdig, wenn man

Banges Einwurf der „sozialen Selektivität“ in Zusammenhang mit besagter Schulform berücksichtigt.⁴³ Daher drängt sich die Frage auf: Wie kann eine Kooperation zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagesesschule wirken, wenn die geeignetste Ganztageseschulform für die Kooperation unter Umständen nicht die geeignetste Form für die Bildung der Schülerinnen und Schüler ist? Darüber hinaus wäre es interessant zu untersuchen, ob Soziale Arbeit durch spezielle Angebote dazu beitragen kann, dass der Aspekt der sozialen Selektivität gemildert wird.

⁴³ Siehe 2.4 Bedenken in Bezug auf die Ganztagesesschule

Literatur

- Arnoldt, Bettina/ Züchner, Ivo 2008: Kooperationsbeziehungen an Ganztagschulen. In: Coelen, Thomas/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden. VS Verlag. S. 633-644
- Bange, Dirk 2011: Jugendhilfe unter Zugzwang. Wer profitiert von Ganztagschulen? Das Beispiel: Ganztägige Betreuung und Bildung an Hamburger Grundschulen. In: Sozialmagazin 11/2011. Ganztagschulen. Jugendhilfe unter Zugzwang. Weinheim und München. Juventa Verlag
- Berse, Christoph 2005: Die Rollen(vielfalt) des öffentlichen Trägers in der Jugendhilfe. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 434-440
- Bettmer, Franz 2008: Partizipation. In: Coelen, Thomas/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden. VS Verlag. S. 213-221
- Borrmann, Stefan/ Engelke, Ernst/ Spatscheck, Christian 2009: Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 5. Auflage. Freiburg. Lambertus Verlag
- Burow, Olaf-Axel/ Pauli, Bettina 2006: Ganztagschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag
- Böhnisch, Lothar/ Richard Münchmeier 1992 3. Auflage 1992: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Coelen, Thomas/ Hetz, Heidi/ Wolf, Stefan 2004: Wer bildet die „Offene Ganztagschule“? Bildungsanspruch und Bildungspraxis in der Kooperation von Grundschule und Jugendhilfeträger. In: Sturzenhecker, Benedikt/ Lindner, Werner (Hrsg.). Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München. Juventa Verlag. S. 77-93

- Deinet, Ulrich 2005: Kooperation von Jugendarbeit und Schule. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 573-586
- Deinet, Ulrich 2005: Regionale Lebenswelten und sozialräumlich orientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 411-422
- Deinet, Ulrich/ Janowicz Michael 2011: Veränderte Rahmenbedingungen und neue Herausforderungen: Die Notwendigkeit konzeptioneller Innovationen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Jugendhilfe 3/2011: Jugendarbeit heute. Jugendarbeit heute. Neuwied. Luchterhand
- Dell'Anna, Sandro 2011: Alles was Schule berührt, wird zu Schule!? Kooperation von Jugendarbeit und Schule – Gelingensbedingungen und Praxiserfahrungen. In: Jugendhilfe 3/2011: Jugendarbeit heute. Jugendarbeit heute. Neuwied. Luchterhand
- Delmas, Nanine/ Hörstmann, Jürgen/ Reichert, Julia 2004: Partizipation – Hinweise zur Bedeutung einer bildungsorientierten Offenen Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt/ Lindner, Werner (Hrsg.). Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München. Juventa Verlag. S. 95-109
- Edelstein, Wolfgang 2008: Ganztagschule: ein entwicklungspädagogischer Systemwechsel? In: Henschel, Angelika/ Krüger, Rolf/ Schmitt Christof/ Stange, Waldemar (Hrsg.) Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden. VS Verlag. S. 83-93
- Eichner, Agathe 2005: Das Team. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 37-49
- Ellermann, Doris 2008: Jugendarbeit und Ganztagschule. Grundlagen und Wege zu einer Kooperation. Hamburg. Diplomica Verlag GmbH

- Hoffmann, Birgit 2009: Rechtliche Aspekte einer Kooperation. In: Kilb, Rainer/ Peter, Jochen (Hrsg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München und Basel. Ernst Reinhardt Verlag. S. 41-45
- Holzkamp, Klaus 1992: Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Braun, Karl-Heinz/ Wetzel, Konstanze (Red.): Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht der 6. Internationalen Ferien Uni Kritische Psychologie 24-29.2.1992 in Wien. Marburg.
- Holzkamp, Klaus 1991: Lehren als Lernbehinderung. In: Forum Kritische Psychologie 27. Hamburg. Argument Verlag. S. 5-22
- Holzkamp, Klaus 1993: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/ Main. Campus Verlag
- Lettner, Sabine 2010: Kooperation von Offener Jugendarbeit und Schule: Chancen und Perspektiven. Saarbrücken. VDM Verlag Dr. Müller
- Lynen von Berg, Heinz 2010: Theoretische und methodische Grundlagen und Überlegungen zur Wertebildung in der Gemeinwesenarbeit. In: Schubarth, Wilfried/ Speck, Karsten/ Lynen von Berg, Hein (Hrsg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden. VS Verlag. S. 265-288
- Mack, Wolfgang 2007: Perspektiven der Ganztagschule. In: Zeller, Maren (Hrsg.): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren. S. 11-22
- Overwien, Bernd 2008: Informelles Lernen. In: Coelen, Thomas/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden. VS Verlag. S. 128-136
- Pauli, Bettina 2008: Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken. Schwalbach/ Ts. Wochenschau Verlag
- Pröiß, Reiner 2008: Jugendhilfe und Schule. In: Kreft, Dieter/ Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und

Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim und München. Juventa Verlag. S. 480-486

- Prüß, Franz 2008: Organisationsformen ganztägiger Bildungseinrichtungen. In: Coelen, Thomas/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden. VS Verlag. S. 621-632
- Rolff, Hans-Günter 1993: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim und München. Juventa Verlag
- Scherr, Albert 2005: Subjektorientierte Offene Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 205-217
- Schmehl, Thomas 2008: „Kollegiale Beratung“ im Rahmen von Kooperationsprojekten „Schule und Jugendhilfe“. In: Henschel, Angelika/ Krüger, Rolf/ Schmitt Christof/ Stange, Waldemar (Hrsg.) Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden. VS Verlag. S. 658-664
- Schmitt, Christof 2008: Instrumente der Kooperation und Qualitätssicherung. Kooperationsvereinbarungen als Baustein gelingender Kooperationen. In: Henschel, Angelika/ Krüger, Rolf/ Schmitt Christof/ Stange, Waldemar (Hrsg.) Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden. VS Verlag. S. 517-521
- Schumann, Michael 2005: Konzepte und Methoden in der Offenen Jugendarbeit: Einzel-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 286-305
- Soretz, Friedrich 2003: Pädagogische Professionalität und schulische Organisationsentwicklung. Hamburg. Verlag Dr. Kovac

- Stange, Waldemar 2008: Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Schnittfeld von Schule und Jugendhilfe. In: Henschel, Angelika/ Krüger, Rolf/ Schmitt Christof/ Stange, Waldemar (Hrsg.) Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden. VS Verlag. S. 609-628
- Stascheit, Ulrich (Hrsg.) 2009: Gesetze für Sozialberufe. Textsammlung. Baden-Baden. Nomos Verlag
- Stork, Remi 2005: Freie Träger in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 428-434
- Sturzenhecker, Benedikt 2005: Institutionelle Charakteristika der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 338-344
- Szczyrba, Birgit 2003: Rollenkonstellationen in der pädagogischen Beziehungsarbeit. Neue Ansätze zur professionellen Kooperation am Beispiel von Schule und Jugendhilfe. Bad Heilbrunn/OBB. Klinkenhardt Verlag
- Thiersch, Hans 1995: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim und München. Juventa Verlag
- Thuns, Manfred 2004: Lebensweltorientierung in der Jugendhilfe. Herausforderung an Pädagogik und Psychologie. Hamburg. Verlag Dr. Kovac
- Thielen, Marc 2010: Soziale Arbeit im Kontext Schule. Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation von Schul- und Sozialpädagogik in praxisbezogenen Abgangsklassen unterer Bildungsgänge. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 8. Jahrgang / 2010. Weinheim und München. Juventa Verlag
- VKJH e.V., Forum Redaktion 2011: „Nichts machen ohne Einwilligung!“ Bau-Überlegungen zum Vertrauensschutz. In: Forum 12/2011. Vertrauen ist gut... Hamburg. Verband Kinder- und Jugendarbeit Hamburg e.V. S. 16-19

- Von Wensierski, Hans-Jürgen 2008: Jugendarbeit. In: Chassé, Karl August/
von Wensierski, Hans-Jürgen (Hrsg.) Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine
Einführung. Weinheim und München. Juventa Verlag. S. 34-49
- Zeller, Maren 2007: Gestaltung von Ganztagschule. In: Zeller, Maren (Hrsg.):
Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von
Ganztagschule und Jugendhilfe. Baltmannsweiler. Schneider Verlag
Hohengehren. S. 23-44
- Zinser, Claudia 2005: Partizipation erproben und Lebenswelten gestalten. In:
Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und
Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS
Verlag. S. 157-166

Quellenverzeichnis

<http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf> (Stand: 28.02.2012 (Zugriff am 15.01.2012, 15.15 Uhr)

http://www.jugendamt.nuernberg.de/downloads/leitbild_jugendarbeit.pdf (Stand: 28.02.2012) (Zugriff am 09.01.2012, 12.13 Uhr)

<http://www.paritaet-hamburg.de/aktuell/J-RV-Koop-JH-Schule10012011.pdf> (Stand: 28.02.2012) (Zugriff am 04.01. 2012, 17.25 Uhr)

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: 31 f.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt und durch meine Unterschrift, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig, ohne fremde Hilfe angefertigt worden ist. Inhalte und Passagen, die aus fremden Quellen stammen und direkt oder indirekt übernommen worden sind, wurden als solche kenntlich gemacht. Ferner versichere ich, dass ich keine andere, außer der im Literaturverzeichnis angegebenen Literatur verwendet habe. Diese Versicherung bezieht sich sowohl auf Textinhalte sowie alle enthaltenden Abbildungen, Skizzen und Tabellen. Die Arbeit wurde bisher keiner Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.