



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich: Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Studiengang: Soziale Arbeit

Bachelorarbeit

Kompetenzentwicklung in der Schulsozialarbeit durch kulturelle Bildung - Möglichkeiten und Grenzen

Name: Fanny Glawe
Franziska Müller

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2011-0223-1

Erstprüfer: Prof. Dr. Ulrike Hanke
Zweitprüfer: Prof. Dr. Joachim Burmeister

Datum: 28.06.2011

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung (Glawe/Müller).....	1
2.	Schule als Lebensort (Glawe).....	3
2.1.	Schule als kind- und jugendgemäße Lebenswelt.....	3
2.2.	Schulleben als offene Milieubildung.....	5
2.3.	Schule als Ort expansiven Lernens.....	6
2.4.	Schlüsselprobleme der alltäglichen Lebensbewältigung.....	8
3.	Ganztagsschule (Müller).....	10
3.1.	Merkmale und Formen.....	10
3.2.	Angebote.....	10
3.3.	Ganztagsschule als „Haus des Lernens“.....	13
3.4.	Gründe für die Einrichtung von Ganztagsschulen.....	14
4.	Schulsozialarbeit (Müller).....	14
4.1.	Definition.....	14
4.2.	Ziele und Zielgruppen.....	16
4.2.1.	Förderung des Kompetenzerwerbs.....	18
4.2.2.	Bedeutung der Lebensweltorientierung für die Schulsozialarbeit.....	20
4.3.	Methodisches Arbeiten und deren Grundprinzipien.....	22
4.4.	Rechtliche Grundlagen.....	24
4.5.	Kooperations- und Anerkennungsprobleme in der Schulsozialarbeit.....	25
4.6.	Zusammenfassung: Ausblicke.....	27
5.	Kulturelle Bildung (Glawe).....	29
5.1.	Definition.....	29
5.2.	Zielgruppen und Tätigkeitsfelder.....	32
5.3.	Aufgaben und Ziele.....	33
5.4.	„Kulturelle Bildung“ in der Ganztagsschule.....	38
5.5.	Handlungsprinzipien kultureller Bildung im Kontext Schule.....	41
5.5.1.	Wechselseitige Ansichten- Möglichkeiten und Differenzen.....	41
5.5.2.	Zusammenfassung: Aussichten für die Kulturelle Bildung.....	46
6.	Projekt „Achterbahn der Gefühle“ (Glawe/Müller).....	47
6.1.	Kurzcharakteristik des Projektes.....	47
6.2.	Projektbeschreibung.....	49
6.2.1.	Zielgruppe (Müller).....	49

6.2.2.	Ziele (Glawe/Müller)	50
6.2.3.	Projekttablauf – Methoden und Spielformen	51
6.3.	Evaluation aus Sicht der Schüler	56
6.4.	Reflexion des Projekts aus Sicht der Projektleiter	61
7.	Fazit: Möglichkeiten und Grenzen der Kulturellen Bildung in der Schulsozialarbeit (Glawe/Müller).....	64
8.	Anhang.....	69
9.	Quellenverzeichnis	74

1. Einleitung (Glawe/Müller)

Einen großen Teil ihrer Zeit verbringen junge Menschen an dem Lernort Schule, wodurch er zu einem wichtigen Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen wird. Hans Thiersch beschreibt die Lebensweltorientierung als eine „ganzheitliche Wahrnehmung von Lebensmöglichkeiten und Schwierigkeiten, wie sie im Alltag erfahren werden (Thiersch zit. nach Drilling 2009, S. 54).“

Schule ist der Bewältigung von äußeren Begebenheiten der SchülerInnen, wie zum Beispiel familiäre Probleme, peer-Konflikte oder auch Langeweile als auch innere Probleme, wie Mobbing, Leistungsschwäche und dysfunktionale Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, allein kaum gewachsen.

Für einen Großteil der SchülerInnen bedeutet schulisches Lernen Stress und Belastung. Pädagogische Methoden, wie Frontalunterricht und fehlender Lebensweltbezug des Unterrichtsinhaltes verursachen bei den Lernenden Langeweile, Schulunlust und führt zu Leistungsversagen.

Schule sollte sich an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientieren, denn eine der wichtigsten Aufgaben heute ist, Kompetenzen zu lebenslangen Lernen zu entwickeln und die eigenen Ressourcen nutzbar zu machen, auf die zur authentischen Entfaltung von individuellen Fähigkeiten zurückgegriffen werden kann, d.h. Mut und Bereitschaft zu entwickeln und zu stärken, sich von bisherigen Sichtweisen zu lösen, neue in Bewegung zu bringen, sich von alten Orientierungen zu lösen und Neue Dinge, die uns erwarten und zu prüfen und entgegenzunehmen. Einen wesentlichen Beitrag zur Unterstützung bei der Lebensbewältigung leistet daher die Schulsozialarbeit, welche Anbieter verschiedenster Hilfestellungen zum Gelingen der Sozialisation in der Schule ist.

Insbesondere durch den Aus- und Aufbau von Ganztagsangeboten in Schulen kann die Schulsozialarbeit neben ihren sozialpädagogischen Funktionen einen elementaren Bestandteil allgemeiner Bildung in der Schule anbieten. Die Rede ist von der „Kulturellen Bildung“. Diese leistet einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Kreativität und stärkt die Voraussetzung zum Erwerb fachlicher und fachübergreifender Kompetenzen, da sie Lernen und Lehren auf vielfältige Art und Weise ermöglicht und die SchülerInnen auf die zukünftige Lebenswelt vorbereiten soll. Damit junge Menschen erfahren, wie bereichernd die Beschäftigung mit Kunst und Kultur sein kann, müssen sie – unabhängig vom familiären Hintergrund und Wohnumfeld – die Chance haben, Kunst und künstlerische Projekte produktiv kennenzulernen.

Die Bundesvereinigung Kultureller Jugendbildung e.V. resümiert: „Die Chancen aber, dass Kinder und Jugendliche im Sinne der Zielsetzung kultureller Jugendbildung zu kreativen, gemeinschaftsfähigen und selbstbewussten Persönlichkeiten heranreifen, steigt in dem Maße, wie vielfältige Angebotsstrukturen für Kinder und Jugendliche zur Verfügung stehen (BKJ 2004, S.141).“

Wenn Schulsozialarbeit in Kooperation mit Trägern, Einrichtungen und Projekten vielfältig, fachlich fundierte Angebote erarbeitet, kann ein Mehrwert von Kultureller Bildung gewährleistet werden.

In dieser Bachelorarbeit wollen wir uns damit befassen, *inwieweit die Schulsozialarbeit einen Beitrag zur Kulturellen Bildung leisten kann, welche Möglichkeiten bestehen und wo deren Grenzen liegen, Kulturelle Bildung am Ort Schule zu fördern, um die Kompetenzentwicklung der Schüler zu erweitern.*

Im zweiten Teil unserer Arbeit beschreiben wir die Schule als kind- und jugendgemäße Lebenswelt, wie sich das Leben und Lernen am Ort Schule gestaltet und welche Probleme sie in ihrem Alltag zu bewältigen haben.

Der dritte Abschnitt dieser Arbeit befasst sich mit den Angebotsformen der Ganztagschule, insbesondere mit ihren Merkmalen und Aufgaben.

Anschließend veranschaulicht der vierte Teil einen theoretischen Einblick in den Bereich der Schulsozialarbeit. Dieser stellt den methodischen Aufbau zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen der Kinder und Jugendlichen dar. Unter diesem Gesichtspunkt möchten wir uns mit der Frage, *inwieweit Schlüsselkompetenzen durch Schulsozialarbeit gefördert werden können*, auseinandersetzen. Im weiteren Verlauf erörtern wir die Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule, verdeutlichen wechselseitige Erwartungen und Konflikte und führen letztlich Perspektiven der Schulsozialarbeit auf.

Nach einem theoretischen Überblick zur Kulturellen Bildung soll im fünften Teil geklärt werden, *was Kulturelle Bildung am Lernort Schule bedeutet und wie Kulturelle Bildung in der Schulsozialarbeit geleistet werden kann*. Dazu erläutern wir die Handlungsprinzipien der Kulturellen Bildung in der Schulsozialarbeit und deren weiteren Aussichten.

Unter Punkt sechs stellen wir unser Projekt „Achterbahn der Gefühle“ in einer regionalen Ganztagschule in MV vor, um dann im siebten Teil, dem Fazit unserer Ausarbeitung, die Möglichkeiten und Grenzen der Kulturellen Bildung in der Schulsozialarbeit zu resümieren. *Welche Perspektiven eröffnen sich hierbei für Kinder und Jugendliche am Standort Schule?*

Abschließend fassen wir, unter Berücksichtigung unserer gesammelten Thesen und Fragestellungen zusammen, inwieweit Schulsozialarbeit Kulturelle Bildung leisten kann.

2. Schule als Lebensort (Glawe)

2.1. Schule als kind- und jugendgemäße Lebenswelt

„Die Schule als Erfahrungs- und Lebensraum zu gestalten, bedeutet die Heranwachsenden weitgehend nur als Kinder und Jugendliche zu betrachten (Braun/Wetzel 2000, S. 92).“ Vom zeitlichen Umfang her erscheint die Schule nahezu als die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Rechnet man den Schulweg und die Hausaufgaben hinzu, nimmt die Schule etwa sechs bis acht Stunden täglich in Anspruch. Sie ragt auch entscheidend in die Lebenswelt der Familie hinein. „Wie war es heute in der Schule?“, „Wie war die Deutscharbeit?“ sind geradezu stereotype Fragen, die zum mittäglichen Gesprächsinhalt gehören. Umfang und Länge der Hausaufgaben werden von den Schülern als Eingriff in die Freizeit empfunden. Selbst in der „Clique“ ist die Schule ein wichtiges Gesprächsthema. Hier ist Gelegenheit gegeben, den Gefühlen und Urteilen freien Lauf zu lassen, d.h. „Dampf abzulassen“. Nimmt man hinzu, dass – von der Grundschule an – berufliche Überlegungen mit dem Schulerfolg verknüpft werden, dann erweist sich die Schule in der Tat als eine besonders bedeutende Lebenswelt dieses Lebensabschnittes (URL 8, S. 11). Um die Bedeutung von Schule als Bestandteil der Lebenswelt von Kindern besser verstehen zu können, sind die sozialökologischen Ansätze geeignet, die den Zusammenhang zwischen den Räumen, in denen Kinder und Jugendliche leben und ihrer Entwicklung thematisieren. „Neben dem ökologischen Zentrum der Familie ist der Nahraum, das Wohnumfeld, von besonderer Bedeutung für jüngere Kinder, aber auch für Jugendliche, die in ihrem Nahraum wesentliche Unterstützungsstrukturen finden. So werden Lebensräume von Kindern und Jugendlichen beschrieben, die nicht nur in einem eingegrenzten Wohnquartier existieren, sondern als Geflecht bzw. Netzwerk einzelner nicht zusammenhängender Orte, wobei Wohnung und Schule als Lebensorte eine wesentliche Stellung einnehmen. So führt etwa der Besuch einer weiterführenden Schule in einer anderen Stadt zu einer Erweiterung der Lebenswelt eines Kindes oder eines Jugendlichen (URL 7, S. 13).“ Des Weiteren nimmt die Schule einen bedeutenden Stellenwert bei den Heranwachsenden ein, da wichtige Beziehungen zu Gleichaltrigen geknüpft werden, Freundschaften entstehen und neue soziale Erfahrungen in der Schule gesammelt werden können. Grundsätzlich sollten bei der Betrachtung von Schule im Sozialraum, die sozialstrukturellen Bedingungen von großer Bedeutung sein. Auch für die Konzipierung der

Ganztagsschule und für das gesamte Schulleben stellen die sozialstrukturellen Bedingungen ihres jeweiligen Einzugsbereiches, Stadtteils etc. eine wesentliche Rahmenbedingung dar. So verfügen SchülerInnen in sozial belasteten Stadtteilen oft nur über wenige Ressourcen in ihrem Umfeld, z.B. in Elternvereinen, Sport- und Kulturvereinen, sowie in der Unterstützung durch Unternehmen (Sponsoring) (vgl. URL 7, S.14).

Daher kann Schule, als wichtiger Sozialraum, hilfreiche Aneignungsprozesse ermöglichen und Defizite durch seine Angebotsstruktur ausgleichen. „Allerdings ist hier die Vermittlung von Wissen über Welt, zumindest aus gesellschaftlicher Sicht, die zentrale Funktion. Aber auch dieses Wissen muss selbstständig von den Kindern und Jugendlichen angeeignet werden, wobei nicht zuletzt die durch Aneignungsprozesse in der Lebenswelt erworbenen sozialen und personalen Kompetenzen als grundlegende Schlüsselkompetenzen von Bedeutung sind (URL 7, S.15).“ Es ist schwierig, die Lebenswelt Schule in seiner Komplexität zu beschreiben, da Schule in Programmatik und Praxis sehr vielgestaltig ist. Selbst innerhalb derselben Schulart können sich stark voneinander abweichende Lebenswelten entwickeln. Zudem gibt es eine solche Fülle von Gesichtspunkten, dass eine Beschreibung nur exemplarisch möglich ist (vgl. URL 8, S.11).

„So kann die Lebenswelt Schule anregend oder steril sein, als positiv oder als negativ erlebt werden, in mehr oder minder starker Konkurrenz zu anderen Lebenswelten stehen und zudem vor Ort noch uneinheitlich, durch Spannungen verschiedener Tendenzen gekennzeichnet sein (URL 8, S.12).“ „Zur Erfassung und Aufarbeitung lebensweltlicher Bezüge eignen sich ganzheitliche Unterrichtsformen, wie Projektunterricht und offener Unterricht. Schule versucht beide Richtungen, die an Lebenswelt orientierten Unterrichtsformen und die auf fachspezifisches systematisch abgestelltes Lernen, sachgerecht zu berücksichtigen: durch Nutzung unterrichtlicher Freiräume, Ermöglichung fächerübergreifender Zusammenarbeit und Projektunterricht. Unterricht bedarf also sowohl klarer Strukturierung durch den Lehrer als auch Platz für Kreativität der Schüler, für eigenverantwortliches Planen (URL 8, S. 13f).“ Jugendliche sollen sich als Subjekte in ihren Lebensverhältnissen erfahren können. Heranwachsende befinden sich in der Jugendphase auf Identitätssuche, bei der die lebensweltorientierte Schule Unterstützung leisten kann. Identität, gesehen als Kompetenz zur Lebensbewältigung, hilft den Heranwachsenden das Lebenskonzept zu finden, welches ihnen in allen Belastungen, Unsicherheiten und Überforderungen einen gelingenden Alltag gewährleistet (vgl. Thiersch/Grunwald/Köngeter 2002, S.172). Auf diesem Weg, der Stärkung des Lebenskonzeptes der Heranwachsenden, ist es die unabdingbare Aufgabe der Schule, die Lebenswelten der Schüler zu erschließen und sie, gerade in einer Zeit, sich rasch verändernder Formen und Wertvorstellungen, Bedrängnissen und Hoffnungen des Zusammenlebens, auf ihre Zukunft vorzubereiten.

2.2. Schulleben als offene Milieubildung

„Die Reformpädagogik ist schon früh zu der Einsicht gelangt, dass Unterricht und Schulleben von gleicher Bedeutung sind für die produktive Bewältigung der schulisch angeregten - und zum Teil auch schlicht geforderten - Entwicklungs- und Lernaufgaben. Dabei lässt sich der Begriff des *Schullebens* gerade aus sozialpädagogischer Sicht präzisieren als *offene Milieubildung* (Braun/Wetzel 2000, S. 92).“

Bei der Suche nach einem Milieukonzept aus dem engeren sozialpädagogischen Bereich stieß ich auf Überlegungen von Lothar Böhnisch, der den Begriff als Leitgedanken der „integrierten Erziehungshilfen“, aber auch der offenen Jugendarbeit ins Spiel bringt. Er stellte marginalisierte Jugendliche in den Mittelpunkt (vgl. Böhnisch 1998, S.11). Deren „Milieu“ in einen produktiven Austausch mit einem pädagogischen Setting zu bringen, bezeichnet er als „offene Milieubildung“. „Den sozialen Prozess der Entwicklung und Strukturierung solcher Kontexte bezeichne ich als Milieubildung, einen Prozess den die Sozialpädagogik und Sozialarbeit nur in geschlossenen Settings selbst initiieren, den sie aber in der offenen Alltagswelt nur begleiten, stützen und mitstrukturieren kann. Dabei ist die sozialarbeiterische Intervention immer von der Perspektive der „offenen Milieubildung“ geleitet, denn nur offene demokratische Milieus in der gelungenen Balance von Kollektivität und Individualität können Bewältigungskompetenzen und erweiterte Handlungsfähigkeiten aktivieren (Böhnisch 1998, S.11).“ Das pädagogische Konzept einer „offenen Milieubildung“ schlägt, insbesondere für die Sozialarbeit Settings vor, welche den Jugendlichen in ihren Milieus Orte anbietet, an denen sie „Rückhalt, Geborgenheit, Gegenseitigkeit und Sicherheit“ erfahren können. Böhnischs Begriff macht demnach deutlich, dass das Angebot auch als eine eigene, innere Milieubildung erlaubt: Also die Etablierung eines Lebensraumes, den die Jugendlichen in bestimmten Hinsichten auch als ihren eigenen Ort empfinden können, der ihre Interessen berücksichtigt und dessen Alltag sie mitprägen können, auch wenn er von Erwachsenen eingerichtet wurde und diese dort das Hausrecht innehaben (Böhnisch 1998, S.11).“ „Milieus“ bilden sich also wie konzentrische Kreise um die tägliche Lebensführung und ermöglichen durch ihre alltägliche Präsenz, soziale Eingebundenheit und Vertrautheit, Entlastung und Stabilisierung (vgl. Braun/Wetzel 2000, S.32). „Damit die Milieus mit ihren Unterstützungs- und Integrationsmöglichkeiten nicht überlastet werden, bedarf es ihrer Einbindung in sozialräumlich verankerte Netzwerke, [...] und ihnen den Zugang zu den gesellschaftlichen Institutionen und Systemstrukturen eröffnen (Braun/Wetzel 2000, S. 32).“ Der offenen Milieubildung liegt die verallgemeinerte Erfahrung zugrunde, dass es sozial stabiler und emotional befriedigender, damit auch belastbarer Beziehungen bedarf, um sich auf riskante Entwicklungs- und Lernprozesse einzulassen. Für ein solches Vertrauen sind die Beziehungen zu

Gleichaltrigen von zentraler Bedeutung. Diese peer-groups bilden sich heute zu einem großen Teil innerhalb des schulischen Zusammenlebens heraus und bieten dem Heranwachsenden zuverlässige Möglichkeiten der zwischenmenschlichen Begegnung sowie der Selbsterfahrung und Selbstreflexion (vgl. Braun/Wetzel 2000, S. 92). „Das impliziert die Chance und Herausforderung, die Lebenserfahrungen, Sinnentwürfe, Alltagsgewohnheiten und Zukunftserwartungen der anderen Kinder und Jugendlichen kennenzulernen und sich respektvoll verstehend mit ihnen auseinanderzusetzen, sie in ein Verhältnis zu den eigenen Wünschen und Hoffnungen, Ängsten und Befürchtungen, Vermutungen und Überlegungen zu stellen, sie miteinander zu vergleichen, sich von ihnen anregen zu lassen, die eigenen Auffassungen und Gewohnheiten zu hinterfragen und ggf. zu verändern (Braun/Wetzel 2000, S.93).“ Die Offenheit des Milieus zu sichern, ist also eine Entwicklungs- und Lernaufgabe und bedarf zu ihrer Realisierung, der Anregung und Unterstützung durch PädagogInnen und des Weiteren die Öffnung hin zum Schulumfeld (vgl. Braun/Wetzel 2000, S. 94).

2.3. Schule als Ort expansiven Lernens

„Viele Schulen verstehen sich immer noch als eine Institution, deren einzige Funktion es ist, SchülerInnen zu unterrichten und ihnen die erworbenen Qualifikationen zu bescheinigen (Frommann 1987, S.187).“ „Die Lehrplangestaltung orientiert sich hauptsächlich auf die reine Wissensvermittlung, ohne den notwendigen Vermittlungsbezug zu den Selbsterfahrungen und Selbstverständigungsanstrengungen herzustellen. Die individuellen Lernprozesse werden durch die „Hierarchie“ der Haupt-, Neben-, Pflicht-, Wahlfächer etc. vernachlässigt (Braun/Wetzel 2000, S.41).“ „Diese eindimensionalen Lehr- Lernbeziehungen haben zur Folge, dass die Lernbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen nur in einer vereinseitigten und verkürzten Form zur Geltung kommen und dass ihrem Bedürfnis nach Selbstverständnis und Weltaufklärung, nach gemeinsamer Be- und Verarbeitung ihrer Lebenserfahrungen und Zukunftsfragen nur begrenzt entsprochen wird (Braun/Wetzel 2000, S. 43).“ An anderen Schulen haben Lehrer und Eltern versucht, die Institution zu öffnen und in Richtung auf eine „Nachbarschaftsschule“ weiter zu entwickeln. Das kann nur gelingen, wenn die Schule sich nicht mehr als „Territorium“, als „Hoheitsgebiet“ versteht, sondern darum wirbt, dass außerschulische Partner lehren und Lehrer zusammen mit den Schülern und Eltern Neues lernen können. Auch der Begriff des „Lernens“ ist hier weit gefasst, auch und gerade das Leben mit seinen „Aufgaben“, „Gefahren“ und „Schönheiten“ ist als „Stoff“ gefragt (Frommann 1987, S.187).“

„An der Kritik des eindimensionalen Lernverständnis der traditionellen Unterrichtsschule der Heranwachsenden an eine kind- und jugendgemäße Schule lässt sich bereits schließen, was die Alternative zu den defensiven Lernprozessen in der Schule ist: Die Förde-

rung des *expansiven* Lernens und die Ermöglichung einer perspektivisch und auch zunehmend faktischen Kommunikation zwischen den Lehrern und den Kindern und Jugendlichen (Braun/Wetzel 2000, S. 45).“ Hier bleibt zunächst einmal zu klären, was expansives Lernen für die SchülerInnen bedeutet und worin ein Unterschied zur defensiven Lernweise besteht. „**Expansives Lernen** findet nur dann statt, wenn der Lerngegenstand vom Lernenden als seine eigene Problematik angenommen wird, also selbstbestimmt ist. Lernmotivation stellt sich dementsprechend auch nur ein, wenn es für das Subjekt gute Gründe gibt zu lernen, wenn also angesichts einer bestimmten Lernproblematik der innere Zusammenhang zwischen dem zu vollziehenden Lernakt und den erweiterten Handlungsmöglichkeiten bzw. der erhöhten Lebensqualität entweder unmittelbar erfahren wird oder aber deutlich zu antizipieren ist (Holzkamp 1997a, S. 224f zit. nach. URL 5).“ Demgegenüber bezeichnet Holzkamp ein Lernen als *defensiv*, wenn mit der Unterlassung oder Verweigerung des Lernens für mich eine Beeinträchtigung meiner Lebensqualität droht (vgl. Holzkamp 1993, S. 191, URL 5). Expansiv begründetes Lernen ist gegenüber defensiv begründetem Lernen von größerer Tiefe und Nachhaltigkeit. Bei seinen Analysen kommt Holzkamp zu dem Schluss, dass es sich bei schulischem Lernen, aus der Sicht der Lernsubjekte, weitgehend um defensiv begründetes Lernen handelt, d.h. um ein Lernen, bei der (*fast*) *ausschließlich*, autoritäre Vermittlung, des von außen in Lehrplänen festgelegten Wissens an die Schüler ein widerständiges Lernen hervorruft (vgl. Holzkamp 1993, S. 537, URL 5). Mit dieser Kritik steht Holzkamp nicht alleine. Dass das Leben und Lernen in der Schule für die meisten Schüler (und Lehrer) nicht Freude, sondern Zwang bedeutet, darauf hat bereits John Dewey hingewiesen. Die Mehrheit lerne Desinteresse oder Schulfreundschaft, erwerbe Passivität statt geistiger Selbständigkeit, übe sich im Konkurrieren statt im Kooperieren, sowie in Anpassung statt in Selbstbestimmung. Vor dem Hintergrund dieser Schulkritik Deweys, entwickelte William H. Kilpatrick, die damals bereits bekannte Projektmethode weiter. Er konzeptualisierte sie als eine Form schulischen Lernens, die selbsttätiges Arbeiten an Themen vorsieht, welche von den Schülern ausgehen. Selbsttätiges Arbeiten an eigenen Themen, wie die Projektmethode nach Kilpatrick dies vorsieht, kann als Voraussetzung expansiv begründeten Lernens betrachtet werden. Die Projekt-Methode scheint damit einen ‚Möglichkeitsraum‘ für expansives Lernen eröffnen zu können (vgl. Kilpatrick 1935, S. 74, URL 5). Dieser Ansatz, der Umsetzung von Projekten in der Schule, soll auch in dieser Arbeit, unter dem Aspekt der Kompetenzentwicklung als Teil der kulturellen Bildung in der Schulsozialarbeit Berücksichtigung finden. Ob bzw. inwieweit das Lernen in Projekten Potenziale zugunsten expansiven Lernens enthalten, wäre also zu prüfen.

Um Schule also zu einem Ort expansiven Lernens zu entwickeln, muss sie notwendiger Weise ein Ort der Reflexion werden, ein Ort der Wahrheitssuche und der Zusammen-

hangserkenntnis sein (vgl. Holzkamp 1993, S. 539, URL 5). Reale Lernproblematiken aller Beteiligten, Partizipation und der Einbezug ihrer Lebenserfahrungen müssen integriert werden, damit ihrer Selbstbestimmung und Selbstverwirklichungsansprüche Rechnung getragen werden kann.

Um neue Schulkonzepte zu realisieren sind unter verschiedenen Aspekten vielzählige, relevante Probleme zu durchdenken.

2.4. Schlüsselprobleme der alltäglichen Lebensbewältigung

Bedingungen des Aufwachsens haben sich binnen weniger Jahre grundlegend geändert. Viele Familien haben mit den neuen, aus den vielschichtigen Modernisierungsprozessen resultierenden komplexen Anforderungen, der alltäglichen Lebensbewältigung zu kämpfen. Aus diesen Strukturveränderungen der Bedingungen des Aufwachsens resultiert, dass Heranwachsende heute über völlig andere Voraussetzungen und Hintergründe verfügen als etwa noch vor 20 Jahren. Strukturelle Bedingungen des alltäglichen Lebens, der eigenen Lebensgestaltung, des Aufwachsens haben sich geändert, das System Schule jedoch ist (bisher) weitestgehend das Gleiche geblieben. Nun treffen im Lernort Schule gewissermaßen zwei Welten aufeinander, die ihre jeweiligen Ansprüche aneinander (bisher) nicht zu erfüllen vermögen. Schule hat bisher bestimmte Fähigkeiten der Schüler, wie etwa Lernbereitschaft, Kompetenz im sozialen Umgang miteinander, Respekt vor den Lehrern als Autoritätspersonen u.ä. als natürlich gegeben, da durch die Familie vermittelt, vorausgesetzt. Allerdings ist die Familie heute, resultierend aus den vielschichtigen gesellschaftlichen Umbrüchen, nicht mehr als selbstverständlicher Ort des Aufwachsens zu begreifen, so dass grundlegende Kompetenzen des sozialen Miteinanders mit Eintritt der Kinder in das Schulalter eventuell noch gar nicht erworben wurden. Diese Aussage möchte ich etwas näher erläutern. „Die Familien werden heutzutage immer kleiner. Vor allem im städtischen Bereich steigt die Zahl der Einzelkinder. Neben der traditionellen Kernfamilie hat die Bedeutung anderer Familienformen und -zusammensetzungen - nicht eheliche Lebensgemeinschaften, allein Erziehende, getrennt lebende Eltern, wieder verheiratete Eltern mit Kindern und Stiefkindern - zugenommen. So hat beispielsweise, einhergehend mit einer zunehmenden Individualisierung der Lebensführung und entsprechender Lebensplanung, die Zahl der allein Erziehenden deutlich zugenommen (URL11).“ Auch die stets ansteigenden Anforderungen im Beruf erfordern erheblichen Zeitaufwand in der Aktualisierung seines Wissens, durch Weiter- und Fortbildungen. Aus diesem Grund besteht die „Gefahr“, den entwicklungsnotwendigen Unterstützungsrahmen einzubüßen, da nun *hilflose Freiräume* entstehen (vgl. Braun/Wetzel 2000, S.10). „Das heißt, dass in solchen Familien die entwicklungsnotwendige emotionale Absicherung durch von Verständnis

getragene und belastbare Beziehungen zu den Erwachsenen in relevantem Maße- und zwar auch aufgrund der zumeist erzwungenen, manchmal auch gewollten Einschränkung der elterlichen Erziehungsverantwortung und -kompetenzen fehlt (Braun/Wetzel 2000, S. 10).“ „Traditionelle, auf elterlicher Autorität basierende Erziehungsvorstellungen bieten also keine allgemein akzeptierte Grundlage mehr. An deren Stelle sind vielfach Einstellungen und Haltungen getreten, die von stärkerer emotionaler Nähe, Teilnahme und Verständnis gekennzeichnet sind. Dabei lassen sich durchaus widersprüchliche Folgen beobachten: Kinder und Jugendliche erfahren heute auch in einer Kleinfamilie von Seiten der Eltern und anderer Erwachsener verstärkt eine belastende Erwartungshaltung, auch im schulischen Kontext und betreuende Kontrolle (URL 10).“ „Die Einschränkungen der elterlichen Erziehungskompetenzen resultiert teilweise auch daher, dass die Heranwachsenden bereits teilweise bedeutsame Erfahrungs- und Kompetenzvorsprünge haben, so dass die Art der Hilfe, die sie auch weiterhin benötigen, von ihren Eltern tatsächlich nicht gewährleistet werden kann, selbst wenn sie sich bemühen (Braun/Wetzel 2000, S.10).“ Daher fehlen letztlich bedeutende gemeinsame Aktivitäten als Grundlage für die Herausbildung eines begründeten Vertrauens in der Eltern-Kind-Beziehung, die zugleich auch ein Selbstvertrauen ermöglicht. Dies kann Ängste, Einsamkeit oder Überforderung begünstigen, welche zu emotionaler Verunsicherung führen kann. Ein solches kann dadurch auch schulische Konsequenzen mit sich bringen. Mobbing seitens der Mitschüler, durch das Auffallen der zurückgezogenen Art, schulische Misserfolge durch schlechte Noten bis hin zum Schulversagen. „Aufgrund dieser in die Modernisierungsprozesse eingelassenen Strukturveränderungen der Bedingungen des Aufwachsens [...] steht die Schule vor der sozialen und pädagogischen Notwendigkeit, weitgehend privat realisierte Erziehungsaufgaben zu übernehmen. Daraus resultiert der erweiterte pädagogische Auftrag der Schule, funktionale Äquivalente für diesen Verlust familiärer Erziehungskompetenzen einzurichten, also familienunterstützende und familienergänzende Aufgaben mit zu übernehmen, also zu einem Lebens- und Erfahrungsraum und zu einem Ort des anspruchsvollen sozialen Lernens zu werden (Braun/Wetzel 2000, S. 12).“ „Schule sieht sich heute der Herausforderung gegenübergestellt, auf den sozialen Wandel und insbesondere seine Folgen zu reagieren. Ein erster Schritt in diese Richtung kann durch die Einbindung von Sozialarbeit in das bislang etablierte System Schule erfolgen. Schulsozialarbeit weiß gewissermaßen schon heute auf die sich den Heranwachsenden aktuell anbietenden Lebensbedingungen zu reagieren, indem sie ihre lebensweltlichen, die alltäglichen und privaten, d.h. sowohl die innerschulischen als auch die außerschulischen Probleme der Kinder und Jugendlichen zum Gegenstand ihrer Arbeit macht. Die Einbindung von Schulsozialarbeit in das System Schule ermöglicht damit ein Lernen auf mehreren Ebenen, indem sie z.B. soziale Kompetenzen und neue Lernstrategien zu vermitteln versucht. Damit vermag sie

u.a. diejenigen Heranwachsenden aufzufangen, die sich aufgrund ihrer Voraussetzungen nicht im System Schule zurechtzufinden wissen (URL 9).“

3. Ganztagschule (Müller)

3.1. Merkmale und Formen

Die folgenden drei Merkmale, die ich hier kurz erläutern werde, wurden durch die Kultusministerkonferenz (KMK), am 17.10.2003 beschlossen.

Im ersten Merkmal geht es um die *zeitliche Mindestangebotsdauer*. Das bedeutet, dass an mindesten drei Tagen der Woche, über den Vormittag hinaus, Angebote zur Verfügung gestellt werden sollen, welche mindestens sieben Zeitstunden umfassen.

Das zweite Merkmal beinhaltet die *Gliederung durch eine Mittagspause*. Hierzu ist zu sagen, dass der ganztägige Betrieb durch eine Mittagspause gegliedert werden soll, in der die Möglichkeit besteht ein Mittagessen zu sich zu nehmen, welches durch die Schule angeboten werden soll.

Das dritte und letzte Merkmal ist das *Vorliegen eines Konzeptes*. Die zusätzlichen Angebote müssen in einem ergänzenden Zusammenhang zum vormittäglichen Unterricht stehen. Verantwortung und Organisation obliegt der Schulleitung (vgl. Ladenthin 2005, S. 127). Im Punkt 5.2. gehe ich genauer auf die verschiedenen Angebotsformen ein.

Des Weiteren unterscheidet die KMK drei Formen der Ganztagschule. Die voll gebunden, die teilweise gebundene und die offene Form.

Die *vollgebundene Form* verpflichtet alle SchülerInnen an mindestens drei Wochentagen für jeweils sieben Zeitstunden an den Ganztagsangeboten der Schule teilzunehmen. Bei der *teilweise gebundenen Form* hingegen gilt diese Teilnahmeverpflichtung nur für einen Teil der SchülerInnen. Die *offene Form* jedoch bietet die Teilnahme am Ganztagsangebot, das an mindestens drei Wochentagen mit je sieben Zeitstunden stattfindet, als eine Möglichkeit an. Dies ist jedoch freiwillig, lediglich die Beteiligung für mindestens ein Schuljahr wird vorab verbindlich geklärt (vgl. ebd. S. 127f).

3.2. Angebote

Die Angebote, die in Ganztagschulen zusätzlich zum Unterricht gemacht werden, werden im Folgenden erläutert.

In der *Mittagspause* und den *Freizeitangeboten* wird den SchülerInnen ein warmes Essen zur Verfügung gestellt. Die SchülerInnen haben die Chance zur Ruhe und Entspannung, aber ebenso wird ihnen die Teilnahme an musikalischen, kulturellen oder sportlichen Aktivitäten ermöglicht (vgl. URL 4, S.3). Die Interessen der SchülerInnen sollen ein Betätigungsfeld bieten, aber gleichzeitig sollen auch neue Interessen geweckt werden (vgl. Rekus 2003, S. 41).

In den *Verfügungsstunden* haben die LehrerInnen die Möglichkeit mit der Klasse erzieherische und organisatorische Angelegenheiten zu besprechen. Darunter zählen beispielsweise Gespräche über Beziehungen und Konflikte in der Klasse, besondere Vorhaben und ganztagsschulbezogene Fragen. Angesetzt werden kann das als Wochenanfangs- oder Wochenabschlussstunde. Jede Klasse soll die Möglichkeit erhalten die Verfügungsstunde bei ihrem Klassenlehrer zu haben (vgl. URL 4, S. 3).

Die *Arbeitsgemeinschaften* beziehen die Interessen und Neigungen der einzelnen SchülerInnen mit ein und bieten verschiedenste Angebote im Bereich der Freizeitgestaltung. Die Schule stellt in Zusammenarbeit mit SchülerInnen, Eltern, dem Schulsozialarbeiter und den außerschulischen Partnern ein abwechslungsreiches mit fachgebundenen, fächerübergreifenden sowie fachunabhängigen Arbeitsgemeinschaften zusammen (vgl. ebd., S. 4). Diese zusätzlichen Angebote erweitern den schulischen Stundenplan. Den lernschwachen Schülern wird hier die Gelegenheit geboten, ihre Fähigkeiten, die im normalen Unterricht eher weniger gefragt sind, unter Beweis zu stellen und somit zu Erfolgserlebnissen gelangen, die zur Motivation beitragen. Lernstarke SchülerInnen haben zusätzlich die Möglichkeit, sich weiteren Gebieten zu widmen, z.B. das Erlernen einer weiteren Fremdsprache etc. (vgl. Rekus 2003, S. 41f).

Spezielle *Fördermaßnahmen* von SchülerInnen mit fächerspezifischen Problemen oder aber auch mit Schwierigkeiten im sozialen und persönlichen Bereich können zum pädagogischen Gesamtprogramm einer Ganztagschule zählen. Hierbei wird aber auch die Förderung von begabten Kindern miteinbezogen.

Die *Integration von Hausaufgaben* in der Schule dient der Entlastung der Familien und Kinder. Die Schwierigkeiten der Kinder bei der Bewältigung solcher Hausaufgaben und die ungleichen Gegebenheiten im Elternhaus, unter denen die Aufgaben angefertigt werden, können dadurch reduziert werden oder entfallen gänzlich.

Eine *offene Unterrichtsgestaltung* sollte den SchülerInnen die Möglichkeit bieten, selbstständig in unterschiedlichen Sozialformen zu arbeiten. Durch bestimmte Schuleinrichtungen, beispielsweise eine Schulbibliothek, kann dies erleichtert werden. Die Voraussetzung

und ein flexibler Zeitplan ermöglicht die *Arbeit in Gruppen* und die Durchführung von *Projekten* (vgl. ebd., S. 42).

Eine gute Ganztagschule zeichnet sich durch ein pädagogisch-didaktisches Konzept der *Rhythmisierung* im Schulalltag aus. Rhythmisierung kommt aus dem Griechischen und bedeutet „den erlebten Rhythmus als harmonische Bewegung oder den periodischen Wechsel natürlicher Vorgänge zu erleben (Appel u.a. 2008, S. 53).“ Für den Bereich der Schule bedeutet das, dass der Schulalltag abwechslungsreich gestaltet werden soll. Durch einen Wechsel von Anspannung und Entspannung, Anstrengung und Erholung und außerdem durch Aktion und Vertiefung kann dies erreicht werden. Der 45-Minuten-Takt beispielsweise, der durch einen Wechsel von Fach und Lehrer gekennzeichnet ist, zeigt, dass bestenfalls das kognitive Lernen gefördert wird, andere Lernformen jedoch dadurch vernachlässigt werden. Durch unterschiedliche Lernprozesse, unter Einbezug der Interessen der SchülerInnen, erhalten sie verschiedenste Zugänge und Bearbeitungsverfahren. Dadurch erhöht sich die Chance, dass sich die SchülerInnen mit dem Unterrichtsstoff identifizieren können. Somit kann das Gelernte nachhaltig gesichert werden. Schule als Lebens- und Erfahrungsraum muss geeignete Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen schaffen (vgl. ebd., S. 54f).

Durch die *Kooperation mit Eltern* kann eine erfolgreiche Erziehungsarbeit geleistet werden. Da im Ganztagsbereich auch außerschulische Aktivitäten angeboten werden, ist es einfacher die Eltern mit einzubeziehen, um somit die Distanz zwischen Schule und Elternhaus zu verringern. Durch entsprechende Programme kann möglicherweise auch der Abbau kultureller Distanz bildungsferner Elternhäuser gefördert werden.

Ebenfalls gehört ein schulinternes *Beratungsangebot* in den Angebotsbereich einer Ganztagschule. Dazu gehören Schullaufbahnberatung, Berufsberatung sowie diagnostische Beratung. Dies sollte von einem Beratungsexperten durchgeführt werden (z.B. Schulsozialarbeiter), der auch mit anderen Institutionen zusammenarbeitet.

Als letztes bieten sich im Rahmen der Ganztagschule *Schüleraktivitäten* an, die den Schülern Gelegenheit gibt, Veranstaltungen eigenverantwortlich zu organisieren, beispielsweise durch Gründung von Jugendgruppen, in Verbindung mit Jugendverbänden und -clubs. Des Weiteren gehört auch die Ausgestaltung des Lebensraumes dazu. Die SchülerInnen haben hier die Möglichkeit an der äußeren Gestaltung der Schule mitzumachen, um eine „wohnliche Atmosphäre zu schaffen“ (vgl. Rekus 2003, S. 43f).

3.3. Ganztagsschule als „Haus des Lernens“

Für die Entwicklung einer Ganztagsschule als ein „Haus des Lernens“ bedarf es der Entwicklung einer Konzeption mit unterschiedlichen Komponenten, die dabei berücksichtigt werden müssen. Dazu zählen, Lernformen, Medienkonzepte, Sozialkonzepte, Förderpläne, Pausengestaltung, Schülermitwirkung etc.

Ausgangspunkt für solche Konzepte ist ein „tragfähiges Fundament“. Schule kann nur dann ein Lebensort für SchülerInnen sein, wenn sie sich in ihrer individuellen Persönlichkeit und Lernbedingungen ernst genommen und akzeptiert fühlen. Nur dann entwickeln sie das Interesse und die Motivation Wissen zu erlangen und Kompetenzen zu entfalten.

Auf dem Fundament sind vier Säulen befestigt, die durch Lern- und Erfahrungsprozesse das Mauerwerk bilden.

Die erste Säule ist die des *Lernkonzepts*. Sie enthält die Vorhaben im Lern- und Arbeitsbereich, die sich aus den Lehr- und Förderplänen ergeben. Die zweite Säule beinhaltet das *Medienkonzept*, welches den kompetenten Umgang mit modernen Medien ermöglicht, um die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Computer und die Nutzung des Internets sind für einen erstrebten Lernerfolg unverzichtbar. Das *Ausbildungsförderungskonzept* ist unumgänglich, um den Schülern einen umfassenden und praxisorientierten Einblick in die Berufswelt zu ermöglichen. Die Praxisorientierung ist hier von besonderer Bedeutung, da die SchülerInnen durch Praktika, Projekte oder Schülerfirmen die Möglichkeit haben, praktische Erfahrungen zu sammeln, um sich für den späteren Beruf richtig entscheiden zu können. Die Ganztagsschule fungiert als ein Ort, an dem Prozesse des menschlichen Zusammenlebens und der Kommunikation stattfinden. Deshalb müssen Rahmen geschaffen werden, indem solche Prozesse ermöglicht werden können. Durch den Rahmen können individuelle, kreative und soziale, sowie kulturelle und sportliche Gelegenheiten des Miteinanders entstehen. Die Schulordnung, Verpflichtungen, Regeln und Verantwortungsübernahme geben den Rahmen vor. Gestützt werden diese Säulen durch die Kooperation verschiedenster Partner aus dem außerschulischen Bereich, z.B. Vereine, Betriebe, Partnerschulen, Jugendhilfe etc.

Das selbstständige Lernen bildet das Dach des gesamten Hauses. Neben schulischen Lernstandards (z.B. Mathe, Deutsch etc.) sind Schlüsselqualifikationen, wie Eigenständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und die Bereitschaft zum Lernen von besonderer Bedeutung, besonders im späteren Berufsleben. Diese Kompetenzen sollte ein jeder Schüler am Ende seiner Schul-

laufbahn erworben haben um erfolgreich in der Berufswelt arbeiten zu können (vgl. Appel u.a., S. 117ff).

3.4. Gründe für die Einrichtung von Ganztagschulen

Die Argumente gliedern sich einerseits in „sozialpolitische und sozialpädagogische“ und andererseits in „bildungspolitische und schulpädagogische“ Begründungen.

Die sozialpolitischen und sozialpädagogischen Begründungen werden nun kurz beschrieben. Zum einen bietet die Ganztagschule, bei zunehmender Berufstätigkeit der Mütter, ein Angebot um die unversorgten Kinder und Jugendlichen zu fördern. Somit ist es den Eltern möglich die Vereinbarkeit von Beruf und Familie besser zu gewährleisten. Des Weiteren kann dadurch die Erwerbstätigkeit der Frauen gefördert werden, was zu einer Stärkung des Wirtschaftsstandorts führt. Die Ganztagschule hat die Möglichkeit, die Familien erzieherisch zu entlasten und zu unterstützen, beispielsweise bei gestörten Familienverhältnissen. Außerdem wird die Familie durch den Wegfall schulischer Hausaufgaben entlastet. Den SchülerInnen bietet sich die Gelegenheit das Schulgelände und das schulische Umfeld auf unterschiedliche Art und Weise zu nutzen, so dass mangelnden Bewegungsmöglichkeiten in den Wohnungen der Familie entgegengewirkt wird.

Kommen wir nun zu den bildungspolitischen und schulpädagogischen Begründungen. Die Ganztagschule bietet sowohl lernschwachen als auch lernstarken SchülerInnen bessere Förderungsmöglichkeiten. Somit kann der Abbau von Chancenungleichheit gewährleistet werden. Die Schule soll einen Lebensraum für die SchülerInnen darstellen. Sie kann eventuellen Erziehungsschwächen des Elternhauses entgegenwirken, indem sie selbst in ihren Funktionen und Aufgaben institutioneller Erziehung tätig wird. Die Verstärkung des sozialen Lernens wird durch außerunterrichtliche Veranstaltungen, AG's und Projektarbeiten bewerkstelligt. Zusätzlich aber ergibt sich die Möglichkeit, neue Lerninhalte und -formen einzuführen, Freizeitangebote anzubieten, die Schule nach außen zu öffnen, handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen zu gewährleisten und Projektunterricht durchzuführen (vgl. Ladenthin 2005, S. 181f).

4. Schulsozialarbeit (Müller)

4.1. Definition

Nachdem vor 30 Jahren der Begriff der Schulsozialarbeit eingeführt wurde, besteht bis heute noch keine Einigung hinsichtlich der Definition.

Nach Henry Maas werden die Aufgaben der Schulsozialarbeit wie folgt beschrieben: *„Ziel der Schulsozialarbeit ist, des Kindes potentielle Stärken und Fähigkeiten für eine befriedigende, effektive und akzeptable Ausführung der Rolle des Schülers zu erreichen (Maas zit. nach Drilling 2009, S. 39).“*

Auch Braun und Wetzel setzen sich mit diesem Thema gleichermaßen auseinander: *„[Unter Schulsozialarbeit] verstehen wir die Gesamtheit der sozialen und pädagogischen Profilbildung in der Schule und ihrem Umfeld anzuregen, zu unterstützen und durch eigene Angebote zu erweitern (Braun/Wetzel 2000 zit. nach Drilling 2009, S. 39).“*

Bernd Stickelmann hingegen sieht die Ziele der Schulsozialarbeit nicht nur im schulischen Bereich, sondern versteht es als *„den Versuch, soziale Probleme und Spannungen, denen besonders Kinder und Jugendliche aus unterprivilegierten – häufig auch unvollständigen – Familien ausgesetzt sind und die vor allen Dingen durch den Selektionscharakter der Schule entstehen, durch Einzelfall- bzw. soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen aufzufangen, Stigmatisierungstendenzen abzubauen und einer Angliederung bestimmter Kinder oder Jugendlicher bzw. Gruppen in der Schule entgegenzuwirken (Stickelmann 1981 zit. nach Drilling 2009, S. 39).“*

Wilfried Wulfers berücksichtigt die gemeinsamen Ziele in der Verbindung mit Jugendhilfe und Schulsozialarbeit. *„Schulsozialarbeit ist ein Oberbegriff, der alle Aktivitäten einschließt, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit (bzw. Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen (Wulfers 1996 zit. nach Drilling 2009, S. 39).“*

Um ein umfassenderes Bild von Schulsozialarbeit herzustellen, folgt eine aktuelle Definition von Karsten Speck aus dem Jahre 2006, in der es hauptsächlich darum geht wer und was durch Schulsozialarbeit erreicht werden soll: *„ Unter Schulsozialarbeit wird im Folgenden ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligung zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. Zu den sozialpädagogischen Angeboten und Hilfen der Schulsozialarbeit gehören insbesondere die Beratung und Begleitung von einzelnen SchülerInnen, die sozialpädagogische Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtig-*

ten, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien sowie die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen (Speck 2007, S. 28f).“

4.2. Ziele und Zielgruppen

Es gibt eine Vielzahl von Zielen in der Schulsozialarbeit und aus all denen lässt sich ein wesentliches Grundziel formulieren: *Schulsozialarbeit zielt auf eine Verbesserung der Lebensqualität ab.*

Schulsozialarbeit will mit ihrer Arbeit die Persönlichkeiten der einzelnen Schüler stärken und somit die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten und Entwicklungsschwierigkeiten verhindern helfen. Außerdem will Schulsozialarbeit den schulischen Konfliktalltag entlasten und Orientierungshilfen bei verschiedenen Lebensfragen anbieten und somit versuchen die Eigenkräfte der Adressaten zu aktivieren, d.h. dass vor allem die soziale Kompetenz und Eigenverantwortung der Schüler durch gezielte Angebote und Aktionen gefördert wird. Die Schule soll außerdem für das Gemeinwesen geöffnet werden, denn dieses trägt zu einer Vernetzung im sozialen Umfeld bei. Bei alledem berücksichtigt die Schulsozialarbeit hierbei die geschlechtsspezifischen und kulturellen Aspekte.

Schulsozialarbeit kann als *präventive Hilfe* dienen, das bedeutet, dass ein frühzeitiges Erkennen von Problemen ermöglicht rechtzeitig zu helfen, bevor sich die Entwicklungen von Konflikten verfestigen. Außerdem bedeutet es, dass Schulsozialarbeit auch den LehrerInnen helfen kann selbstbewusster mit Problemen umzugehen und somit eine Eskalation vermieden werden kann.

Des Weiteren dient Schulsozialarbeit als *Handlungshilfe*. Somit werden Probleme an Schulen durch das Erschließen neuer Handlungskompetenzen minimiert. Schulsozialarbeit dient als Vermittler, um die Häufigkeit und Intensität von Eskalationen zu reduzieren. Die Moderation eines Konflikts ermöglicht eine optimale Lösung.

Die Methoden der Schulsozialarbeit erschließen der Schule zudem neue Lösungsstrategien und neue Sichtweisen. Somit können andere Fähigkeiten und Ressourcen des betreffenden Jugendlichen betont werden. Die Schule kann somit als Lebensfeld für junge Menschen gesehen werden und ermöglicht dadurch auch eine Akzeptanz der Schule bei SchülerInnen.

Die Schulsozialarbeit ist auch eine *Hilfe zur Problemlösung*. Chronische Probleme und Konflikte können durch eine frühzeitige Intervention vermieden werden. Durch eine geziel-

te Hilfeplanung, aber auch durch Vermittlung von Hilfe wird eine nachhaltige Veränderung möglich. Sie fördert eine frühzeitige und intensive Zusammenarbeit zwischen Familie und Hilfsinstitutionen. Des Weiteren werden soziale Kompetenzen und Kommunikationsfähigkeit, sowohl bei SchülerInnen, als auch bei LehrerInnen gefördert, um Gewalt, Ausgrenzung und Überforderung zu vermeiden (vgl. URL1).

Weitere Ziele und Aufgaben werden nun anhand der jeweiligen Zielgruppe verdeutlicht.

Schulsozialarbeit ist weder ein rein offenes Angebot für alle gleichermaßen, noch ein reines Interventionsinstrument für besonders belastete Einzelpersonen oder Gruppen. Vielmehr gilt es, allgemein fördernde Angebote mit solchen für bestimmte Gruppen in Beziehung zu setzen, um eine ausgewogene Palette bereit zu halten. Dabei ist die allgemeine Lebenslage des "Schülerlebens" ebenso im Blick zu behalten wie ihre Aufschlüsselung in besonders belasteten Lebenslagen bestimmter Gruppen oder Einzelner (vgl. ebd.).

Das Beziehungsangebot richtet sich an all diejenigen, die am gesamten Schulalltag beteiligt sind, dadurch kann eine solide Basis für Hilfestellungen geschaffen werden.

Bei SchülerInnen macht es sich die Schulsozialarbeit zur Aufgabe, die individuelle und soziale Entwicklung der Persönlichkeit der SchülerInnen zu fördern. Außerdem bedarf es die Problemlösungs- und Sozialkompetenz zu stärken, da Kinder häufig mit Krisen und Konflikten konfrontiert sind und dabei unterstützt werden müssen. Nicht nur die Einzelfallhilfe ist hier von besonderer Bedeutung sondern auch die Gruppenarbeit, denn hier lernen die SchülerInnen persönliche und soziale Probleme aus dem Alltag gemeinsam zu besprechen und Lösungen zu finden, die dann zusammen umgesetzt werden können. Dies trägt zur Wahrnehmungsförderung der SchülerInnen bei. Durch Beratungsgespräche, bei Gruppenarbeiten, in Projekten oder durch den Aufbau von Schulgremien (z.B. Schülerrat) kann man diese Ziele auf verschiedene Art und Weise erreichen.

Auch von Seiten der LehrerInnen erhofft man sich Unterstützung und Hilfe beim Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus schwierigen Lebenssituationen. Bei Konflikten und im Bereich der Prävention erhalten die LehrerInnen Unterstützung seitens der Schulsozialarbeit. Folgende Möglichkeiten stehen dabei zur Verfügung: Beratung von gemeinsamen Lösungswegen und während einer Konferenz ist es dem Sozialarbeiter möglich auf bestimmte Themen aus dem gesamten Schulbereich aufmerksam zu machen. Er kann außerdem eine moderierende Funktion in Elterngesprächen einnehmen, sowie eine Vermittlungsperson für gefährdete SchülerInnen darstellen. Des Weiteren hat er die Möglichkeit bei Klassenthemen und Projekten mitzuwirken, da er themen- und zielgruppenorientierte

Gruppenarbeit anbietet, um gemeinsam mit den SchülerInnen an aktuellen sozialen Themen zu arbeiten.

Wichtig ist hierbei, dass die LehrerInnen nicht als Klienten gelten, wenn sie über Ursachen des Versagens eines Schülers sprechen. Es geht hier lediglich um ein Fachgespräch zwischen zwei Fachpersonen, die über die Problemsituation einer dritten Person ihre Ansichtsweisen erläutern.

Auch bei den Eltern bietet die Schulsozialarbeit eine unterstützende Funktion in Krisensituationen. Die Eltern bekommen in den Beratungsgesprächen niedrigschwellige Hilfsangebote in Bezug auf ihre Kinder, dazu gehören Hilfestellungen, sowie die Weiterleitung zu anderen Helferorganisationen.

Die Zusammenarbeit mit Helferorganisationen dient dem Wohle der SchülerInnen. Je nach Bedarf stellt der Schulsozialarbeiter Kontakt zu einer Helferorganisation her, um fall- bzw. themenbezogen zusammenarbeiten zu können. Dazu zählt unter anderem die Fallbesprechung, die gemeinsame Erarbeitung von Projekten, sowie Übergabegespräche, bei denen SchülerInnen an weiterführende Instanzen vermittelt werden (vgl. Drilling 2009, S. 116ff).

4.2.1. Förderung des Kompetenzerwerbs

Die Jugendlichen werden mit schwierigen Aufgaben der Lebensbewältigung konfrontiert. Daher rückt der Prozess des Kompetenzerwerbs immer mehr in den Mittelpunkt.

Kompetenzen können nicht vermittelt, sondern können nur durch Aneignungsprozesse im Rahmen formeller, informeller und nicht-formeller Bildung erworben werden.

Unter der *formellen Bildung* versteht man das gesamte System im Schul-, Ausbildungs- und Hochschulbereich, welches weitgehend verpflichtend und auf Leistungszertifikate ausgerichtet ist.

Die *informelle* Bildung erklärt sich aus nicht beabsichtigten Abläufen im Bildungsprozess, die sich durch das alltägliche Leben in den Bereichen der Familie, Freunde, Arbeit und Freizeit ergeben.

Die *nicht-formelle* Bildung beschreibt eine Form, die generell auf Freiwilligkeit basiert und mit zahlreichen Angeboten versehen ist (vgl. Sturzenhecker 2004, S. 53). Sowohl das schulische als auch das außerschulische System bietet hier in Form eines Supportsystems Bildungsmöglichkeiten, um selbstverantwortendes und selbstorganisiertes Lernen zu

ermöglichen. Besonders Kinder und Jugendliche aus schweren Lebenslagen sind auf solche Art von Angeboten und Lernorten angewiesen, um solche Lernprozesse voranzutreiben. Informelle Prozesse können sie meist in ihrer Lebenswelt nicht erfahren. Es zählen nicht nur Angebote im außerschulischen Bereich, wie Freizeiteinrichtungen oder aber auch Unternehmen, in denen Betriebspraktika angeboten werden, sondern dazu gehören ebenso Angebote im schulischen Bereich, wie Schulprojekte, Sportangebote und Gründung von Schülerfirmen. Aber auch die Beratung und die Einzelfallhilfe ist ein Teil dieses Supportsystems (vgl. URL2, S.11).

„Der Kompetenzbegriff beinhaltet kognitive, motivationale, emotionale und moralische Aspekte des Handelns (URL2, S.9).“

Ziel der Kompetenzentwicklung ist die Entwicklung von folgenden Handlungskompetenzen: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Personale Kompetenz. Im Folgenden werden diese Kompetenzen einzeln beschrieben.

Die *Fachkompetenz* beinhaltet das Wissen von Regeln, Begriffen und Definitionen, sowie das Verstehen und Erkennen von Zusammenhängen, um schließlich bestimmte Themen, Thesen oder Urteile bewerten zu können.

In der *Methodenkompetenz* geht es um all die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten, die dazu dienen Arbeitsschritte zielgerichtet zu planen und umzusetzen, rationell zu arbeiten, Lernstrategien und unterschiedliche Arbeitstechniken zu entwickeln. Des Weiteren geht es um die Informationsbeschaffung, auch unter Nutzung von Neuen Medien, um diese dann zu bewerten und sachgerecht aufzuarbeiten. Dies ist besonders erforderlich um anschließend Ergebnisse zu präsentieren, unter Verwendung von verschiedensten Präsentationstechniken.

Zur *Selbstkompetenz* gehören Leistungsbereitschaft, das Erkennen und Einschätzen eigener Stärken, sowie die Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen und dementsprechend zu handeln. Außerdem gehören Selbstvertrauen und Selbstständigkeit genauso dazu wie das Umgehen mit Misserfolgen.

In der *Sozialkompetenz* geht es um die Bereitschaft und die Fähigkeit mit anderen gemeinsam zu lernen und zu arbeiten. Es geht darum, Verantwortung wahrzunehmen, solidarisch und tolerant zu handeln und anderen einfühlsam und offen entgegenzutreten. Dabei ist es wichtig sich an vereinbarte Regeln zu halten, sich einzuordnen und mit Konflikten entsprechend umzugehen (vgl. URL 6, S. 6f).

Die individuellen Ressourcen des Einzelnen, Fähigkeit, Verstehen, Wissen, Erfahrungen und Motivation helfen dem Menschen Handlungen und Tätigkeiten durchzuführen. Insbe-

sondere vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse kommt es zu einer Erweiterung der Kompetenzbegriffe.

4.2.2. Bedeutung der Lebensweltorientierung für die Schulsozialarbeit

Anwachsende Sozialisations- und Modernisierungsprozesse stellen eine wachsende Herausforderung an die Kinder und Jugendlichen dar. Die Umsetzung eines lebensweltorientierten Auftrages ist somit ein wesentlicher Bestandteil der sozialpädagogischen Arbeit (vgl. Speck 2007, S. 46). Daher hat die Schulsozialarbeit zum Ziel, den Eigen-Sinn der Jugendlichen in ihrer Lebenswelt ernst zu nehmen, die Bedeutung und Probleme dessen herauszufinden, um sie aufgreifen zu können und somit Begleitung, Hilfe, Unterstützung und Veränderungen anzubieten und leisten zu können (vgl. Grunwald, Thiersch 2008, S. 147). Es geht daher besonders um die Förderung der sozialen Kompetenzen, sowie der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung im schulischen und außerschulischen Bereich (vgl. Speck 2007, S. 46). Konflikte die sich aus den spezifischen Lebenslagen ergeben, sind daher als Ressource zu sehen (vgl. ebd., S. 148).

Konkretisiert wurde der Ansatz der Lebensweltorientierung in Form von Handlungsmaximen. Sie orientieren sich an der Lebenswelt der Jugendlichen und deren Grunddimensionen ihrer Lebenswelt: Zeit, Raum und soziale Bezüge (vgl. Thiersch 1992, S. 30).

Da die Schulsozialarbeit als ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe am Ort Schule gesehen wird, kann sie daher nicht losgelöst von den Grundsätzen und Handlungsprinzipien der Jugendhilfe handeln (vgl. Speck 2007, S. 66).

Beim Handlungsprinzip der *Prävention* geht es darum, dass die Jugendhilfe frühzeitig in die Problemlagen der Jugendlichen eingreift und Hilfestellungen gibt. Ziel ist es hierbei, begleitende, unterstützende und ambulante Maßnahmen zu erweitern und die gravierenden, stationären zu verringern (vgl. Thiersch 1992, S. 30). Außerdem ist es die Aufgabe des Schulsozialarbeiters, gemeinsam mit den LehrerInnen, die Schule als einen positiven Lebensraum zu gestalten, sowie Räume zur persönlichen Entfaltung zu erzeugen. Aber auch Beratungsangebote und vorbeugende Hilfen zu erarbeiten, um die Jugendlichen in ihrer anspruchsvollen Lebenswelt in- und außerhalb der Schule zu unterstützen.

Das nächste Handlungsprinzip der *Dezentralisierung/Regionalisierung* ist durch die direkte Anbindung an die Schule strukturell am besten umgesetzt, wie in fast keinem anderen Arbeitsbereich der Jugendhilfe. Durch die Zusammenarbeit mit inner- und außerschulischen Partnern, sowie die Einbettung der Angebote in die regionalen Strukturen kommt es zur Erfüllung des Regionalisierungsprinzips.

Ein weiteres Handlungsprinzip ist die *Alltagsorientierung*. Sie bezieht sich auf die Angebotsgestaltung, die sich sowohl an den Alltag der SchülerInnen orientiert, als auch auf die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen. Um die Angebote der Schulsozialarbeit für die Zielgruppen leicht zugänglich zu machen, sollte auf Zugangsbarrieren, wie Begrenzung auf bestimmte Gruppen oder bestimmte Sprechzeiten verzichtet werden. Das umfangreiche soziale System der Beteiligten am Schultag, wie Sichtweisen, Beziehungsgestaltungen und Alltagsverständnisse sollten in der sozialpädagogischen Arbeit der Schulsozialarbeit Berücksichtigung finden.

Das folgende Handlungsprinzip der *Integration/Normalisierung* beinhaltet, dass die Schulsozialarbeit sich nicht nur auf bestimmte Problemlagen bzw. –gruppen spezialisieren soll, sondern darauf ausgerichtet sein sollte, alle Kinder, Jugendlichen, LehrerInnen und Eltern zur Verfügung zu stehen. Außerdem sollte sie offen gegenüber Lebensbewältigungsstrategien und Lebenseinstellungen sein. Des Weiteren ist zu beachten, dass Integrationshemmnisse und unangebrachte Anpassungserwartungen erkannt, thematisiert und behoben werden sollten, sowie integrierend zu wirken, ohne aber dabei eine Anpassung bei den Adressaten zu beanspruchen. Der Schulsozialarbeiter selbst muss darauf achten, dass er mit seinem Leistungsprofil und seiner Leistung nicht ausgrenzend wirkt.

Das Handlungsprinzip der *Partizipation* nimmt sich zum Ziel, den Adressaten als Subjekt seines eigenen Lebens zu sehen und nicht als passiven Empfänger sozialpädagogischer Leistungen in der Schule (vgl. Speck 2007 S. 68ff). Adressaten sollten bei der Entwicklung von Angeboten und Hilfen aktiv mitbestimmen, dies gilt besonders in Bezug auf Planung, Gestaltung und Durchführung von den jeweiligen Angeboten (vgl. Thiersch 1992, S.33). Die Adressaten zu Angeboten oder Hilfen zu verpflichten, ist konterproduktiv und ist auch nicht Sinn des Partizipationsprinzips.

Das letzte Handlungsprinzip der *Hilfe und Kontrolle* ist ein allgegenwärtiges Thema am Arbeitsplatz, dem sich der Schulsozialarbeiter nicht entziehen kann, denn sie ist durch den widersprüchlichen öffentlichen Auftrag zur Hilfe und Kontrolle geprägt. Einerseits soll die Schulsozialarbeit Hilfen bereitstellen, aber andererseits jedoch unterliegt sie der ständigen Kontrolle von Politik, Gesellschaft und Schule. Nach § 8a SGB VIII ist der Schulsozialarbeiter dazu verpflichtet, das Risiko einer Kindeswohlgefährdung abzuschätzen, um dementsprechend zu handeln. Es ist von großer Wichtigkeit, dass die Schulsozialarbeit unabhängig arbeiten kann und allein der Fachlichkeit verpflichtet ist. Da die Schulsozialarbeiter eine hohe Verantwortung gegenüber den Kindern und Jugendlichen haben, ist es von großer Bedeutung die eigene Arbeit durch Supervisionen oder kollegiale Beratungen zu reflektieren (vgl. Speck 2007, S. 69f).

4.3. Methodisches Arbeiten und deren Grundprinzipien

Bis heute gibt es in der Literatur wenig zu den Methoden der Schulsozialarbeit. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Schulsozialarbeit über dieselben Methoden verfügt, wie auch die systematisch übergeordnete Soziale Arbeit. Die entwickelten Methoden müssen demzufolge nur an die jeweiligen Adressaten angepasst werden. In Anlehnung dessen unterscheidet man im Bereich der Schulsozialarbeit vier Gruppen des methodischen Arbeitens.

Die erste Gruppe ist die direkte *einzelfall- und primärbezogene* Methode. Durch einen direkten Interventionsbezug soll eine gezielte und überprüfbare Intervention zwischen dem Schulsozialarbeiter und den SchülerInnen angestrebt werden. Das Angebot erstreckt sich über die Einzelfallhilfe und die sozialpädagogische und klientenzentrierte Beratung bis hin zur Fallarbeit und Familientherapie.

Bei der zweitem, der *sekundärgruppen- und sozialraumbezogenen* Methode gibt es Gemeinsamkeiten mit dem Interventionsbezug der ersten Methode. Hierbei bezieht sie aber das Netzwerk der SchülerInnen, andere Gruppenmitglieder oder aber das Gemeinwesen stärker mit ein. Zum Einsatz kommen dabei die soziale Gruppenarbeit, die Erlebnispädagogik, die themenzentrierte Interaktion, die Gemeinwesen- und die soziale Netzwerkarbeit.

Die dritte bezeichnet sich als die *indirekt interventionsbezogene* Methode. Sie bietet dem Schulsozialarbeiter die Möglichkeit, seine sozialpädagogische Arbeit, sein konkretes Arbeitsfeld systematisch zu reflektieren, um die eigenen Handlungen somit gegebenenfalls zu verbessern. Möglich ist dies unter anderem durch Supervision und Selbstevaluation.

Die letzte Gruppe beinhaltet die struktur- und organisationsbezogene Methode. Dabei geht es um die Entwicklung und Planung von Hilfestrukturen bevor die eigentliche Intervention durchgeführt werden kann. Diskussionen und die Bereitstellung entsprechender Rahmenbedingungen für die Schulsozialarbeit sind daher wichtig. Sozialmanagement und die Jugendhilfeplanung sind hierbei angewandte Methoden (vgl. Speck 2007, S.64).

Um die zahlreichen Angebote schülerfreundlich gestalten zu können, muss das soziale und kulturelle Umfeld angemessen miteinbezogen werden. Wichtig ist es hierbei die Methoden kind- und jugendgemäß anzubieten. Die Schulsozialarbeit sollte daher die Schule als Handlungs- und Spielraum gestalten. Diesbezüglich soll die Phantasie der einzelnen SchülerInnen angeregt, sowie eigene Ideen entwickelt werden, um Interessen für bestimmte Themen oder Tätigkeiten zu wecken. Durch kulturelle Angebote, wie Ausstellun-

gen, Theater, Tanz etc. kann die schulische Kultur gefördert werden. Doch auch die Gestaltung unterschiedlichster Freizeitangebote gehört dazu. Der Aufbau einer Schülercafeteria oder Schülerkiosk mit „Chillecke“ und Spielmöglichkeiten lässt die SchülerInnen, die Schule als einen anderen Ort erleben. Der Schulalltag wird durch diese zahlreichen Angebote sinnlich angesprochen und somit können die SchülerInnen durch sehen, hören, schmecken, riechen und fühlen den Ort Schule mit allen Sinnen wahrnehmen und erleben, sowie ihn erkunden selbst gestalten und verändern (vgl. Hollenstein, Tillmann 2000, S. 111).

Kommen wir nun zu den drei Grundprinzipien, die im Konzept der Schulsozialarbeit eine wichtige Rolle spielen.

Niedrigschwelligkeit, Flexibilität und Kontinuität zeichnet Schulsozialarbeit aus. Es wird auf einer Basis von Vertrauen und persönlicher Beziehung gearbeitet, dies wird vor allem durch Ruhe, Gelassenheit und Akzeptanz erworben. Sensibilität, Verlässlichkeit und kontinuierliche Präsenz in der Schule und den Pausen sind dafür erforderlich. Schulsozialarbeit bietet den Schülern Anregungen in vielen Lebensbereichen, d.h. sie ist ganzheitlich.

Das erste von den drei Grundprinzipien ist die *Parteilichkeit für die Schüler*, d.h. dass die Kinder und Jugendlichen in ihrer Lebenswelt ernstgenommen und akzeptiert werden sollten. Das bedeutet, dass Persönliche Lebensstile, Einstellungen, Gewohnheiten, Haltungen und Verhaltensweisen ernst zu nehmen sind, auch wenn sie entgegengesetzt zur eigenen Lebensanschauung stehen. Mit problematischen Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen sollte sich konstruktiv auseinander gesetzt werden. Es geht darum ihre Interessen zu vertreten und bei der Realisierung dieser zu helfen und außerdem die vorhandenen positiven Kräfte zu unterstützen und zu fördern. Schulsozialarbeit arbeitet für die Bedürfnisse und Interessen der Schüler.

Ein weiteres Grundprinzip ist die *Freiwilligkeit*. In der Regel entscheidet der Schüler selbst, ob er mit dem Schulsozialarbeiter in Kontakt treten will oder nicht. Ebenso werden auch Dauer und Inhalt der Zusammenarbeit von den Jugendlichen bestimmt. Ausnahmen bestehen nur wenn sich der Schüler in einer bedrohlichen Situation befindet und aus dieser genommen werden muss, oder der Schüler nicht mehr für den reibungslosen Unterrichtsablauf tragbar ist.

Gewährleistung von Vertraulichkeit ist das letzte Grundprinzip. Alle Gespräche mit dem Schüler werden immer vertraulich geführt. Die Öffentlichkeit wird nur dann über Gesprächsinhalte informiert, wenn es vorher mit dem Schüler abgesprochen wurde. Die Ge-

sprache müssen dokumentiert werden, damit immer auf bereits Erarbeitetes zurückgegriffen werden kann. Gesprächsnotizen sind unter Verschluss zu halten (vgl. URL 1).

4.4. Rechtliche Grundlagen

Die wesentlichen rechtlichen Grundlagen für die Schulsozialarbeit sind in den Paragraphen 1, 11, 13, 14, 16 und 81 des SGB VIII zu finden.

Im § 1 SGB VIII geht es um den Auftrag der Jugendhilfe. Hierbei handelt es sich um eine sozialpädagogische Reaktion auf vorliegende Problemlagen von jungen Menschen, sowie die Bereitstellung präventiver Angebote für Kinder, Jugendliche und deren Eltern. Die grundsätzliche Zielsetzung für das Kinder- und Jugendhilfegesetz wird durch den §1 vorgegeben (vgl. URL1). Im §1 Abs.1 wird festgelegt, dass jeder junge Mensch ein Recht auf „*Förderung seiner Entwicklung*“ und auf Erziehung zu einer „*eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit*“ hat (Stascheit 2009, S. 1154).

§ 11 SGB VIII bezieht sich auf alle Kinder und Jugendlichen und zielt nicht nur auf individuell beeinträchtigte oder sozial benachteiligte junge Menschen ab, im Gegensatz zum §13 (vgl. URL1). Hier werden die Schwerpunkte der Jugendarbeit, dazu gehören unter anderem die Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsrechte junger Menschen, die außerschulische Jugendbildung, Jugendarbeit und Jugendberatung beschrieben. Besonders wichtig für unsere Arbeit ist der Absatz drei Punkt eins, die außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung beschrieben (Stascheit 2009, S. 1157)

Der § 13 ist einer der wichtigsten für die Schulsozialarbeit, denn er zielt überwiegend auf den Beistand von Kindern und Jugendlichen mit sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen ab, um ihre soziale Integration in schulischer und beruflicher Ausbildung zu unterstützen (vgl. URL 1).

Laut §14 SGB VIII leisten Schulsozialarbeiter erzieherischen Kinder- und Jugendschutz. Entsprechende Maßnahmen *"sollen junge Menschen befähigen, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen und sie zur Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie zur Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen zu führen* (Stascheit 2008, S. 1158)."

Nach §16 SGB VIII führen Schulsozialarbeiter Beratung in Erziehungsfragen durch und tragen somit zur allgemeinen Förderung der Erziehung in den Familien bei. Sie beraten

Eltern, Lehrkräfte und die Schulleitung, ebenso vermitteln sie in Konfliktfällen zwischen Eltern und Lehrkräften und kooperieren mit der Elternvertretung (vgl. URL 1).

§ 81 besagt, dass die Träger der öffentlichen Jugendhilfe dazu verpflichtet sind, mit den Schulen sowie mit den Stellen der Schulverwaltung zu kooperieren.

Des Weiteren sind aber noch andere Teile des SGB VIII zu beachten, z.B. partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen der freien und öffentlichen Jugendhilfe und ein bedingter Vorrang der freien Jugendhilfe im §4 SGB VIII. Darüber hinaus das Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten (§5 SGB VIII), sowie das Mitspracherecht der Kinder und Jugendlichen (§8 SGB VIII), die Beachtung der unterschiedlichen Lebenslagen und die Förderung der Gleichberechtigung zwischen Jungen und Mädchen, welches in §9 SGB VIII festgehalten wird. Außerdem noch die Förder-/ Anerkennungsvoraussetzung für freie Träger in den Paragraphen 74 und 75 SGB VIII. Zudem sollte auch neben den Regelungen zum Schutz von Privatgeheimnissen nach § 203 StGB, die sehr umfangreichen Vorschriften zum Schutz von Sozialdaten nach §§ 61 ff. SGB VIII/ KJHG in Verbindung mit dem §35 SGB I und §§ 67 bis 85a SGBX eingehalten werden (vgl. Speck 2006, S.182f).

4.5. Kooperations- und Anerkennungsprobleme in der Schulsozialarbeit

Sowohl die LehrerInnen als auch der Schulsozialarbeiter haben in der Regel wenig exakte Vorstellungen vom Berufsfeld des jeweils anderen. Beide Seiten wissen wenig über das Handeln, sowie die Probleme und Belastungen mit denen sie im Schulalltag konfrontiert werden, selbst wenn sie gelegentlich mit den SchülerInnen das Gleiche tun (Frommann u.a. 1987, S. 131).

Eigene Erfahrungen aus der damaligen Schulzeit sind feste Bestandteile einer jeden Person. Sowohl positive als auch negative Erfahrungen sind in den Denk- und Handlungsmustern enthalten (vgl. Hollenstein, Tillmann 2000, S. 123). Negative Erfahrungen des Schulsozialarbeiters aus seiner eigenen Schulzeit können wohlmöglich die Zusammenarbeit und das Verständnis für die Lehrerinnen negativ beeinflussen. Die Lehrer hingegen haben ihre Schulvergangenheit meist verarbeitet bzw. umgedeutet. Betrachtet man die unterschiedlichen Berufsgruppen oder aber auch die unterschiedlichen Motivationen zum jeweiligen Beruf, ist ersichtlich, dass die Lehrerschaft einer älteren Tradition gegenübersteht. Sie meinen zu wissen, was in den Schulalltag gehört und was für die Kinder förderlich ist bzw. was sie in ihrer schulischen Entwicklung stört (Fromman u.a. 1987, S. 131f).

Beide Bereiche, sowohl die Schule als auch die Jugendhilfe, haben eine gemeinsame Zielgruppe und verfolgen ähnliche Zielsetzungen, wenn Unsicherheiten beiderseits herrschen, so ist es wahrscheinlich das eine Konkurrenzsituation entsteht (vgl. Chassé, Weniowski 2002, S. 79).

Im Folgenden möchte ich die wechselseitigen Erwartungen und Zuschreibungen gegenüberstellen.

Die Lehrer erwarten von dem Schulsozialarbeiter, dass er sich wenigstens in Konfliktfällen der Schulleitung loyal, gegenüber den jeweiligen Interessen der Schule, verhält. Dieses Vertrauen, welches durch die Schulleitung in den Schulsozialarbeiter gesetzt wird, kann in diesem Falle natürlich auch als positiv angesehen werden. Er gilt somit als ein Bindeglied zwischen Schulleitung und den SchülerInnen.

Außerdem machen Lehrer oft die Erfahrung, dass es den Eltern leichter fällt, Gespräche mit dem Schulsozialarbeiter zu suchen, sodass sie der Schulsozialarbeit zuschreiben, sich mehr um die Elternarbeit zu kümmern, da sie einen leichteren Zugang zu ihnen haben. Oft sind die Schulsozialarbeiter als Experten bei problematischen und schwierigen Verhaltensweisen der SchülerInnen gefragt. Solche Probleme sind für die LehrerInnen meist zeitaufwändig und angsterregend. Der Schulsozialarbeiter erwartet jedoch hierbei, dass die LehrerInnen versuchen sollten Probleme mit SchülerInnen selbst zu lösen bzw. sie in Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit gemeinsam anzugehen. Sie wollen nicht als „Krisenfeuerwehr“ gesehen werden (vgl. Fromman u.a. 1987, S. 137). Die Lehrkräfte neigen jedoch immer öfter dazu, ihre Auseinandersetzungen mit den SchülerInnen auf die Schulsozialarbeit zu delegieren. Meist scheidet hier schon die Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und Schulsozialarbeit. Mit der dadurch entstehenden Überforderung besteht die Gefahr, dass der Schulsozialarbeiter kaum die Möglichkeit hat die Probleme der SchülerInnen selbst zu bearbeiten, sodass die SchülerInnen an andere Institutionen weiter vermittelt werden müssen. Das Vertrauensverhältnis kann somit nicht aufgebaut werden, da nicht genug Hilfsangebote bestehen. Oftmals besteht das Problem, dass konfliktpädagogische Angebote einen höheren Stellenwert haben, als der Bereich der Freizeitpädagogik. Dies ist insoweit ein Problem, da Freizeitangebote am Ort Schule für die Kinder und Jugendlichen besonders wichtig sind, weil sie somit die Möglichkeit haben selbst kreativ zu werden und den Raum Schule als solchen gestalten und verändern zu können (vgl. URL2, S. 53).

Neben dem teils kritischen Verhältnis zwischen Lehrerschaft und Schulsozialarbeit gibt es jedoch auch gemeinsame Zielvorstellungen beider Parteien. Die Schule wird als ein bedeutsamer Lebensort gesehen, in dem es beiden Parteien wichtig ist die Bedürfnisse und

die Lebenssituation der SchülerInnen zu kennen. Des Weiteren setzen sich beide zum Ziel, die SchülerInnen zu selbständigen und verantwortungsvollen Persönlichkeiten zu erziehen und diese in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen und zu begleiten, dies erfordert eine Reform- und Innovationsbereitschaft. Zu guter Letzt geht es darum, den Heranwachsenden Möglichkeiten zu bieten sich frei zu entfalten und Lebensbedingungen zu ermöglichen, auf die sie sich einlassen können (vgl. Hollenstein, Tillmann 2000, S. 134). Daher sind Kontakt und Kooperation zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und dem Schulsozialarbeiter unabdingbar.

4.6. Zusammenfassung: Ausblicke

Zusammenfassend ist also zu sagen, dass die Schulsozialarbeit das Ziel verfolgt, die SchülerInnen sowohl bei ihrer Entwicklung der Individualität als auch in ihrem schulischen und sozialen Umfeld begleitet, fördert und unterstützt und dabei die Lebenswelt der einzelnen Schüler nicht außer Acht lässt. Der Gegenstandsbezug einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit liegt in der Begleitung, Unterstützung, Anregung, Beratung und Förderung der einzelnen SchülerInnen. Wichtige Aufgabenschwerpunkte hierbei sind die Interventions- und Präventionsarbeit in sozialer Gruppenarbeit oder im Bereich der Einzelfallhilfe und die Vernetzung von Angeboten im und am Umfeld Schule, wie zum Beispiel regelmäßige Freizeitangebote im kulturellen, sportlichen u.a. Bereichen. All das sollte über ein jugendgerechtes und lebensweltorientiertes Methodenrepertoire verfügen, um dabei die Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen SchülerInnen zu entdecken und zu stärken. Dies ist von besonderer Wichtigkeit, wenn es um das Erwerben von Kompetenzen geht. Die rechtlichen Grundlagen dafür sind im Kinder- und Jugendschutzgesetz zu finden, am wichtigsten hierbei sind die Paragraphen 1, 11, 13 und 81.

Die Schulsozialarbeit gilt als ein Bindeglied zwischen SchülerInnen, Elternhaus und Schule. Die Eltern und LehrerInnen werden bedarfsgerecht beraten und in ihrem Erziehungsauftrag unterstützt. Nur durch eine gute Kooperation aller Parteien ist es möglich die Schule als einen kind- und jugendgemäßen Lebensraum zu gestalten.

Auch wenn der Bereich der Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik, hinsichtlich der Trägerstrukturen, Konzeptionen und der Personalsituation noch nicht ganz gefestigt ist, so ist es doch schon lange nicht mehr als eine Art Modellversuch zu betrachten. Generell ist zu sagen, dass sich die Schulsozialarbeit als ein sinnvolles, nützliches, sowie notwendiges und erfolgreiches Feld der Jugendhilfe erwiesen hat. Der Annäherungsprozess zwischen Schule und der Sozialpädagogik ist auf einem guten Weg.

Nach einer Studie von Seithe, 1998, zeigt sich, dass neuere ostdeutsche Untersuchungen beweisen, dass die Hilfestellungen für problembelastete Schüler verbessert werden konnten. Des Weiteren ist eine Verbesserung der Freizeitsituation zu erkennen, die einen positiven Einfluss auf das Schulklima, die Gewaltbereitschaft der SchülerInnen und die Öffnung der Schule als Lebensort hat (vgl. Chassé, Wensierski 2002, S. 86f).

Als zentrale Qualitätskriterien des pädagogischen Handelns der Schulsozialarbeit erwiesen sich sowohl die sozialpädagogische Handlungsorientierung, als auch die schulalltagorientierte Kooperation zwischen LehrerInnen und der Schulsozialarbeit. Kooperation spielt eine wichtige Rolle beim Gelingen von Schulsozialarbeit.

Sowohl die Schule, als auch die Jugendhilfe haben unterschiedliche Bildungsaufträge und Methoden, die es eigenständig zu bewerkstelligen gilt. Die Gestaltung der Lebenswelt der SchülerInnen kann zu gemeinsamen Aufgaben führen. Durch die unterschiedlichen Zugänge und die Formulierung gemeinsamer Ziele entstehen Schnittmengen, die Bereiche beschreiben, die gemeinsam angegangen werden können (vgl. URL2, S. 21).

Schulsozialarbeiter und LehrerInnen haben zwangsläufig die Aufgabe voneinander zu lernen, da bei Projektarbeiten, Austausch und Zusammenarbeit von großer Wichtigkeit sind. Voraussetzung dafür ist, dass die LehrerInnen bereit sind mit der Schulsozialarbeit zu kooperieren und ihr offen gegenüber stehen. Es entsteht hierbei eine Wechselbeziehung, da die Schulsozialarbeit selbst auch Bedingungen erfüllen muss, sodass die LehrerInnen zur Zusammenarbeit motiviert werden.

Der Schulsozialarbeiter muss sich bei der Durchführung von Projekten im Unterricht bzw. in unterrichtsähnlichen Situationen auf die Zusammenarbeit mit den LehrerInnen einlassen. Indem er Vorbereitungsarbeiten für ein gemeinsames Projekt leistet, hat er somit die Möglichkeit sich als Partner zu bewähren. Zwischen beiden Parteien muss sich eine Vertrauensbasis entwickeln, die gegenseitigen Respekt und Akzeptanz ermöglicht.

Die Ziele der Schulsozialarbeit müssen stets transparent und präsent sein, um den Einstieg für die Lehrer attraktiv zu gestalten. Der Schulsozialarbeiter muss bei seinen Entscheidungen selbstbewusst rüberkommen, um als ein gleichwertiger Partner angesehen zu werden und bei dem man bereit ist von ihm zu lernen, z.B. Arbeitsformen, die den LehrerInnen zunächst fremd erscheinen mögen (vgl. Frommann u.a. 1987, S. 147ff).

Zusammenfassend kann man sagen, dass sowohl eine bestimmte Nähe als auch eine angemessene Distanz zwischen Schule und Schulsozialarbeit wichtig ist. Die Nähe der Schulsozialarbeit gegenüber der Schule erleichtert die Kontaktaufnahme und somit auch die Kommunikation und die Kooperation zwischen beiden Parteien. Des Weiteren verhin-

dert sie auch gegenseitige Vorurteile über die jeweils andere Berufsgruppe. Ein weiterer wichtiger Punkt ist auch die Verbesserung des Schulklimas. Sie kann die soziale Wirklichkeit am Lebensort Schule beeinflussen und bei schulischen Aufbauphasen unterstützend mitwirken und solidarisch Kritik üben, um für LehrerInnen und SchülerInnen, Schule als Lebensraum gestalten. Eine angemessene Distanz ist ebenfalls von großer Bedeutung, denn dadurch kann die Schulsozialarbeit als ein eigenständiger und professioneller Partner im System Schule anerkannt werden (vgl. ebd., S. 130f).

5. Kulturelle Bildung (Glawe)

5.1. Definition

Bevor ich mich eingehend mit dem Begriff der „kulturellen Bildung“ auseinandersetze, ist es mir wichtig, zuvor einen kleinen Exkurs zu den komplexen Begrifflichkeiten „Kultur“ und „Bildung“, als Wortbestandteile zu gestalten. Angesichts der zu klärenden Thematik eröffnen sich verschiedenste Facetten, auf die ich nur begrenzt eingehen werde. Neben den vier verschiedenen Ansätzen, -ethnologisch-, -soziologisch- und -humanistisch orientiert-, beziehe ich mich zunächst auf eine Anreihung anthropologischer Reflexionen zu den Begriffen „Kultur“ und „Bildung“. „Kultur“ ist die Gesamtheit der Prozesse (und deren Resultate), die der Mensch zum Zwecke seiner (kollektiven) Lebensgestaltung berücksichtigen muss. Diese Prozesse werden geplant, durchgeführt und bewertet (Fuchs. 2008, S. 20).“

Man spricht davon, dass eine jeweilige soziale Gruppe zum Subjekt ihrer Daseinsbewältigung wird, was wiederum bedeutet, dass sie ihr soziales Leben bewusst gestaltet. Jeder Mensch wird in eine Umgebung hineingeboren, in der er bereits eine Menge an überlebensrelevanten Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wahrnehmungsformen, Deutungsmustern etc. vorfindet. Die Aufgabe des Einzelnen besteht nun in der Aneignung einer sozialen Subjektivität, um so eine Lebensführungskompetenz für sein eigenes Leben, also eine individuelle Subjektivität, zu gewinnen. Diesen Prozess und sein Ergebnis kann man „Bildung“ nennen (vgl. Fuchs M. 2008, S.20). Kultur und Bildung erfassen also jeweils Prozesse und Veränderungen, die dem Menschen in seiner Individualität von Nutzen sein können. In seiner Entwicklung ist der Mensch von Anfang an ein gesellschaftliches Wesen, das ohne Netz sozialer Beziehungen niemals seine Individualität, seine personenspezifische Eigenheit entwickeln würde: *Durch Gesellschaft entsteht Individualität*. Marx sprach daher von „Kultur“ als Reichtum der Beziehungen des Einzelnen (vgl. Fuchs, M. 2008,S. 21).

„Jeder Einzelne ist also Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, jeder Einzelne hat die Möglichkeit, zumindest im Grundsatz wunschgemäße Entwicklungen an sich zu erleben. Ein Ausschluss von Entwicklungsmöglichkeiten und -chancen würde gegen die Menschenrechte verstoßen (Fuchs 2008, S. 23).“ „Die Anthropologie ist hierbei eine naheliegende Disziplin, weil es bei der Kulturellen Bildung um die Beziehung des Menschen zu sich und zur Welt geht (Fuchs 2008, S. 93).“ Dem hinzu folgen traditionsreiche Bestimmungen von „Bildung“. „Bildung“ gibt als Grundlage, ein Verständnis dessen mit auf den Weg, das Bildung als Persönlichkeitsentwicklung, als Fähigkeit zur politischen Partizipation sowie zur ökonomischen Lebensgestaltung verstand und somit das Recht des Einzelnen auf eine optimale Entwicklung und die Notwendigkeit, mit der Gesellschaft zurecht kommen zu müssen gleichermaßen berücksichtigt hat (Fuchs 2008, S. 94).“

„Gebildet sein“ ist im Übrigen keine absolute, sondern eine relativ zu den lebensweltlichen Bezügen des Menschen zu bestimmende Größe. Insoweit der Mensch, seine Lebenslagen und seine Bezugswelten sich im Laufe des Lebens verändern, ist Bildung nie abgeschlossen. Vielmehr sind Bildung und Lernen eine auf das gesamte Leben begleitende Aufgabe und Chance (vgl. URL 12, S.1). Des Weiteren wird im engeren Sinne der Kulturbegriff mit Kunst gleichgesetzt. Dieser differenziert sich aber im Hinblick auf die verschiedenen Künste aus (musikalische, theatrale, tänzerische etc. Bildung) (vgl. Fuchs 2008, S. 112). Dieser Ausblick zeigt, dass gleich mehrere Disziplinen einen eigenen Zugang zu diesen Begrifflichkeiten haben und er in den unterschiedlichsten Kontexten auch unterschiedliche Funktionen zu erfüllen hat. Dies gilt folgerichtig auch für die „Kulturelle Bildung“. Was aber ist nun „Kulturelle Bildung“ und wodurch hebt sich der Begriff ab?

Kulturelle Bildung wird in den verschiedenen Politikfeldern wie etwa Schul-, Jugend- oder Kulturpolitik unterschiedlich diskutiert. Dies hängt zum einen mit unterschiedlichen pädagogischen Kulturen und Traditionen zusammen, z.B. im Hinblick auf die Unterscheidung von Bildungsbegriffen und zum anderen mit den unterschiedlichen Zugangsweisen zum Menschen und zur Kunst (Fuchs 2008, S.95). Zweifelsfrei steht aber fest: Der Begriff "Kulturelle Bildung" erlebt eine seit Jahren andauernde Hochkonjunktur der Wertschätzung und ist zum Hoffnungsträger von Bildungsbemühungen geworden (vgl. URL 12, S. 1). Dieser Aussage folgend, komme ich zu der Vermutung, dass sich seit Jahren ein nicht mehr wegzudenkendes System kultureller Bildung, als Notwendigkeit gesellschaftlicher Teilhabe in Deutschland etabliert hat. Was kulturelle Bildung im Besonderen ausmacht und welchen Stellenwert sie sich in der Gesellschaft erarbeitet hat, möchte ich in den künftigen Kapiteln näher herausarbeiten.

Kulturelle Bildung ist kulturelle Teilhabe und dies bedeutet Partizipation einer Gesellschaft am künstlerisch kulturellen Geschehen (vgl. URL 12, S.1). Partizipation ist dabei gerade in

einigen pädagogischen Arbeitsfeldern, vor allen Dingen in der Jugendhilfe, ein pädagogisches Leitprinzip, welches sich auch in diesem Bereich wiederfindet (vgl. Fuchs 2008, S. 234). Im Hinblick auf die Jugendhilfe lässt sich der Begriff der Teilhabe auch in einem anderen Kontext wiederfinden, in dem der gesetzlichen Rahmenregelungen. Die Rede ist zum einen von der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ und dem „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ als Recht des Menschen auf Bildung, zu erlesen in den Artikeln 28-31, zum anderen vom Kinder- und Jugendhilfegesetz und seinen bestimmenden Paragraphen 1 und 11, welche als gemeinsames Ziel, die Persönlichkeitsentwicklung inne haben (vgl. Fuchs 2008, S. 128f). *„Persönlichkeitsentwicklung heißt dabei, neugierig zu sein, die Welt geistig erobern zu wollen, [...] kreativ zu sein (Fuchs 2006, S. 11).“*

Laut Wolfgang Witte knüpft die kulturelle Bildung an die Forderung der allgemeinen Bildung an, indem sie einem ganzheitlichen Verständnis folgt. Im Gegensatz zur zielorientierten kognitiven Wissensvermittlung liegt der Fokus der kulturellen Bildung auf dem prozessorientierten kognitiven, emotionalen und sozialen Lernen mit allen Sinnen (vgl. Witte 2003, S.171). Dabei beziehen sich die Arbeitsformen der ästhetisch-gestalterischen und künstlerischen Bereiche auf den künstlerischen Ausdruck und schult den Menschen in seiner Wahrnehmung (vgl. BKJ 2000, S. 82). Diese speziellen Arbeitsformen finden sich insbesondere in Schulen wieder, in Form von traditionellen künstlerischen Fächern wie Musik und Kunsterziehung sowie in Teilen des Darstellenden Spiels. Aber auch in außerschulischen Bereichen hat sich die Infrastruktur an Kultureinrichtungen gut ausgebaut (vgl. BKJ 2006, S. 70). Nähere Darstellungen der Tätigkeitsfelder finden sich im Anschluss an diesen Punkt.

Kulturelle Bildung erzeugt mit künstlerischen Mitteln Bildung und unterscheidet diese von anderen Möglichkeiten der Entwicklung von Bildung. Im ethnologischen Sinne konzentriert sich ihre Aufmerksamkeit auf die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen (vgl. Zacharias 2001, S. 132). Gerade dieser Aspekt, so referiert auch Prof. Münchmeier, kann die Qualität der Schule der Zukunft beeinflussen, ist sie doch in der Lage, Formen der Selbstinszenierung Jugendlicher zu unterstützen, Unübersichtlichkeit, Widersprüchlichkeit Form werden zu lassen und vor allem, den Möglichkeitssinn zu üben, Neues zu erproben (vgl. BKJ 1997, S.12). Kulturelle Bildung unterstreicht daher den emanzipatorischen Anspruch, der wesentlich auf die gemeinsame Aktion angewiesen ist und ist in großen Teilen ein Selbstbildungsprozess darstellt (Zacharias 2001, S. 132).

Grundsätzlich kann ich sagen, dass die Kulturelle Bildung nichts Luxurierendes, sondern, um es ökonomisch auszudrücken, eine Ressource ersten Ranges ist. Für eine gelingende Lebensführung unter den Bedingungen der gesellschaftlichen Modernisierung vermittelt sie wichtige Schlüsselkompetenzen und wird, als Sinn- und Orientierungsangebot, von immer größerer Bedeutung (vgl. BKJ 2004, S. 22).

5.2. Zielgruppen und Tätigkeitsfelder

Die Kulturelle Bildung kann eine Vielzahl von Akteuren vorweisen. Vor allem sind es natürlich die teilhabenden Menschen, worunter sämtliche Altersgruppen zu finden sind. Kleinkinder, Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Senioren, KünstlerInnen, die Kulturschaffenden und die Kulturvermittler, Soziokulturelle Zentren, Theaterwerkstätten, Schulen und viele andere mehr (vgl. URL 12, S. 3). Auch Bildungspolitisch zeigt sich die staatliche und kommunale Politik in den Parlamenten, Regierungen und Verwaltungen, aber auch der freie Träger von Kulturvereinen, -verbänden und -netzwerke sowie die privaten und öffentlichen Kulturbetriebe und die Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung als engagierte Partner der kulturellen Bildung (vgl. ebd., S. 1). Kulturelle Bildung ist in den unterschiedlichsten politischen Feldern zu Hause. So ist sie im Bildungsbereich, in der Kulturpolitik und in der Jugendhilfe anzutreffen. Kulturelle Bildung ist aber auch eine gesellschaftliche Aufgabe, denn sie braucht alle Bürger, um sozial wirken zu können, um Kreativität nutzbar zu machen und um die künstlerische Kommunikation zu pflegen. Kulturelle Bildung ist auch interkulturell, interdisziplinär und international und insofern auch ein komplexes Gebilde, das es zu gestalten gilt; die Akteure ermöglichen, konzipieren und praktizieren kulturelle Bildung an der alle Beteiligten partizipierend zur Seite stehen sollten (vgl. ebd., S. 3). In dem nächsten Abschnitt befasse ich mich kurz mit den Tätigkeitsfeldern der kulturellen Bildung.

Wie bei allen Bildungsprozessen ist zu vermuten, dass der Mensch intensiver in informellen als in formellen Prozessen und sehr viel mehr außerhalb als innerhalb der dafür vorgesehenen Institutionen lernt. Das *allgemeinbildende Schulsystem* mit seinen traditionellen Fächern Deutsch, den Fremdsprachen, Mathematik und Wissenschaft und den künstlerischen Fächer wie Kunst, Musik und, wo vorhanden, Darstellendes Spiel (Theater), ist die Einrichtung, in der grundsätzlich alle SchülerInnen künstlerisch kulturelle Bildung erfahren. Heutige Debatten setzen sich auch zunehmend mit der Bedeutung von Bildungsprozessen im vorschulischen Elementarbereich, sprich Kindertagesstätten auseinander. Inzwischen wenden sich außerschulische Bildungseinrichtungen, wie Kunstschulen und Musikschulen oder Kulturvereine und Volkshochschulen an Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene. Dabei wirken diese Einrichtungen, wie Theater, Orchester, Museen, Bibliotheken und Kulturzentren immer kulturell bildend. Und das müssen sie auch, ist doch in den letzten Jahren deutlich geworden, dass die nachfolgenden Generationen den Weg zur Kultur nur erschwert finden. Diesen Bildungsauftrag nennt man „audience development“ (vgl. ebd., S. 3). Der weitläufige Bereich der Laien- oder Amateurkultur, Theater- und Malgruppen, Vokal- und Instrumentalensembles, literarische Schreibgruppen, ehren-

amtlich betriebene Museen, Bibliotheken usw. spielt eine starke, oft unterschätzte Rolle in der kulturellen Bildung. Auch die Massenmedien, audiovisuelle Medien und Printmedien, vom Buch bis zur Tageszeitung, wirken mit ihren Inhalten kulturell prägend. Die unendlichen Möglichkeiten des Internets enthalten fast ebenso viele Gelegenheiten der kulturellen Bildung.

Viele dieser Institutionen gehören zum öffentlich geförderten Sektor, andere zum privatwirtschaftlichen Bereich, häufig finden sich Mischformen. Deutschland ist – immer noch – das Land mit der weltweit stärksten künstlerisch-kulturellen Infrastruktur, die – grundsätzlich – auch die beste Infrastruktur kultureller Bildung bietet. Voraussetzung dafür ist eine inzwischen häufiger vorkommende, aber noch lange nicht selbstverständliche Synergiebildung zwischen den formell und informell kulturell bildenden Institutionen, etwa durch Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen kulturellen Bildungseinrichtungen (vgl. ebd., S. 3).

Um eine solche Vernetzung von schulischen und außerschulischen Institutionen zu fördern, müssen die Aufgaben und Ziele klar formuliert sein und die Beteiligten sollten kooperativ ein Fundament für kulturelle Bildung in Bildungssystemen erarbeiten. Unter dem nächsten Punkt werde ich die Aufgaben und Ziele kultureller Bildung aufzeigen.

5.3. Aufgaben und Ziele

Die Ausweitung der Dienstleistungsbranche, die Revolution der Informations- und Kommunikationstechnik, das Wachstum der Wissensgesellschaft, die zunehmende Globalisierung mit großen Migrationsbewegungen von Menschen und Investitionen, der Wandel von Familienwerten und Gemeinschaften, die umfangreiche Erwerbstätigkeit und der Wechsel von Arbeitsorganisationen zeigen den Trend der Veränderung der letzten Jahrzehnte in unserer Gesellschaft. Diese Trends haben bedeutende Folgen für Bildungsziele und Kompetenzen. Es besteht eine weit verbreitete Ansicht, dass neue Kompetenzen benötigt werden, um mit diesen Entwicklungen zurecht zu kommen. Arbeitgeber sind eine Kategorie von Menschen, die dem einen sehr hohen Stellenwert beimessen. Darunter zählen menschliche Fähigkeiten wie Kreativität, Flexibilität, Teamfähigkeit, Kooperation als auch Motivation, Selbständigkeit, Einstellung, Lernvermögen und Problemlösung, Kommunikation und analytische Fähigkeiten. Auch Eltern verlangen, dass die Schulen ein größeres Spektrum von Kompetenzen vermitteln. Eigenschaften wie Selbstvertrauen, den Fertigkeiten und Kenntnissen, die dazu erforderlich sind, einen Arbeitsplatz zu finden, fanden hohe Resonanz. Denn eine Kompetenzerweiterung erhöht die fachliche Qualifikation, welche

gleichbedeutend für eine höhere Produktivität steht und das wiederum mehr Einkommen beinhaltet (vgl. BKJ 2003, S. 13).

Das alles setzt voraus, dass man ein konzeptuelles Verständnis der neuen Kompetenzen entwickelt, Ziele erarbeitet und die Lücke zwischen den verschiedenen Bildungszielen schließt (vgl. BKJ 2003, S. 10f).

Für die Gesellschaft ergeben sich dadurch nicht nur oben erwähnte wirtschaftliche Vorteile sondern auch soziale. Die hoch qualifizierte Wissensgesellschaft kann ein Gleichgewicht sozialer Kohäsion ermöglichen. Das bedeutet im Einzelnen, dass Wissenslücken in der Bevölkerung verkleinert werden können, da ein größeres Bildungsspektrum im schulischen Bereich eventuell auch die Kinder sozial-schwacher Familien erreicht und langfristig Kompetenzen stärkt (vgl. BKJ 2003, S. 13).

Kulturelle Kompetenzen werden durch informelles Lernen erworben. Daher sind *Schlüsselkompetenzen* wichtig, die als solche, gesellschaftlich akzeptiert werden sollten und deshalb auch zusammen mit den anderen Schlüsselkompetenzen in der Schule gelehrt und gelernt werden sollte (vgl. BKJ 2003, S. 16).

Nun ergeben sich für mich wichtige Fragen, die inhaltlich klären sollen, was Schlüsselkompetenzen sind, welche Kompetenzen zentrale Bedeutung haben und wofür sie wichtig sind. Welche Kompetenzen sind neben Lesen, Schreiben und Rechnen für den Einzelnen und für die Gesellschaft wichtig, um ein erfolgreiches und verantwortungsbewusstes Leben zu führen und um die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft zu bewältigen?

Diese Frage zu klären ist nicht so einfach, ist sie doch abhängig von gesellschaftlich genormten Prämissen. Was bedeutet ein erfolgreiches Leben und wie unterschiedlich bewältigt die Gesellschaft Alltagsprobleme? Um diesen Versuch zu starten, ist es zunächst sinnvoll das Wort in seinen jeweiligen Bestandteilen zu definieren. „Dabei ist die „Kompetenz“ als eine Fähigkeit definiert, komplexe Anforderungen erfolgreich zu erfüllen und der Begriff „Schlüssel“ wird gleichbedeutend mit den Worten „essentiell“ oder „wichtig“ verwendet. Schlüsselkompetenzen werden als wichtige Voraussetzung gesehen, um den komplexen Anforderungen und Herausforderungen in den verschiedenen Lebens- und Gesellschaftsbereichen gerecht zu werden (BKJ 2003, S. 19).“

Zudem wurden Kategorien bedarfsgerechter Schlüsselkompetenzen definiert, auf die ich aber nur kurz eingehen werde. Diese Kategorien setzen sich aus der *Sozialkompetenz*- der Fähigkeit, die es dem Menschen ermöglicht mit multikulturellen, pluralistischen Gesellschaften zu leben und mit Vielfalt umzugehen, der *Methodenkompetenz*- der Fähigkeit kognitive, soziale und psychische Werkzeuge interaktiv einzusetzen, der *Selbstkompe-*

tenz- der Fähigkeit eine persönliche Identität zu entwickeln und Autonomie im Sinne von Entscheidung, Auswahl und Handeln auszuüben, der *Kulturellen Kompetenz-* der Fähigkeit einen Austausch zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen, Geschlechtern, Generationen, Kulturen und Religionen und kulturelle Teilhabe herzustellen und der *Künstlerischen Kompetenz-* der Fähigkeit, Kreativität, Spielfähigkeit und Phantasie kunstspartenübergreifend zu verstehen und anzuwenden, zusammen (vgl. BKJ 2003, S. 20).

Dieser Überblick stellt keine generell einsetzbare Palette von Schlüsselkompetenzen dar, sondern dient lediglich der Orientierung im Hinblick auf inhaltliche Elemente zur Gestaltung von Lehrplänen oder Schulkonzeptionen.

Über diese Grundlage hinaus, liefern diese Ausführungen einen wichtigen Beitrag darüber, welche weiteren Aufgaben und Ziele die Kulturelle Bildung zu bewältigen hat.

Daher rückt wieder der Ausdruck „Hochkonjunktur in der Kulturellen Bildung“ in den Fokus der Abhandlung (vgl. Lüddemann 2010, S. 48). „Kulturelle Bildung vermittelt Wissensbestände, übt Rezeptionsweisen ein, hilft dabei, eigene Kreativität zu entdecken und zu erleben, öffnet Türen zu Kulturinstitutionen, die bislang, aus welchen Gründen auch immer, verschlossen blieben. Bildung im Sinne der kulturellen Bildung will Grenzen einebnen und Beteiligung ermöglichen (ebd., S. 48).“ „Wer gebildet ist, beherrscht Kulturtechniken, die gerade dazu befähigen sollten, sich neuen kulturellen Entwicklungen offen und lernbereit zu nähern (ebd., S. 49).“ Dennoch kämpft Bildung heute um seine historisch orientierte Wissensbeständen. Dieser Trend wird zweifellos von dem sich derzeit vollziehenden medialen Wandel unterstützt. Der Wechsel vom gedruckten Text zum Internet, vom Buch zum Bildschirm begünstigt ein Vergessen, dem ganze Bereiche kulturellen Wissens anheim fallen. Die Situation ist doppeldeutig. Auf der einen Seite erfordert ein Wissens- und Traditionsverlust von derartigen Ausmaßen energisches Gegensteuern; auf der anderen Seite verlangt der Medienwandel den Erwerb neuer Fertigkeiten und Umgangsformen. Gefragt ist nichts anderes als der Transfer kultureller Wissensbestände in eine neue mediale Epoche. Kulturelle Bildung sollte dazu befähigen, sich in diesem Geflecht orientieren und dessen Optionen sinnvoll nutzen zu können. Bildung hat dann kaum eine Zukunft wenn sie als bloße Abgrenzung verstanden und als rückwärts gewandte Bewahrung betrieben wird. Ihre Zukunft liegt indem, was einem konservativen Bildungsverständnis fremd ist – in der *Öffnung*. Dann allerdings bieten sich ihre vielfältigen Einsatzmöglichkeiten. Gerade in Zeiten eines tiefgreifenden, weil auf mehreren Ebenen sich vollziehenden kulturellen Wandels ist Bildung gefragt: als Einübung von Fertigkeiten, wie als Vermittlung unverzichtbarer Wissensbestände (ebd., S.49f).

Ein kulturpädagogisches Verständnis von Lernkultur und daraus folgende Stärken der kulturellen Bildung rückt die Frage „Wie Kinder eigentätig lernen und sich selbst bestimmt bilden können“ ins Zentrum. Dies bedingt ein bestimmtes Verständnis von *Lernkultur*, welches ich umreißen möchte.

Der Einsatz künstlerischer Mittel, wie z.B. Tanz und Theater, eröffnen gerade auch Kindern, deren Schulalltag eher von Misserfolgen geprägt ist, die Erfahrung etwas zu können und für dieses Können Anerkennung zu bekommen. Zentrales Element eigentätiger Aneignung und Auseinandersetzung mit der Welt durch künstlerische Mittel ist die Erfahrung, dass die eigene Idee, individuell entwickelte Bewegungen und Ausdrucksformen oder die selbst erfundene Szene wesentliche Bestandteile eines Gemeinschaftsproduktes sind. Aus dieser Erkenntnis entsteht eine Gewissheit der Bedeutsamkeit des eigenen individuellen Handelns.

Für das Gelingen und die Nachhaltigkeit eigentätiger Lern- und Bildungsprozesse spielt auch der Körper eine entscheidende Rolle (vgl. Kraus 2008). Die für die Arbeit mit künstlerischen Mitteln wie Tanz und Theater notwendige Gestaltung des Raumes (viel Platz für Bewegung, Übungen, Bühnensituationen, Zuschauerbereiche) ermöglicht eine andere Körperlichkeit, sowohl bezogen auf individuelle Handlungen als auch auf Interaktionen in der Gruppe. Tanzend oder Theater spielend müssen sich die Kinder zu sich selbst und ihrem eigenen Körper sowie zu den anderen Teilnehmern in Beziehung setzen, womit andere Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten entstehen. Somit wird der Körper zum zentralen Instrument des eigentätigen Handelns (URL 3, S. 23f).

Hier treffen sich die Forderungen der kulturellen Bildung und der Theaterpädagogik in einer Schnittmenge, denn das Theater bietet einen Spielraum für ganzheitliches Spiel mit allen Sinnen und Gefühlen. In einem geschützten, interaktiven Handlungsraum, wird ein handlungsorientiertes und mit Emotionen verbundenes Lernfeld aufgebaut. Der Einzelne - mit seinen individuellen spielerischen, körperlichen, gefühlsmäßigen und sprachlichen Gaben, seiner Lebenswelt und seinem Selbstwertgefühl - wird gefordert. Die Theaterpädagogik nutzt und verbessert die wahrnehmenden, kommunikativen und handlungsorientierten, kreativen Fähigkeiten (ebd., S. 43f).

In der Schulpolitik versteht man kulturelle Bildung prinzipiell in Abgrenzung zur naturwissenschaftlichen und technologischen Bildung. In diesem speziellen Fall zählen dabei die künstlerischen Pflichtschulfächer Musik und Bildende Kunst zur kulturellen Bildung und darüber hinaus fakultative Unterrichtsangebote, wie etwa Theater- oder Tanz-AGs. Einen Sonderstatus nehmen sogenannte Kulturschulen wie z.B. Musikgymnasien ein, an denen über den üblichen schulischen Fächerkanon hinaus künstlerischer Fachunterricht erteilt wird. Da sich seit den PISA-Studien gezeigt hat, dass Schulen mit einem ausgewiesenen Kulturprofil in der Gesamtbewertung überdurchschnittlich gut abschneiden, ist diese Les-

art des Begriffs kulturelle Bildung in den vergangenen Jahren besonders in den Vordergrund gerückt.

Somit kann man unter kultureller Bildung auch ganz konkrete Angebote von Bildungs- und Kulturinstitutionen verstehen aus den Bereichen Musik, Bildender Kunst, Literatur, Theater, Tanz und anderem. Rein theoretisch werden die genannten Kunstsparten in aller Regel als gleichbedeutend angesehen. In der Praxis jedoch bestehen durchaus Unterschiede, da Angebote kultureller Bildung meist aus der bereits vorhandenen kulturellen Infrastruktur heraus entstehen.

Diese Angebote sind äußerst vielfältig. Sie verteilen sich auf sämtliche künstlerisch-ästhetischen Genres. Allein schon im Bereich Musik reicht das Spektrum vom klassischen Musikschulorchester bis zum Rapper im Jugendclub. Sie gehen vom klassischen Ballett bis zum Jazz-Dance. In der Bildenden Kunst gibt es von Bildhauerei, Malerei oder Zeichnen keine Sparte, die nicht auch in der kulturellen Bildung vertreten wäre. Hier sind etwa bei der Fotografie oder Druckgrafik in der Vergangenheit viele Gestaltungsmöglichkeiten durch Computertechnik ergänzt und unterstützt worden, sodass kulturelle Bildung hier zusätzlich medienpädagogische Kompetenzen beinhaltet.

Auch die Methodik ist vielseitig. Konventioneller Unterricht, in dem direkt von Lehrer zu Schüler vermittelt wird, zählt ebenso dazu wie offene Pädagogikformen, bei denen sich Jugendliche ohne besondere Betreuung beschäftigen können. Andere methodisch-didaktische Herangehensweisen sind etwa das schlichte Präsentieren wie z.B. beim Projekt "Lesepatenschaften", wo ein Erwachsener Kindern vorliest. Zur Methodik zählt ebenso das einfache Anregen und Stimulieren, wie es in Schreibwerkstätten praktiziert wird. Seminare zur kulturellen Bildung lassen dem Menschen meist großen Freiraum, selbst eigene Erfahrungen zu machen. Dazu gehören sowohl Erfolge ("Meine Kurzgeschichte aus der Schreibwerkstatt wird jetzt in einem Sammelband gedruckt.") als auch Enttäuschungen ("Schade, niemand will die Geschichte lesen."). "Learning by doing" ist oftmals das beste Unterrichtsrezept (URL 12, S. 2).

Doch so unterschiedlich die Spielarten kultureller Bildung auch sein mögen, in ihrem Kern verfolgen sie stets ähnliche Ziele. In Bezug auf ihre Funktionen kann man sie in Gruppen einteilen, wobei es selbstverständlich zu Überlappungen kommt, da kulturelle Bildung (wie oben in der Definition einer sehr weit gefassten Bedeutung) ganzheitlich angelegt ist und somit viele Funktionen erfüllt. (ebd., S. 2)

Demgemäß möchte ich jetzt noch einmal eine kleine Zusammenfassung des Auftrages Kultureller Bildung veranschaulichen.

„Der allseits festgestellte „Strukturwandel in der Arbeitswelt“ mit immer unvorhersehbaren Berufsbiografien und die daraus resultierende Individualisierung der Lebensformen zwingen den Menschen zur Stärkung und Selbstgestaltungsfähigkeit. Es gilt also durch den Erwerb von flexiblen Schlüsselkompetenzen die Dynamisierung der Lebensverhältnisse auszubalancieren (Zacharias 2001, S. 230f).“

„[...] dies sind die größten Herausforderungen an die Pädagogik der Gegenwart und an die Bildungsprozesse, die in Familien, Schulen, Hochschulen, Institutionen und Unternehmen stattfinden. In der Tat besteht eine der wichtigsten Aufgaben heute darin, die Kompetenzentwicklung zu lebenslangen Lernen zu entwickeln und die Ressourcen nutzbar zu machen, auf die zur authentischen Entfaltung von individuellen Fähigkeiten zurückgegriffen werden kann (Hanke/Krokowski 2006, S.10).“

5.4. „Kulturelle Bildung“ in der Ganztagschule

Die Schnittstelle zwischen Schule und kultureller Bildung umfasst also weit umfangreichere Verweisungen, als dies auf den ersten Blick erscheinen mag. Die Wechselbeziehungen zwischen schulischen und außerschulischen Lern- und Bildungsfeldern sind nämlich auch deshalb interessant, weil ganz unterschiedliche Gegenstände und Themen in das Blickfeld geraten, die für Kinder und Jugendliche nicht lediglich in ihrem Schülersein wichtig sind, sondern mit ihren sozialen und kulturellen Lebenswelten in Zusammenhang stehen, also mit ihre „Kultur des Aufwachsens“ (vgl. Ermert 2007, S. 23)

Durch die Etablierung der Ganztagschule entsteht in den Schulen eine große Nachfrage nach qualifizierten Angeboten. Für die Kunstschulen stellt dies eine Chance dar, sich ein Publikum zu erschließen, das sonst nicht den Weg in eine Kultureinrichtung gefunden hätte. Das gilt vor allem im Bereich sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher. Der Schwerpunkt liegt ganz eindeutig bei der Kooperation mit den Ganztagschulen, den Schulsozialarbeitern und den außerschulischen Partnern (vgl. ebd., S. 48).

Die Ganztagschule bietet die Möglichkeit, das Selbstverständnis von Schule positiv zu verändern, bewegt sich doch die Meinung hin zu Kritik einer nachmittäglichen Beschäftigungstherapie durch zusätzliche Wissens- und Förderangeboten.

Ina Bielenfeld offerierte einmal positiv: „Ganztagschule als ein am Bedarf und der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen gestalteter Bildungs- und Erfahrungsraum, der in Kooperation von verschiedenen Einrichtungen, Personen, Träger und Institutionen, insbesondere aus der außerschulischen Jugendarbeit, getragen wird (ebd., S. 51f).“

Der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen erweitert im Wesentlichen die Präsenz kultureller Bildung in der Schule. Ob als Nachmittags-Angebot, in Kooperationen mit Fachunterricht oder in Form von Projektwochen, die Ganztagschule bietet mehr Zeit und Gelegenheit als die bisherige Halbtagsschule, Kinder und Jugendliche mit Kunst und Kultur bekannt zu machen. Außerschulische Träger kultureller Bildung haben langjährige Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schulen. In der Ganztagschule gibt es allerdings neue Bedingungen. Während bei bisherigen Kooperationen der außerschulischen Partner punktuelle, zeitlich begrenzte Partnerschaft einging, eher als Gast in der Schule war, gehen Kooperationspartner von Ganztagschulen in der Regel andere Verpflichtungen ein. Hier muss sich der außerschulische Partner zeitlich und meist auch räumlich in den Ganztagsbetrieb einfügen. Damit ist in der Regel die Kooperation dauerhaft gestellt (vgl. Schneider 2009, S. 65).

Folgende Frage ergibt sich aus den oben erwähnten Schlüssen. Bekommen Kooperationen zwischen der außerschulischen kulturellen Bildung und der Schule im Ganztage eine neue Qualität?

Hierzu ist zunächst zu erwähnen, dass die beiden Institutionen schulisch als auch außerschulisch zwei jeweils unterschiedliche Intentionen vertreten. Die Schule hat einen Bildungsauftrag für alle Kinder und Jugendlichen, der ihnen daher Schulpflicht vorschreibt und arbeitet mit einheitlichen Fachstandards, die gleiche Leistungsergebnisse garantieren sollen. Bildungsziele werden vorgegeben und die jeweiligen Bildungserfolge werden überprüft. Das schließt eine Selektion der Kinder und Jugendlichen nicht aus, vernachlässigt die Schule zumindest nicht ihr Leistungs- und Bewertungsprinzip (vgl. ebd., S. 66f).

Auch die Jugendhilfe, als Teil kultureller Kinder- und Jugendbildung besitzt einen Bildungsauftrag. Ihre Richtlinie ist das Kinder- und Jugendhilfegesetz. Dieses definiert die „kulturelle Jugendbildung“ (§11) als einen eigenen Bereich von Angeboten für Kinder und Jugendliche. Dabei orientiert sie sich an den Interessen und Lebenswelten der Beteiligten sowie an ihren individuellen Stärken, der Freiwilligkeit der Teilnahme und der Partizipation der Teilnehmer an der Gestaltung der Angebote. Eine standardisierte Leistungsvorgabe liegt dabei nicht vor (vgl. ebd., S. 67).

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich zwei pädagogische Intentionen gegenüberstehen. Dennoch ergänzt das außerschulische Bildungskonzept, durch seine Prinzipien, den standardisierten Leistungsauftrag der Schule und entwickeln, trotz der unterschiedlichen Bedingungen, ein professionelles System der Motivation und Unterstützung der Kinder im individuellen Bildungsprozess (vgl. ebd., S. 68).

Die außerschulischen Institutionen besitzen sehr unterschiedliche Intentionen, Perspektiven und Voraussetzungen, die sich nicht in ein eigenes Bildungskonzept fassen lassen. Jugend- und Nachwuchsarbeit leisten auch „nicht- professionelle“ Kultureinrichtungen, welche zunehmend häufiger Partner von Ganztagschulen werden. Dadurch ergibt sich ein ständiger Verständigungsbedarf im Hinblick auf die Aufgaben und Ziele der Mitwirkenden (vgl. ebd., S. 68).

Eine wesentliche Grundlage zur Verständigung untereinander sollte der Wille zur Zusammenarbeit, gegenseitige Wertschätzung und Wissen sowie Anerkennung der jeweils anderen Fachkräfte sein. Daraus können Motivationen, großes persönliches Engagement und persönliche Beziehungen entstehen. Allerdings richten sich die Motive außerschulischer Partner kultureller Bildung nach der Schule. Die Träger der kulturellen Bildung wollen die Ausgestaltung der Schule mitgestalten und wünschen sich eine pädagogisch fachliche Auseinandersetzung. Beide Bildungseinrichtungen haben das Ziel sich gegenseitig zu unterstützen und qualitativ hochwertige Arbeit zu leisten (vgl. ebd., S. 69).

Ungeachtet der Dinge wünschen sich Träger der kulturellen Bildung eine engere Zusammenarbeit mit der Schule. Sie benötigen eine intensivere Abstimmung der Angebote innerhalb des Gesamtkonzepts. Daher ist es notwendig, dass beide Vertragsparteien den Austausch über die jeweiligen Bildungsverständnisse und die gemeinsamen Ziele suchen, da eine Kritik seitens der künstlerischen Partner dahingehend besteht, dass diese schnell als Ersatzlehrer wahrgenommen werden und Aufgaben, wie Betreuung der Schüler zusätzlich übernehmen sollten. Uneinigkeit besteht auch in der freiwilligen Teilnahme der Angebote durch die SchülerInnen. Hier erkennen die Träger der kulturellen Bildung Defizite, da die Lehrer den SchülerInnen zum Teil Teilnahmen empfohlen oder gar die Teilnahme aus disziplinarischen Gründen nicht erlaubten. Die mit der Schule einhergehende Leistungsorientierung wird auch häufig, sobald Inhalte miteinander verknüpft werden, zur Frage der Leistungseinschätzung (vgl. ebd., S. 71).

Schwierig scheint auch die Nutzung von außerschulischen Räumen. Es ist ein klarer Bestandteil im Zuge des Auf- und Ausbaus von Ganztagschulen, dass dies einen finanziellen Hauptbestandteil darstellt. Die Finanzierungen gehen hauptsächlich in den Bereich der Personaleinsetzung, die dann aber selber ihr Material mitbringen, außerschulische Räume stellen, die Kooperationen unentgeltlich managen und Personalprobleme auf eigene Kosten abfedern. So ist die Kooperation für viele entweder eine Belastung zu Lasten anderer oder die Träger sind gezwungen Abstriche in ihrer Angebotsstruktur zu machen. Das heißt, mehr Bildung mehr Aufwand! Dabei gilt die Schule als wenig flexibel und reagiert wenig kompetent auf vorläufige Umstände.

Trotz allem lassen sich positive Erfolge aufgrund des gemeinsamen Innovationswillens nicht verbergen. „So wird von einer großen Mehrheit der Akteure beider Seiten bestätigt, dass die Kooperationsprojekte vielen Kindern und Jugendlichen mehr Möglichkeiten bieten, kulturelle Bildungsangebote wahrzunehmen und einen Zugang zu Kunst und Kultur, ästhetischen Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeiten sowie fach- und spartenspezifische Kompetenzen zu finden (ebd., S. 73).“ Ein Fortschritt ist die Erweiterung der Zielgruppen und steigende Teilnehmerzahlen. „Die kulturellen Träger gaben an, dass ihre Angebote, Teil des Fachunterrichtes und der Gesamtkonzeption waren. Dem entspricht, dass inzwischen mehrjährige Ganztagsangebote zu verzeichnen sind und deren fachliche Weiterentwicklung Modelle einer alternativen Bildungslandschaft hervorbringen, in der spezifische Bedingungen außerschulischer Bildung erhalten bleiben können, Bildungs-, Lern- und Spielorte einbezogen werden, alternative Zeitformate erprobt werden und es gelingt, die Freiwilligkeit des Zugangs zu sichern (BKJ 2008 zit.n. ebd., S. 73f).“

5.5. Handlungsprinzipien kultureller Bildung im Kontext Schule

5.5.1. Wechselseitige Ansichten- Möglichkeiten und Differenzen

In den letzten Jahren hat eine Diskussion über das lebenslange Lernen dazu geführt, dass der Blick auf Bildung nicht nur auf berufliche Qualifizierung verengt wird. Bildung muss in Zukunft auch Antworten darauf finden, wie Menschen dazu befähigt werden können, die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse zu meistern, den Alltag auch jenseits von Arbeitsprozessen zu bewältigen, ihre Persönlichkeit und Kompetenzen zu entwickeln, die das soziale Miteinander, auch in Anbetracht des demografischen Wandels, ermöglichen, an der Entwicklung einer humanen Gesellschaft mitzuwirken, die Bildung als langfristiges Kapital schätzt (vgl. URL 12). Die Basis hierfür ist die Förderung von Schlüsselkompetenzen wie Kreativität, Flexibilität und Kommunikationsfähigkeit. Diese sind in den vergangenen Jahren zum Inbegriff arbeitsplatzbezogener Kompetenzförderung geworden, doch werden sie über den beruflichen Kontext hinaus immer wichtiger. Die Förderung sozialer Kompetenzen, die einen kreativen Umgang mit den Anforderungen des Alltags ermöglichen, steht schon immer im Zentrum von allgemeiner Weiterbildung und besonders kultureller Erwachsenenbildung. Betrachtet man die öffentliche Diskussion, wird deutlich, dass die kulturelle Bildung vor allem im Hinblick auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen diskutiert wird.

Angesichts der vielfältigen sozialen Problemlagen und Herausforderungen wie demografischer Wandel, Migration, Globalisierung oder zunehmende Armut wird es für unsere Ge-

sellschaft in Zukunft von besonderer Bedeutung sein, die Perspektiven zu verändern. Der Bedarf an "gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen" wird zunehmen, und im Bezug auf Erwerbsarbeit, wurde bereits auf den Bedarf "berufsbiografischer Gestaltungskompetenz" hingewiesen. Doch im Kern wird es in Zukunft um die Entwicklung allgemeiner biografischer Gestaltungskompetenz gehen, die die Bewältigung des Alltags ermöglichen soll. Es wird zunehmend wichtiger werden, Kompetenzentwicklung nicht nur unter der Perspektive der "Beschäftigungsfähigkeit" zu sehen, sondern verstärkt auch unter der Perspektive von "Gesellschaftsfähigkeit" (vgl. URL 12)

Im Zuge der Bildungsdiskussionen, die durch die PISA-Studien (PISA = Programme for International Student Assessment) ausgelöst wurden, rückte die Schule als Lernort ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit. Während die naturwissenschaftlich-technischen Schulfächer gefördert wurden, spielte der künstlerische Lernbereich nur eine untergeordnete Rolle. Dies wird zu Recht von der kulturellen Bildungsszene beklagt, die sich aber heute längst wieder etabliert hat. Sie bietet neuartige Formen des Lehrens und Lernens, die das klassische Unterrichtsmodell überwinden. So sind zahlreiche Kooperationen zwischen verschiedenen Schulformen wie zum Beispiel der Ganztagschule und Trägern der kulturellen Bildung entstanden.

Die Bedeutung der kulturellen Bildung nimmt für die Schule erst seit dem Ausbau von Ganztagschulen und der Entwicklung von Bildungslandschaften zu. Durch den erweiterten Zeitrahmen und einen Bildungs- bzw. Erziehungsauftrag, der Ganztagschule nicht nur als Unterrichtsschule, sondern auch als Lebens- und Erfahrungsraum definiert, wird die Bedeutung kultureller Bildung in der Schule stärker wahrgenommen. So haben sich beim diesjährigen "mixed up"-Wettbewerb des Bundesverbandes Kultureller Jugendbildung (BKJ) 247 Kooperationsprojekte von Schulen und außerschulischen Trägern um den Titel der besten "Kooperation zwischen Kultur und Schule" Deutschlands beworben (vgl. URL 12).

Dennoch gibt es neben positiven Kooperationsformen nachteilige Erkenntnisse zu verzeichnen. Im internationalen Schulleistungsvergleich steht die mangelnde Förderung benachteiligter Schülergruppen nach wie vor im Zentrum des Gutachtens. Die daraus resultierende Forderung nach besserem Sprach-, Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht greift allerdings zu kurz, da sie den Blick auf kulturelle Bildung als wesentlichen Bestandteil allgemeiner Bildung verliert. Aufgrund dessen bietet die Ganztagschule die besten Chancen, auch Kindern aus sozial- schwachen Familien die Möglichkeit zu gewähren, ganztägige Angebote wahrzunehmen.

In Anbetracht dessen ergeben sich bedeutende Fragen: Wie müssen Schule und Lernen unter den Bedingungen einer sich schnell wandelnden globalisierten Wissensgesellschaft organisiert sein? Diese Fragen kann die Schule nicht aus sich selbst heraus beantworten, sondern sie bedarf der Kooperation mit Partnern aus dem gesellschaftlichen Umfeld, wobei Kulturpartner besonders geeignet sind, neue Formen und Inhalte des Lehrens und Lernens zu befördern. Eines ist allerdings zu sagen, dass die Gestaltung von Schule einen Einbezug der Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen erfordert (vgl. URL 12).

In diesen Kooperationen gibt es allerdings immer wieder eine Reihe von Hindernissen zu überwinden. Gerade in intensiven und langfristigen Kooperationen stoßen noch immer unterschiedliche Verständnisse von Kultur und Kunst und verschiedene Auslegungen der Begriffe des Ästhetischen und der Bildung aufeinander. Individuelle Arbeitskulturen erschweren die Kommunikation und Zusammenarbeit. Nicht selten werden KünstlerInnen von ihren Partnerschulen zu regulärem Lehrpersonal gemacht, um Lehrer im Alltag zu entlasten. An anderen Stellen findet Kooperation nicht auf Augenhöhe statt, wenn außerschulische KünstlerInnen keinen Zugang zu schulischen Entscheidungsprozessen bekommen. Hier bedarf es in Zukunft noch einer intensiveren Zusammenarbeit der örtlichen Institutionen. Eine mögliche Orientierung bietet das in der Jugendhilfe schon verbreitete Konzept der Sozialraumorientierung. Ganztagschulen werden dabei zu offenen Mittelpunkten eines Gemeinwesens, FachlehrerInnen der künstlerischen Fächer zu Multiplikatoren und Koordinatoren der künstlerischen und kulturellen Arbeit vor Ort. Zumal individuelle Förderung auch an Ganztagschulen noch ein dringendes Entwicklungsfeld darstellt, können gerade außerschulische Partner mit ihren Fähigkeiten und alternativen Arbeitsformen einen Beitrag dazu leisten, SchülerInnen entsprechend ihrer persönlichen Entwicklungswünsche zu unterstützen. In einigen Ganztagschulen ist eine vielseitige Angebotsstruktur auch am Vormittag zu ersehen.

SchülerInnen aktiv an wichtigen Entscheidungen in Schule und Unterricht zu beteiligen, stellt ein weiteres wichtiges pädagogisches Entwicklungsfeld der Ganztagschule dar. Projekte und Vorhaben der kulturellen Bildung bieten hier besondere Möglichkeiten der Aktivierung und Partizipation von Schülern, Eltern und Gemeinwesen. Dennoch sind die Möglichkeiten der Ganztagschule keine hinreichende Voraussetzung für die Umsetzung von partizipativen Vorhaben im Schulalltag. Auch Künstler und Kultureinrichtungen müssen hier ihre Arbeitsformen und Orientierungen überdenken, wenn sie Beteiligung und Selbststeuerung von Schülern in der Zusammenarbeit mit Ganztagschulen unterstützen wollen. Allerdings können diese kooperativen Vorhaben der Qualitätsentwicklung wesentlich dazu beitragen, kulturelle Bildung im Sozialraum zu entwickeln, anstatt in der Ganztagschule einfach nur zu produzieren. Dazu benötigen viele Schulen finanzielle und zeit-

liche Unterstützung ebenso wie professionelle Begleitung. Sie brauchen Zeit und nehmen viele Jahre in Anspruch (vgl. ebd.)

„Die Entwicklung der Ganztagschule führt nicht automatisch zu einer veränderten Schulkultur oder zu verstärkter kultureller Bildung. Wenn allerdings bestimmte zeitliche, räumliche und personelle Voraussetzungen geschaffen werden und Schule bereit ist, sich für weitere künstlerische Professionen aus dem Sozialraum zu öffnen, kann die Ganztagschule zur Chancengerechtigkeit in der kulturellen Bildung von Kindern und Jugendlichen beitragen und deren oftmals unverbunden in einen Vor- und einen Nachmittag zerbrochene Lebenswelt wieder zu einem sinnvollen Ganzen zusammenfügen helfen (ebd.).“

Eine weitere spezifische Chance ergibt sich auch im Bereich der Schulsozialarbeit, die im Gegensatz zu außerschulischen Angeboten durch ständige Präsenz vor Ort, niederschwellig Angebote für alle Kinder anbieten kann. Zentrale Voraussetzungen für eine professionelle Schulsozialarbeit sind neben räumlichen und materiellen Kapazitäten eine anerkennende, reflexive Grundhaltung der pädagogischen Fachkraft und ein Zeitbudget, das eine kontinuierliche und verlässliche Arbeit zulässt (vgl. URL 11, S. 11).

Mit dem Versuch, in diesem Sinne mit Schulen eine gemeinsame Lernkultur zu gestalten, tritt ein grundlegendes Problem auf. Die zentralen Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Schule haben ihren Ursprung in einer unterschiedlichen Sicht auf Kinder und in einem unterschiedlichen Verständnis von Lernkultur, also weichen die Auffassungen davon, wie Lernen organisiert sein soll, ab (vgl. URL 3).

Eine so verstandene Lernkultur und die damit verbundenen kulturpädagogischen Arbeitsweisen stehen im Widerspruch zur Lernkultur von Schule und Unterricht. Die beschriebenen Aspekte der Lebensweltorientierung, des Arbeitens mit künstlerischen Mitteln, der individuellen und eigentätigen Aneignung, die Betonung der Körperlichkeit und vor allem das prozesshafte Verständnis von Lernkultur kollidieren mit dem schulischen Rahmen, in dem Lernen ganz anders organisiert ist. Auf Seiten der Schule besteht ein klar definiertes Lehrer-Schüler-Verhältnis, mit entsprechenden Regeln und dem Ausschluss davon abweichender Handlungen sowie mit einer eindeutigen Hierarchie und wenig Möglichkeiten für die Kinder, die Situationen und Inhalte des Lernens mitzugestalten. Auf der Seite der Kinder- und Jugendarbeit herrscht ein gleichberechtigtes Verhältnis von Kindern und Erwachsenen vor, in dem individuelle Ausprägungen als kreatives Potenzial ausdrücklich gewollt und erwünscht in den Mittelpunkt gerückt werden (vgl. URL 3).

Die an den Lebenswelten und individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientierte Ausrichtung kultureller Arbeit wird zum einen durch die starre Zeitstruktur von Schule behindert, zum anderen ist eine inhaltliche Verknüpfung mit dem Unterricht auf

Grund der Ausrichtung an Lehrplänen erschwert. Der Einsatz künstlerischer Mittel bringt einen Grad an Freiheit, Unstrukturiertheit und Lautstärke, im Sinne nicht vorgegebener Zielsetzungen und Abläufe mit sich, der mit den schulischen Normen nur schwer vereinbar ist. Auf Grund dieser gravierenden Unterschiede werden Schul- und Projektmodus als unvereinbare Gegensätze wahrgenommen und es erscheint kaum vorstellbar, die Besonderheiten von Schule und kulturelle Kinder- und Jugendarbeit zu einem integrierten Ganzen zu gestalten. Für die Kinder und Jugendlichen stellt sich dies anders dar. Sie verhalten sich in Unterrichtssituationen nicht so wie in Projektsituationen und lernen, unterschiedliche Phasen und Arbeitsweisen zu unterscheiden und können zwischen verschiedenen Regeln und Verhaltensmustern differenzieren. Den Fachkräften aus Schule und kultureller Bildung fällt dies nicht so leicht, was neben den dargestellten Differenzen auch an ungleichen Kooperationsverhältnissen liegen kann. Dies kommt vor allem auf der inhaltlichen Ebene in der direkten Zusammenarbeit von Lehrkräften und außerschulischen Partnern zum Ausdruck (vgl. URL 3).

In zahlreichen Projekten mit Schulen ist deutlich geworden, dass die bewertende, sanktionierende und Druck ausübende Struktur der Schule und ein entsprechender Umgang von Lehrern mit SchülernInnen dazu führt, dass in Projekten ohne begleitende Lehrkraft, die Disziplin zerfällt, Störungen zunehmen und Konflikte zwischen den Kindern zu Tage treten, die im Unterricht sonst keinen Platz haben. Dieses Phänomen ist für den unterschiedlichen Blick auf Kinder seitens der Schule und Kultureller Bildung und die daraus entstehenden Konflikte ein sehr gutes Beispiel, mit dem die vielleicht wichtigste Problematik in der Zusammenarbeit von Schule und Kultureller Bildung markiert ist (vgl. ebd.).

Wie eingangs angedeutet, liegen in den unterschiedlichen Auffassungen von Lernkultur nicht nur Schwierigkeiten, sondern auch Möglichkeiten. Es stellt sich abschließend also die Frage, welche Erkenntnisse sich aus den beschriebenen Unterschieden und Sichtweisen für eine konstruktive Kooperation zwischen Schule und Kultureller Bildung gewinnen lassen. Wie können Schule und kulturelle Kinder- und Jugendarbeit gemeinsam eine Lernkultur gestalten, in der tatsächlich die Interessen und Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen im Zentrum stehen (vgl. ebd)?

Eine mögliche Antwort auf die Frage könnte sein, dass sich die Institutionen an den beschriebenen Fähigkeiten der Kinder orientieren und lernen zwischen zwei verschiedenen Arbeitsweisen zu wechseln und diese als einen Gesamtzusammenhang zu begreifen. Eine von Schule und anderen Partnern gestaltete Lernkultur sollte im Sinne einer Koexistenz unterschiedliche Lerninhalte, also Unterricht, Projektarbeit und Phasen, in denen beide miteinander verknüpft sind, zu einer ganzheitlichen Struktur zusammenführen.

Damit wäre eine Veränderung zeitlicher Strukturen von Schule und kultureller Projektarbeit anzustreben. Durch ein solches Zusammenleben könnte sich für die Kinder die Gewissheit einstellen, dass es in einem Bildungsalltag, in dem sie sich wirklich einbringen können, ernsthaft um ihre Mitgestaltung geht (vgl. ebd.).

Dafür müssen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen geschaffen werden, die eine inhaltliche Auseinandersetzung um ein gemeinsames Verständnis von Lernkultur möglich machen. Um die Auseinandersetzungen über unterschiedliche Auffassungen und Methoden immer wieder auf die zentrale Frage nach der Bedeutung für die Kinder zu lenken, kann Supervision ein sehr hilfreiches Instrument sein. Supervision hat dabei die Aufgabe, Kompetenzen und Methoden für das Aushalten und einem konstruktivem Umgang mit scheinbar unüberwindbaren Unterschieden und Konflikten zu entwickeln. Die beschriebenen Anforderungen bedingen von den beteiligten Schul-, Kultur- und SozialpädagogenInnen und auch von KünstlerInnen ein neues ganzheitliches Selbstverständnis ihres Berufes sowie die Fähigkeit, mit unterschiedlichen Partnern und der Fokussierung auf das gemeinsame Ziel der Verbesserung der Lern- und Bildungssituationen zu kooperieren. „Ein vorrangiges Ziel sollte dabei die Arbeit am Aufbau von Kooperationsstrukturen und der Entwicklung von Methoden zur Erforschung neuer Bildungsmodelle als Inhalte in die Ausbildung von Schul-, Sozial- und KulturpädagogenInnen zu integrieren sein. Auf diese Weise könnte zukünftigen LehrerInnen, Sozial- und KulturpädagogenInnen die Chance eröffnet werden, sich von Beginn ihrer Ausbildung an, Fähigkeiten anzueignen, die ihnen eine zukünftig veränderte Bildungslandschaft mit der Entwicklung zu Ganztagsschule und Ganztagsbildung und der Kooperation von Schule, Kunst, Kultur und Jugendhilfe abfordern wird (URL 3, S. 26).“

5.5.2. Zusammenfassung: Aussichten für die Kulturelle Bildung

Um alle Themengebiete dieses Kapitels zusammenzufassen, möchte ich einen Wortlaut verwenden, der meiner Meinung nach alle wichtigen Aussagen beinhaltet:

„Kulturelle Bildung für Alle!“

Die heutigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stellen unter dem Einfluss des demografischen Wandels und den Auswirkungen der Globalisierung komplexe Anforderungen an jeden Menschen. Insbesondere für junge Menschen hat das zur Folge, sich von früh an immer wieder mit der Entwicklung und Zukunftsperspektive kritisch auseinander zu setzen, immer wieder Entscheidungen treffen zu müssen, gegebenenfalls neue Wege zu gehen und selbst organisiert zu handeln. Für diesen Prozess brauchen junge Menschen eine starke Persönlichkeit. Diese können sie an verschiedenen Orten entwickeln: in

der Familie, in der Schule, aber auch bei allen anderen Aktivitäten im Bildungssektor. Die kulturelle Bildungsarbeit ist ein solcher unverzichtbarer Ort. Sie kann Kunst und Kultur vermitteln und durch sie können grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden. Mit kultureller Bildung werden Bewertungs- und Beurteilungskriterien für das eigene und das Leben anderer sowie für die Relevanz des erworbenen Wissens ermöglicht. Kulturelle Bildung ist vor allem Selbstbildung. Neben diesen Effekten für die Persönlichkeit des Einzelnen kann kulturelle Bildung auch eine Wirkung für die Kultur selbst haben: Sie sorgt für Nachwuchsbildung im Sinne des „audience development“. Kulturelle Bildung trägt nicht zuletzt zur Wahrung und Auseinandersetzung mit dem kulturellen Erbe in Deutschland bei. Kulturelle Eigenaktivität und Beteiligung sind somit entscheidende sozialisierende Instanzen und bedürfen des Schutzes durch die Politik. Dennoch gestaltet sich eine Umsetzung nicht als unproblematisch, galt es doch Chancengerechtigkeit für alle Kinder und Jugendliche stärker umzusetzen. Die allgemeinbildende Schule, wie auch die Ganztagschule, ist die einzige Institution im Bildungswesen, die alle jungen Menschen erreichen kann. Sie kann diejenige Institution, die einen für alle verbindlichen und verlässlichen Grundstein Kultureller Bildung für junge Menschen legen und ist aus diesem Grund ein bedeutsamer Lernbereich (vgl. Schneider 2009, S. 45f).

In allen diesen Bereichen Schule, Jugendarbeit etc. kann die kulturelle Kinder- und Jugendbildung ein Schlüssel sein für eine umfassende Persönlichkeitsbildung junger Menschen. Nicht in der Konkurrenz zueinander, sondern in der Entwicklung vielfältiger Methoden der Zusammenarbeit und der Zusammenfassung personeller, räumlicher und finanzieller Ressourcen liegen Lösungsmöglichkeiten zur Verwirklichung einer zukunftsfähigen Kultur und Bildung. Indem wir auf die Notwendigkeit der Förderung kultureller Bildung für Kinder und Jugendlicher aufmerksam machen, kann eine fortwährende partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Trägern gewährleistet werden. Mit dem gemeinsamen Ziel, die Zukunft für unsere Kinder und Jugendlichen so zu gestalten, dass sie in ihrer persönlichen Entwicklung selbstbewusst und verantwortlich ihr Leben in die Hand nehmen können (BKJ 2004, S.17).

6. Projekt „Achterbahn der Gefühle“ (Glawe/Müller)

6.1. Kurzcharakteristik des Projektes

„Schule ist mehr als Unterricht“, ist eine alte Erkenntnis der internationalen Reformpädagogik (vgl. Braun, Wetzel 2000, S.1).

Das Aufgabenfeld der Schule geht weit über den normalen Unterricht hinaus, andere pädagogische Handlungsansätze sind demnach von großer Bedeutung. Max Fuchs spricht besonders der Kulturellen Bildung einen hohen Anteil allgemeinbildender Wirkung, im Kontext von Schule, zu (vgl. Fuchs, M., 2009, S. 7). Durch die Einführung der Ganztagschule ist es möglich geworden Projekte für alle SchülerInnen jeder Altersgruppe anzubieten. Dies geschieht natürlich nicht nur im Rahmen des „bekannten“ Unterrichts, sondern wird hauptsächlich durch die Schulsozialarbeit und außerschulische Kooperationspartner abgedeckt. Dadurch ergab sich für uns die Möglichkeit, im Frühjahr 2011 über einen Vormittag hinweg, unser Projekt „Achterbahn der Gefühle“, an einer regionalen Ganztagschule in Mecklenburg Vorpommern, mit Hilfe des zuständigen Schulsozialarbeiters zu planen und eigenständig durchzuführen.

Unsere Projektarbeit sollte ermöglichen, dass durch Spiele und Übungen pädagogische Prozesse in Gang gesetzt werden. Durch eine ausführliche Planung, mit einem abwechslungsreichen Methodenaufbau, erhofften wir uns eine zielgerichtete Umsetzung des Projektes, gemeinsam mit den SchülerInnen der siebten Klasse. Ziel war es mit den Jugendlichen in eine offene Interaktion zu treten, wodurch sie zahlreiche Erfahrungen mit sich selbst und Anderen sammeln konnten. In unserem Projekt ging es um das Thema „Gefühle“ wie, Freude, Trauer und Wut.

Gerade in der Pubertät sind Gefühle, ein nicht sehr beliebtes, aber dennoch stark gegenwärtiges Thema. Daher stellten wir uns der Herausforderung und wollten gemeinsam mit den Beteiligten in Erfahrung bringen, was sie über Gefühle wissen, wie sie mit ihnen umgehen und wie sie sie ausdrücken können. „Was macht sie fröhlich, traurig, wütend?“ Wichtig war es uns zu erfahren, welche Alltagsprobleme sie haben, wie sie diese lösen und wie der Umgang untereinander ist. In den Spielen, Übungen und Diskussionen hatten die SchülerInnen die Chance selbst aktiv zu werden und die Möglichkeit ihre Gefühle und Bedürfnisse in die einzelnen Projektsituationen miteinzubringen.

Grundlage unseres Projektes für die Erarbeitung der drei Gefühle Freude, Trauer und Wut war der Einsatz von unterschiedlichen Methoden und Spielformen, wie zum Beispiel das Erstellen einer Dokumentationsmappe „Portfolio“ und die Durchführung diverser Spiele, und Übungen, welche wir unter dem Punkt 6.2.3. näher erläutern.

Diese Projektarbeit ist nicht generalisierbar, sondern stellt lediglich den Versuch dar, die Perspektiven von Kultureller Bildung in der Schulsozialarbeit an einer regionalen Ganztagschule zu verdeutlichen.

6.2. Projektbeschreibung

6.2.1. Zielgruppe (Müller)

Die 7. Klasse der Regionalschule hat 27 SchülerInnen, davon sind 11 Mädchen und 16 Jungen. Ihr Alter liegt zwischen 12 und 14. In der Klasse sind zwei Schüler, die bereits zweimal eine Klasse wiederholen mussten und 4 Schüler aus der Schulstation¹. Die Schüler wurden aus zwei Klassen zu einer zusammengeführt, nachdem ein Großteil beider Klassen auf das Gymnasium wechselte.

Entwicklungsstand

Durch den Beginn der Pubertät wird der Anfang des Jugendalters bestimmt. Dies ist gekennzeichnet durch die Geschlechtsreife, d.h. bei Mädchen die erste Menstruation und bei Jungen der erste Samenerguss. Bevor die Geschlechtsreife einsetzt bilden sich die sekundären Geschlechtsmerkmale heraus, was durch den Beginn des Brustwachstums, der Schambehaarung und des Peniswachstums gekennzeichnet ist. Nach diesen biophysiologicalen Veränderungen setzt die psychische Bewältigung ein. Diese physischen Auswirkungen sind gekennzeichnet durch ein verändertes Körperempfinden, durch Selbstzweifel, durch Schamgefühle, sowie durch die Abgrenzung vom Elternhaus und die Verletzlichkeit auf psychischer Ebene (vgl. Grob, Jaschinski 2003, S. 17f).

Die Aufgabe der Jugendlichen besteht darin, die gravierenden Veränderungen in ihre eigene Identität zu integrieren. Die rasche Veränderung der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale beeinflusst sehr stark das Körperbild der Jugendlichen. Ihre Aufgabe ist es, sich mit dem veränderten Körper vertraut zu machen und diesen auch zu akzeptieren. Von großer Bedeutung ist hierbei die gesellschaftliche Reaktion auf die oben genannten Veränderungen. Bedeutsam für die Identitätsentwicklung sind die Kontakte zu Gleichaltrigen und zur Familie. Institutionen und soziale Gruppen haben zu dem Zeitpunkt eine geringere Bedeutung (vgl. ebd., S. 48f).

Mit dem Eintreten der schnellen körperlichen Veränderungen, die von den Jugendlichen kritisch wahrgenommen werden, steigt auch das Interesse am eigenen Aussehen. Pickel, Mitesser, eine zu große Nase oder ein zu kleines Kinn rücken sofort in den Fokus des kritischen Jugendlichen. In keinem Entwicklungsabschnitt scheint das körperliche Aussehen so im Vordergrund zu stehen und gleichzeitig zu viel Missfallen zu erregen, wie in der Pubertät. Dies wird vor allem durch eine Kultur gefördert, in der die Attraktivität eines Kör-

¹ Klassenverband von max. sieben SchülerInnen. Der Unterrichtsstoff wird in diesen kleinen Klassen vermittelt, da sie im großen Klassengeschehen keine Chance hätten sich zu profilieren und durch ihr Verhalten den Unterricht nicht wahrnehmen könnten

pers an erster Stelle steht. Es wird sich stark an Idealbildern aus Filmen und Zeitschriften orientiert. Der dadurch entstehende Erwartungsdruck durch Gleichaltrige ist somit enorm. Dennoch bietet der Umgang mit Gleichaltrigen die Möglichkeit sich mit den Verhaltensweisen, Gefühlen und Einstellungen der anderen zu vergleichen, was eine wichtige Voraussetzung für die eigene Identitätsbildung ist (vgl. Mietzel 2002, S. 357).

Während unsers Projektes haben wir ähnliche Erfahrungen, mit den bereits oben beschriebenen Entwicklungs- und Verhaltensmerkmalen, machen können. Insbesondere die Selbstwahrnehmung der Jugendlichen stellte sich als unangenehm heraus. Dies verdeutlichte sich in der Erarbeitung der Portfolios, in Form der Erstellung eigener Fotos von ihnen.

Jugendliche müssen in ihrer Entwicklung kognitive, soziale, motivationale und praktische Kompetenzen aufbauen, um den Alltag zu meistern. Lebensbereiche, die für Jugendliche eine großer Bedeutung haben, sind zum einem der Erwerb schulischer und beruflicher Qualifikation, die Übernahme der jeweiligen Geschlechterrolle, sowie der Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen und Autoritäten. Zum anderen gilt es den Konsummarkt und verschiedenste Freizeitangebote zu nutzen. Außerdem ist der Aufbau eines eigenen Wertesystems von großer Wichtigkeit.

Wenn in einigen Bereichen unangebrachte oder unzureichende Kompetenzen entwickelt werden, so kann das zu Problem führen, denn somit können die von der Gesellschaft zugeschriebenen Verhaltensweisen nicht ermöglicht werden. Ist die Übereinstimmung zwischen Anforderung und Ressourcen fehlerhaft, so kann dies nur durch den Aufbau von geeigneten persönlichen und sozialen Kompetenzen verändert werden. Geschieht dies nicht, so kann das den Entwicklungsprozess langfristig stören und zu psychosomatischen Störungen, gesundheitsschädigendem und antisozialem Verhalten führen, welches von der Gesellschaft nicht akzeptiert wird. Dies führt wiederum dazu, dass Gleichaltrige den Kontakt zu dem Jugendlichen meiden und der Jugendliche mit Eltern und LehrerInnen in Konflikt gerät (vgl. Grob, Jaschinski 2003, S. 127).

6.2.2. Ziele (Glawe/Müller)

In unserem Projekt haben wir uns zunächst Ziele herausgearbeitet, die uns zum gegebenen Zeitraum als thematisch relevant erschienen. Wie unter dem Kapitel der Kulturellen Bildung bereits der Begriff Schlüsselkompetenz ausführlich erörtert wurde, wollten wir einige dieser wichtigen Fähigkeiten in der Entwicklung einer Persönlichkeit aufgreifen. Zu Beginn unserer Planung wollten wir durch die Arbeit mit dem Thema Gefühle die Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen stärken, das Selbstwertgefühl und die Selbstakzeptanz

fördern, um somit Toleranz gegenüber Gefühlen Anderer zu bilden, sowie Empathie und Wertschätzung entwickeln. Im weiteren Verlauf der Planung wurde uns durch den Schulsozialarbeiter der regionalen Ganztagschule der begrenzte Zeitumfang mitgeteilt. In Folge dessen überdachten wir noch einmal unsere angestrebten Zielvorstellungen und einigten uns schlussendlich auf vier angemessene und für den Zeitraum realistische Ziele. Darauf bezogen wir uns in erster Hinsicht auf den Spaß und die Freude am Spiel. Weiterhin erachteten wir den Einbezug der SchülerInnen, sowie deren aktive Mitarbeit am Geschehen als bedeutend. Ein weiterer Aspekt in der Arbeit mit den Jugendlichen war uns der respektvolle Umgang untereinander. Abschließend erhofften wir uns von diesem Projekt, dass die MitschülerInnen in gegenseitigen Austausch miteinander treten, Erfahrungen diskutieren und zukünftig ihr Wissen reflektiert anwenden.

6.2.3. Projektablauf – Methoden und Spielformen

Für die Durchführung des Projektes war uns zunächst wichtig, die Rahmenbedingungen zusammen mit dem Schulsozialarbeiter der regionalen Ganztagschule zu besprechen. Hierbei wurde eine Anzahl von SchülerInnen ausgewählt, welche vor kurzem zu einem Klassenverband zusammengeführt wurden. Aufgrund dieser Tatsache waren wir uns im Klaren, dass sich die SchülerInnen in dem jetzigen Verband noch nicht so gut kannten. Dementsprechend wollten wir unseren Einstieg in das Projekt sorgfältig gestalten, indem wir ausgewählte Methoden herausarbeiteten und diese sorgfältig planten. Ein gut durchdachter Methodenaufbau war uns wichtig, da jeder Mensch auf seine individuelle Art und Weise lernt. Die Schüler sollten auf unterschiedlichste Art angesprochen werden, um möglichst nachhaltige Lerneffekte zu erzielen. Eine ausgewählte Struktur des Projektablaufes war daher von großer Wichtigkeit. Unsere Aufgabe bestand darin, die Methoden so vielfältig zu wählen, um unsere Ziele in der Zusammenarbeit mit den SchülerInnen erreichen zu können. In unserer Planung bezogen wir uns auf folgende **Methoden**: das Portfolio, die Beobachtung, das Gespräch, die Gruppenarbeit, die Reflexion und die Evaluation. Des Weiteren wählten wir unterschiedliche *Spielformen* aus, u.a. Kennenlernspiele, Kreisspiele, Partnerspiele und das Darstellende Spiel.

Zu Beginn des Projektes stellten wir uns als Projektleiter bei den SchülerInnen vor. Wir erklärten unser Anliegen und den Projektablauf.

Um die Gruppe zunächst kennenzulernen und Hemmungen abzubauen, begannen wir mit einigen *Kennenlernspielen*. Dabei war uns eine lockere Atmosphäre wichtig, um ein positives Gruppenklima zu fördern.

Als erstes führten wir ein einfaches Kennenlernspiel: „*Ich heiße ...*“ durch. Hier stellte sich jeder einzeln mit seinem Namen vor. Anhand ihres Anfangsbuchstabens nannten sie zudem noch eine Mahlzeit und einen Ort, wie zum Beispiel „Ich heiße Anna, esse Ananas und komme aus Augsburg“. Der Phantasie waren dabei keine Grenzen gesetzt.

Danach spielten wir „*Ich bin die lustige Stefanie*“ (vgl. Portmann 1998, S.30). In diesem Spiel stellten sich die Gruppenmitglieder nacheinander mit einer ihrer positiven Eigenschaften vor. Ziel war es hierbei, sich seiner eigenen Stärken bewusst zu machen, vor allem, wenn die momentane Situation unangenehm oder ungewohnt, besonders in der Gegenwart Anderer, erschien. Dieses Spiel diente uns auch zu dem Zweck sich miteinander vertraut zu machen.

Als letztes Auflockerungsspiel wählten wir „*Das Pferderennen*“ (Portmann, Schneider 1998, S.27f). In diesem *Kreissspiel* sollte die Gruppe gemeinsam ein Wettrennen simulieren. Dies führte oft zu Situationen, die zum Lachen anregten und anschließend zur Entspannung in der Gruppe beitrugen.

Im Anschluss daran führten wir die Jugendlichen in das Thema „Gefühle“ ein. Als eine der wichtigsten Methoden in unserem Projekt dienten uns **das Gespräch** und die offenen Diskussionen mit den MitschülerInnen als Grundlage. Dazu wollten wir im Rahmen der Einführung von den SchülerInnen wissen, was sie schon über das Thema berichten können, insbesondere welche Gefühle es gibt und wofür sie wichtig sind und was sie vom Tag erwarten. Dabei entstanden kleinere Diskussionen, die zur Vorbereitung auf das folgende Thema sehr hilfreich waren.

Um die Arbeit mit dem Thema zu erleichtern, entschieden wir uns für eine besondere Dokumentationsart „**Das Portfolio**“. Der allgemeine Begriff Portfolio bezeichnet eine Sammlung von hilfreichen Methoden, Verfahren oder Handlungen. Ursprünglich bezeichnet es eine Sammelmappe, in der Blätter zusammengetragen und aufbewahrt werden können.

Da Jugendliche oftmals Schwierigkeiten haben über ihre Gefühle zu reden, insbesondere dann, wenn sie in einer Übung möglicherweise wütend oder gar traurig sein müssen, sollte diese Methode, den SchülerInnen dahingehend helfen, ihre Gefühle schriftlich auszudrücken und gleichzeitig deren Gedanken über das Thema anzuregen. Außerdem schaffte es eine Gelegenheit gemeinsam in der Gruppe darüber zu sprechen und diente uns besonders für die Einführung in einen neuen Gesprächsgegenstand. Dabei konnten Themen mit starker emotionaler Bedeutung besprochen und über die jeweiligen Gefühle diskutiert werden.

Das Portfolio zum Projekttag konnte die individuellen Reflexionen der Jugendlichen sichtbar machen und ihre Arbeit im Projekt dokumentieren. Die SchülerInnen bekamen dadurch die Möglichkeit ihre Arbeiten in einer Mappe zusammenzustellen und als Nachweis ihrer Arbeitsqualität zu präsentieren und aufzubewahren. Die Eltern, Lehrer und andere interessierte Personen können sich anhand der Dokumente einen eigenen Eindruck von den Ergebnissen des Tages ihrer Kinder verschaffen.

Zum Einstieg in das Erstellen eines Portfolios erarbeiteten die SchülerInnen ein Deckblatt zum Thema „Das bin ich“ (s. Anlage 1). Dazu fertigten wir gemeinsam mit den Jugendlichen, neben dem neutralen, drei weitere Fotos zu den jeweiligen Gefühlszuständen: Freude, Wut und Trauer an. Das Deckblatt „Das bin ich“ beinhaltete ein neutrales Foto, sowie Fragen zu ihrer Person, die sie beantworteten und im Anschluss in der Gruppe vorstellten. Wichtig war uns dabei unsere eigenen Portfolios auszuarbeiten und ebenfalls vorzustellen. Dies sollte eine klare Ebene schaffen, um einen Unterschied zur typischen Lehrerfunktion zu symbolisieren und positiv als Vorbilder, durch unsere aktive Teilnahme am Projekt, zu wirken. Wir erwarteten somit die Motivation der SchülerInnen hilfreich anzuregen. Diese Verfahrensweise ermöglichte den Jugendlichen eine andere Sicht auf ihre MitschülerInnen zu bekommen.

Nach dem Einstieg begannen wir die Erarbeitung des ersten Gefühls „Freude“. Auch hier erarbeiteten sich die SchülerInnen ein Portfolio „Meine Welt“ (vgl. Hobday, Ollier 2006, S.24f) und fügten das entsprechende Foto mit dem „glücklichen“ Gesichtsausdruck hinzu. Ihre Aufgabe bestand darin, Dinge die sie glücklich machen, in die auf dem Blatt abgebildeten Kontinente zu schreiben (s. Anlage 2). Dabei standen ihnen alle Gestaltungsmöglichkeiten offen. Anschließend wurden die Ergebnisse der Gruppe vorgestellt, was ihnen noch relativ leicht fiel.

In einem *Kreisspiel* versuchten wir die Thematik zu intensivieren. Kreisspiele sind meistens Spiele bei denen die ganze Gruppe beteiligt ist. Es kommt hierbei auf den Spaß in der Runde an. Bestehende Bekanntschaften können durch Kreisspiele näher geschlossen werden. Da sie sehr einfach zu spielen sind, kaum Vorbereitung benötigen und fast immer eine Menge „Action“ versprechen, fallen gerade bei den SchülerInnen schnell die Hemmungen und Barrieren gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern. Immerhin bewirkt ja schon allein die Sitz- oder Stehanordnung, dass sich die Jugendlichen gegenüber stehen und sich gegenseitig in die Augen blicken (vgl. URL 13).

Im ersten Spiel ging es darum, dass jeder Teilnehmer im Kreis vorzeigen sollte, was sie tun, wenn sie glücklich sind. Dazu war es möglich sich sowohl verbal als auch mimisch und gestisch zu äußern.

Besonders bei dem darauffolgenden „*Spinnennetzspiel*“, bei dem es darum ging, ein Wollfaden in der Hand zu behalten und das an ihm befindliche Knäuel zu einem Mitschüler zu werfen und dabei eine positive Eigenschaft des Jeweiligen zu nennen, kam es uns darauf an, ein Gefühl von Gemeinschaft zu erzeugen. Der Faden des jeweiligen Fängers musste immer in der Hand behalten werden, woraufhin sich nach einer Weile ein Spinnennetz bildete und somit den Klassenverband symbolisieren sollte.

Wir gestalteten den Übergang zu dem neuen Gefühl „Trauer“ mit einem erneuten Portfolio „Die Trauerpyramide“ (vgl. Hobday, Ollier 2006, S.50f). Die SchülerInnen fügten hier ihr „trauriges“ Foto hinzu und beschrieben von unten nach oben, ihr schwächstes bis stärkstes Trauer- Erlebnis (s. Anlage 3). Den Jugendlichen fiel es schwer sich mit diesem Themengebiet auseinanderzusetzen, daher oblag es ihnen selbst, ihre Erfahrungen auszutauschen.

Thematisch zum Gefühl „Trauer“ wollten wir gemeinsam mit den SchülerInnen eine **Kleingruppenübung** „Gefühlsstufen“ erarbeiten. Dazu stellten wir die SchülerInnen jeweils in Vierergruppen zusammen, um neue Gruppenkonstellationen zu erhalten. Inhalt des Spiels war es sich intensiver mit der Trauer und seinen unterschiedlichen Wirkungen auseinanderzusetzen. Dazu baten wir die Beteiligten sich die Trauer in vier unterschiedlichen Intensitäten vorzustellen, sich hineinzusetzen und nachzuempfinden. Die Mitglieder neu zusammengestellten Gruppen sollten sich in den verschiedenen Phasen des Zusammenseins miteinander vertraut machen und ihre Hemmungen abbauen. Die Dauer der Übung nutzten wir, um die SchülerInnen in ihren Gruppen zu **beobachten**. Unsere Erkenntnisse halfen uns in der anschließenden Auswertung, die SchülerInnen und ihr Verhalten zu reflektieren und in einen interessanten Diskurs zu gelangen. Dabei tauschten wir gemeinsam mit ihnen Erfahrungen aus und stellten fest, dass trotz der Arbeit in Kleingruppen, alle Jugendlichen ähnliche Erfahrungen gemacht haben und sich zu einem Großteil nicht von anderen unterschieden. Wir konfrontierten die SchülerInnen mit Fragen, wie es ihnen dabei ergangen ist, welche Schwierigkeiten es gab und welche Bewältigungsstrategien sie wählen, damit es ihnen besser geht.

Nach dem schwierigen Sachgebiet „Trauer“ richteten wir nun unsere Aufmerksamkeit auf das Gefühl „Wut“. Eingangs teilten wir wieder Blätter zur Erstellung des Portfolios aus (s. Anlage 4). Die Beteiligten klebten hier ihr „wütendes“ Gesicht auf und sollten danach ihre Hand mit einem Stift umfahren, so dass sie nachfolgend in ihre fünf abgebildeten Finger hineinschreiben konnten, was sie wütend macht. (vgl. Hobday, Ollier 2006, S.76f). Im Anschluss daran werteten wir die Ergebnisse gemeinsam mit den Beteiligten aus.

Da wir anhand der Auswertung der Portfolios erkennen konnten, dass ihnen das Thema recht gut gefiel, forderten wir sie zu zwei Spielen, aus der Kategorie *Partnerspiele*, auf. Dazu benötigten wir zunächst zwei Freiwillige, die sich gegenüberstellten und das „*Ja-Nein-Spiel*“ (Portmann 1998, S.68) durchführten. Ziel des Spiels war es, sich wutsteigernd, nur mit den Worten Ja und Nein zu äußern. In diesem Spiel legten wir die Regel fest, dass sie während des Ablaufs nicht körperlich werden. Dieselbe Regel galt auch für das nachfolgende Spiel „*Stummes Annotzen*“. Die Durchführung des Spiels ähnelt der des „*Ja-Nein-Spiels*“, nur dass diesmal die SchülerInnen ohne Worte stritten und sich nur über ihre Körpersprache darstellten. Dieses Spiel sollte den SchülerInnen verdeutlichen, dass Gefühle sehr stark über den Ausdruck des Körpers transportiert werden.

Nachfolgend forderten wir die SchülerInnen auf, sich ein von uns selbst erarbeitetes *Rollen spiel* anzuschauen. Wir stellten Alltagssituationen, in denen falsch gehandelt wurde, dar und baten die Jugendlichen die Fehler herauszufinden und alternative Lösungsvorschläge zu unterbreiten, um die dargestellten Situationen friedlicher ablaufen zu lassen. Hierbei traten wir interessante Diskussionen zum Thema an. Die Jugendlichen bemerkten die Fehler sehr schnell und konnten zügig erkennen, wie man Streitsituationen sinnvoller lösen kann.

Um das ernste Thema „Wut“ ein wenig aufzulockern, sollten die Beteiligten ein humorvolles Wutplakat „Achtung Wutanfall“ entwickeln (Fuchs 1998, S.39f). In dieser **Gruppenarbeit** gestalteten die SchülerInnen gemeinsam ein Plakat, auf dem lustige Merkmale zum Erkennen von Wut, Erste Hilfemaßnahmen und Gegenmaßnahmen zusammengetragen wurden. Dabei entstanden Formulierungen wie: „Die Person kleben wir am Boden fest!“, „Der Person kleben wir ein Pflaster über den Mund!“ und „Sein Gesicht färbt sich knallrot.“. Das Plakat wurde im Anschluss in das Klassenzimmer gehängt.

Um alle Gefühle abschließend noch einmal zusammenzufassen, wählten wir das „*Mimik-Gestik-Spiel*“. Aussagen wie „Ich habe heute eine eins bekommen.“, „Ich glaub der Lehrer spinnt!“ oder „Mein Haustier ist gestorben.“ sollten nur allein mit Mimik und Gestik dargestellt werden. Dabei lasen wir Sätze vor und die SchülerInnen durften in Kreisform ihren Gedanken Ausdruck verleihen. Dadurch zeigten wir den Jugendlichen, dass ihre Gefühle eng an ihr Körperverhalten gebunden sind.

Am Ende des Projekttag teilten wir den SchülerInnen einen **Evaluationsbogen** „Die Skala meiner Gefühle“ (vgl. Hobday, Ollier 2006, S.37) aus. Dieser diente den Jugendlichen als Instrument, die verschiedenen Bereiche des Projektes zu bewerten und uns Projektleitern als fachliche **Reflexion** auf den gesamten Tag.

Um gemeinsam mit den SchülerInnen in einen Austausch zum Projekttag zu kommen, nutzten wir die „Gefühlspizza“ (vgl. Hobday, Ollier 2006, S. 39ff). Die Jugendlichen fanden sich jeweils in Sechser Gruppen zusammen und erhielten unterschiedliche Belagssorten, auf die sie ihre Meinung zum Projekt schreiben und anschließend auf den noch leeren Pizzaboden anbringen konnten. Die Ergebnisse der „Pizza“ wurden mit den Beteiligten ausgewertet und wir bekamen dadurch interessante Feedbacks zum Tag.

Der Tag sollte den SchülerInnen in aller erster Linie Spaß machen und durch ungezwungene Kommunikation zu Lern- und Erfahrungsprozessen führen. Durch die Gestaltung von Spannung und Entspannung und dem Einschub von vielen kleinen Pausen erhofften wir uns einen abwechslungsreichen und spannenden Tag mit den SchülerInnen der siebten Klasse.

Inwieweit wir das Projekt erfolgreich umgesetzt haben, ist den Diagrammen und den dazu gehörigen Auswertungen, dem Punkt 6.3. zu entnehmen.

6.3. Evaluation aus Sicht der Schüler

Um konkrete Aussagen zur Einschätzung des Projektes aus Sicht der SchülerInnen treffen zu können, bezogen wir unsere Auswertungen auf die Evaluationsbögen „Die Skala meiner Gefühle“ (vgl. Hobday, Ollier 2006, S.37), die im Anschluss des Projektes durch die SchülerInnen ausgefüllt wurden. Zu diesem Bogen wählten wir inhaltliche Schwerpunkte des Projektes und baten die SchülerInnen den Tag mit Hilfe des bekannten Notensystems zu bewerten. Dabei gestalteten wir die Kriterien möglichst einfach, um relativ genaue Ergebnisse zu erzielen (s. Anlage 5). Bei der Auswertung der Bögen berücksichtigten wir die Ergebnisse anhand ihres Alters und ihres spezifischen Entwicklungsstandes (s. Punkt 6.2.1.).

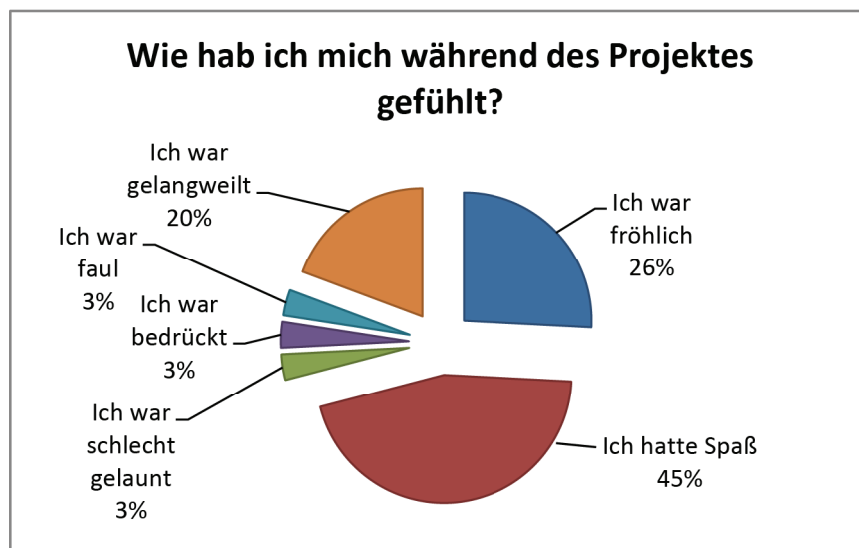
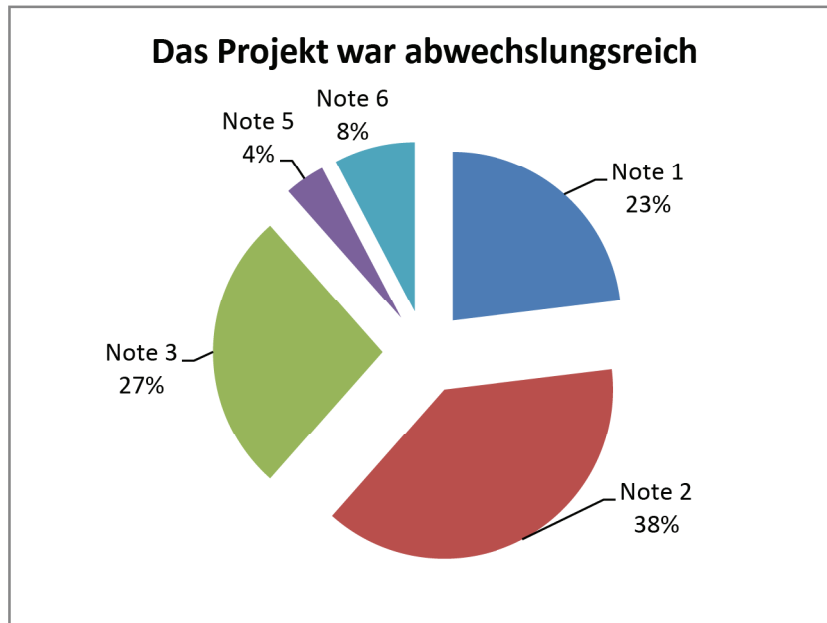


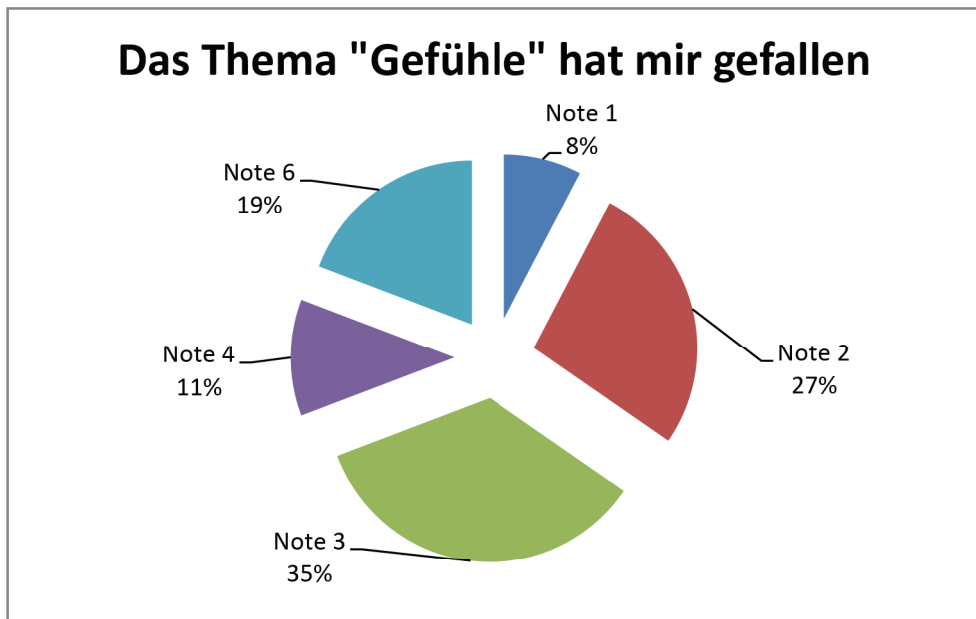
Diagramm 1

Zunächst beurteilten die SchülerInnen die Frage, wie sie sich während des gesamten Projektes gefühlt haben. Zu einem großen Anteil (71%) waren die SchülerInnen gut gelaunt und hatten Spaß an der Durchführung des Projektes. Wir erachteten dieses Ergebnis als sehr positiv, denn nur ein geringer Teil der Beteiligten empfand das Projekt als weniger interessant, was wir darauf zurückführen würden, dass aufgrund des Entwicklungsstandes und der Geschlechterverteilung sich die Interessen zum Thema „Gefühle“ unterschiedlich gestalteten.



Dem folgenden Diagramm entnehmen wir den Auswertungen der SchülerInnen, inwieweit sie das Projekt als abwechslungsreich empfanden. Hierbei vereinfachten wir die Bewertungen, indem die Beteiligten anhand des ihnen bekannten Notensystems ihre Wertungen vornahmen. Das Diagramm zeigt, dass der Großteil der SchülerInnen die Noten eins bis zwei gewählt haben. Auch der befriedigende Teil fiel zu einem guten Prozentsatz zufriedenstellend aus und bestärkte uns in unserem methodisch gut vorbereiteten Projektlauf. Die Note vier wurde nicht erteilt. Die restlichen 12%, zusammengesetzt aus den Noten fünf und sechs, ergaben sich vermutlich aus der allgemeinen Gefühlssituation der SchülerInnen, ersichtlich aus dem Diagramm 1. Wir erachteten das Ergebnis als äußerst positiv, denn wir waren uns bewusst, dass wir nicht alle SchülerInnen mit dem Thema „Gefühle“ an dem einen Projekttag erreichen konnten.

Die Aussage lässt sich im nachfolgenden Diagramm 3 näher betrachten.



Hier konnten wir unsere Aussage, dass das Thema „Gefühle“ ein für die SchülerInnen anspruchsvolles Projekt darstellte, unterstützen. Wir vermuteten, dass das Thema entsprechend ihres momentanen biologischen Entwicklungsstandes, Unsicherheiten bei den SchülerInnen verursachen kann. Dies ergaben die Aussagen zu 35% der Note drei, welche den Hauptteil der Einschätzungen bildete. Dennoch ließen sich 35% der Noten eins und zwei erklären, dass die jungen Menschen mit dem Inhalt des Themas umgehen konnten. Diese Angaben konnten wir durch unsere Beobachtungen am Projekttag selbst nur bestätigen, aufgrund der aktiven Teilnahme an Spielen und Diskussionen der Mitschüler. 30% der SchülerInnen entschieden sich in der Evaluation für die Noten vier und sechs, die Note fünf entfiel. Hierzu nahmen wir an, dass ein Teil der Ergebnisse abhängig davon sein konnte, dass einige SchülerInnen aus den Parallelklassen neu zusammengeführt wurden und somit noch keine bestehenden Vertrauensverhältnisse aufgebaut werden konnten (s. Punkt 6.2.). Des Weiteren gingen wir davon aus, dass es besonders in der Adoleszenz schwierig ist, entsprechend dem Thema, Gefühle wahrzunehmen, sie zu reflektieren und darüber zu sprechen.

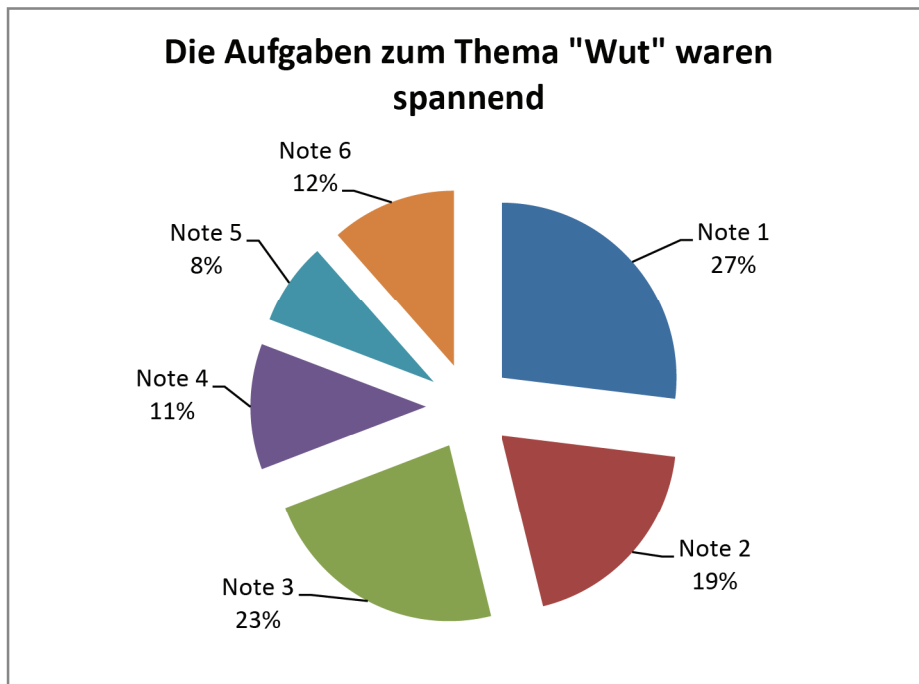


Diagramm 4

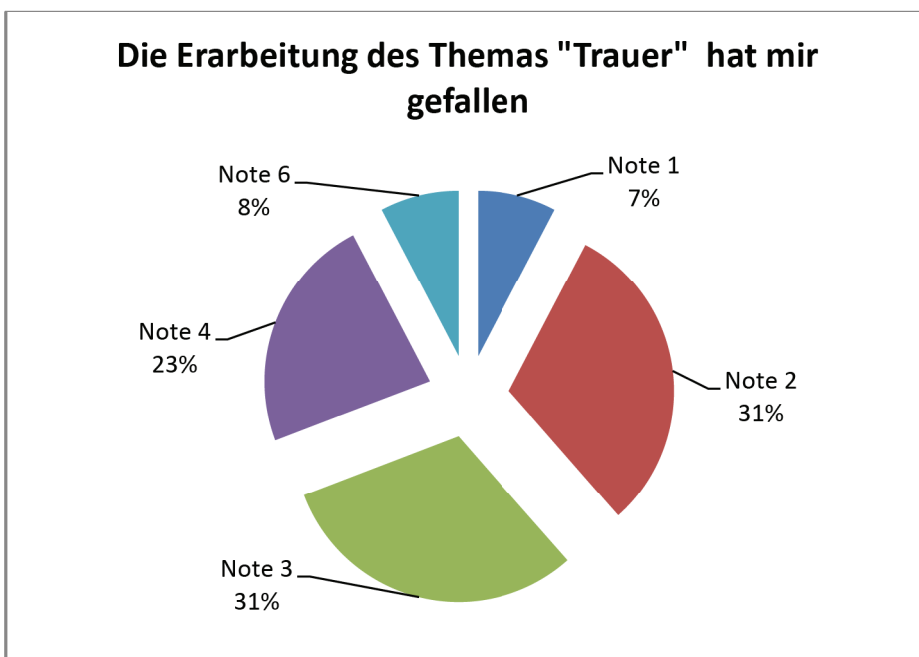
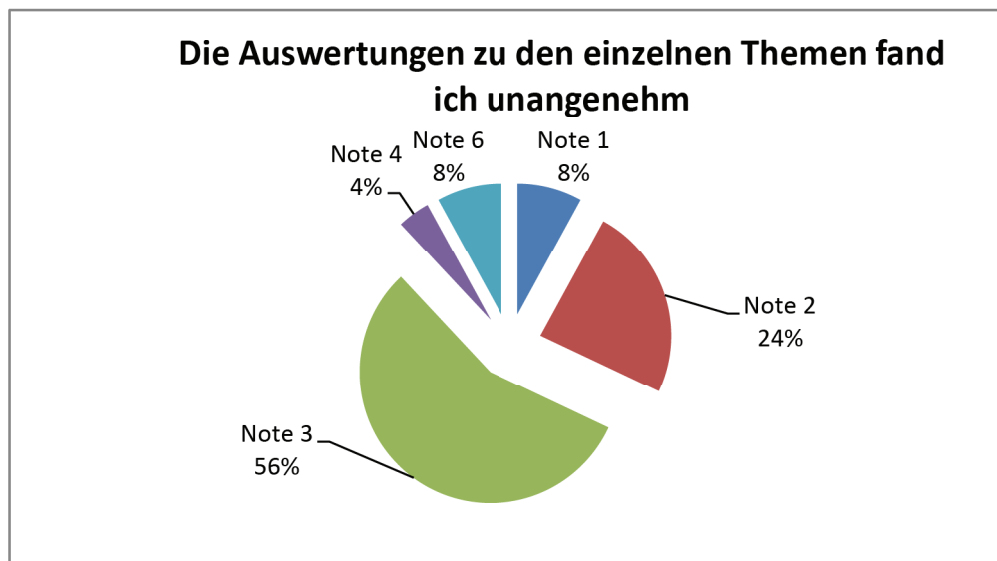


Diagramm 5

An diesen beiden Schaubildern wurden die Themen „Wut“ und „Trauer“ charakterisiert. Die Schüler bekamen die Gelegenheit thematisch die Inhalte zu reflektieren und anschließend diese als Gesamtes zu bewerten. Im Vergleich ließen sich sehr gut die Unterschiede innerhalb der Gefühlsinhalte an der Note eins erkennen. Thematisch hatten sie das Thema „Wut“ als angenehmer empfunden. Dies entnahmen wir deutlich aus den 27% der Note eins im Vergleich zu 7% derselben Note beim Thema „Trauer“. Daraus vermuteten wir, dass es den Jugendlichen leichter fiel Wut offener zu empfinden als Trauer zu erle-

ben. Dennoch waren die prozentualen Anteile der positiven Benotungen gleich (69%). Erstaunlicherweise fiel die Benotung eins bis drei im Bereich der Trauer positiv aus, obwohl am Projekttag selbst festzustellen war, dass diese Thematik die Jugendlichen weniger ansprach. Gleiche Ergebnisse erzielten die Noten vier bis sechs in beiden Bereichen mit 31%. Zum Thema „Trauer“ entfiel die Note fünf. Auch hier war zu beachten, dass die Jugendlichen sich in der Pubertät befinden und dass durch die neue Zusammensetzung der Klassen Vertrauensverhältnisse noch nicht gefestigt waren und sie daher nur schwer aus sich herauskamen (s. Punkt 6.2.).



Bezugnehmend auf die Auswertungen von Diagramm 3 konnten wir in diesem Schaubild ähnliche Angaben vergleichen. In dieser Veranschaulichung sollten die Jugendlichen bewerten, inwiefern sie die Auswertungen der einzelnen Themen als unangenehm empfanden. Die Schüler bezogen dabei ihre Angaben auf alle Spiele, Übungen und Diskussionen des gesamten Projekttag. Klar zu erkennen war der große Anteil der dreier Benotungen mit 56%. Diese Ansicht drückte unsere Vermutung aus, dass der Großteil der SchülerInnen „verlegen“ auf den Inhalt des Projektes reagierte. Die Äußerungen von Gefühlen waren Scham besetzt und wurden in der Gruppe eher als Schwäche ausgelegt. Diese Angaben konnten wir, anhand von Aussagen vereinzelter Schüler, die in den Reflektionsgesprächen offen ihre Meinung vertraten, begründen. Wiederum gab es auch hier eine Gruppe von 32%, denen diese Themen gar nicht bzw. nur wenig unangenehm waren, siehe Noten eins und zwei. Wir deuteten daraus, dass diese Menge an SchülerInnen dem Thema offener gegenüber stand, die Übungen nach ihren Möglichkeiten mitgestalteten und sich in Diskussionen miteinbrachten. Des Weiteren hatten wir die Vermutung, dass eher die Jungen in der Auswertung, die negativen Benotungen vergaben, da sie sich dem Thema „Gefühle“ verhaltener annäherten. Die Reflexionen zu den einzelnen Themen am

Tag haben uns gezeigt, dass die Jungen ebenso wie die Mädchen offen Diskussionen mitgestalteten und ihre Meinung vertraten. Unsere Vermutung wurde daher widerlegt. Im Großen und Ganzen waren die Benotungen im Bereich vier und sechs bei 12% eher gering und ein positiver Erfolg in unserer Auswertung. Die Note fünf wurde von den Schülerinnen nicht gewählt.

Zuzüglich zum Evaluationsbogen haben die SchülerInnen gemeinsam eine „Gefühlspizza“ erarbeitet. Als Grundlage diente dabei eine kreisförmige braune Unterlage in Form eines Pizzateiges. Außerdem teilten wir vorbereitete Papier-Zutaten wie, Salami, Pilze, Käse und Peperoni aus, auf denen die Schüler die Möglichkeit hatten ihre Meinungen zum Projekttag zu formulieren und sie anschließend auf die Pizza zu kleben.

Dabei konnten wir folgende Aussagen untergliedern. Vorrangig waren den Schülern die Spiele in positiver Erinnerung geblieben. Vor allen Dingen Spiele im Gruppenkollektiv mit viel Aktivität brachte den Kindern am meisten Spaß. Wünschenswert wäre ihnen ein Projekttag gewesen, an dem sie vorrangig Spielaktionen durchführen könnten. Dennoch fanden sie die Rolle als Beobachter in einem, durch uns selbst vorgeführten Rollenspiel aus ihrem aktuellen Umfeld, sehr interessant. Sie erhielten dadurch die Möglichkeit, Fehler aufzudecken und Lösungsvorschläge zu unterbreiten. Somit konnten sie in einem Spiel passive als auch aktive Mitwirkende werden.

Des Weiteren ergab die Auswertung der „Pizza“, dass die SchülerInnen die Erstellung der Portfolios ebenfalls als sehr interessant empfanden. Die Erarbeitung zu den Themen führte zu anschließenden Auswertungen und Diskussionen, welche die SchülerInnen als sehr klärend empfanden. Die Möglichkeit, die Wahrheit und Meinungen zu den einzelnen Themen zu unterbreiten, wurde von den MitschülerInnen gern wahrgenommen. Offen gestanden sie in der „Gefühlspizza“ ein, dass ihnen das Zeigen von Gefühlen schwer fiel. Im Allgemeinen wünschten sich die SchülerInnen mehr Pausen und mehr Ruhe in der Erarbeitung der Themen.

6.4. Reflexion des Projekts aus Sicht der Projektleiter

Unsere Reflexion des Projekttages unterteilten wir in verschiedene Kategorien. Zum einen betrachteten wir den Projektverlauf unter den gegebenen Rahmenbedingungen, zum anderen unsere Eindrücke und Beobachtungen zum Verhalten der SchülerInnen zu den Projektinhalten, sowie Selbstreflexionen zum Tag.

Allgemein können wir zusammenfassen, dass die Absprachen mit dem Schulsozialarbeiter unzulänglich waren, was zu Schwierigkeiten in der Durchführung führte. Man versie-

cherte uns eine Klassenstärke von 22 SchülerInnen und einen großen Raum. In Anbetracht der Gruppenstärke fiel die Räumlichkeit jedoch zu klein aus. Die Klasse bestand aus 27 SchülerInnen und uns wurde lediglich ein kleiner Klassenraum angeboten. Dadurch gestaltete sich der Stuhlkreis als ziemlich beengt, was zudem zur Folge hatte, dass sich die SchülerInnen gegenseitig leicht ablenken ließen und es daher oftmals sehr laut war. Des Weiteren bestand die Tatsache, dass die Klasse neu zusammengesetzt wurde, woraufhin sich einige SchülerInnen noch fremd waren. Die Klasse setzte sich aus drei neuen Teilen zusammen. Darunter vier Schüler aus der Schulstation und SchülerInnen aus zwei siebten Klassen, die aufgrund der Gruppenstärke zu einer zusammengeführt wurden. Zusätzlich beinhaltete die Klasse zwei SchülerInnen, die bereits zum zweiten Mal eine Klasse wiederholen mussten. Daraufhin ergaben sich bei den Jugendlichen unterschiedliche Entwicklungsstände, welche jedoch in der Durchführung unseres Projektes zu keinerlei Schwierigkeiten führte. Darüber hinaus hatten wir nur ein begrenztes Zeitkontingent zu Verfügung. Von geplanten sechs Stunden, gaben uns die Lehrer der Schule zur Durchführung des Projektes ein Zeitfenster von nur vier Stunden, inklusive der Pausen. Aus diesem Grund mussten wir unsere Planung umgestalten und bezogen unser Projekt auf nur drei von vorher vier geplanten Gefühlen. Durch unsere sehr gute Vorbereitung der Arbeitsmaterialien, sowie des methodischen Ablaufs, gelang es uns die Zeit sinnvoll einzuteilen.

Unsere Beobachtungen zeigten, dass die SchülerInnen im Allgemeinen am Projekt interessiert wirkten. Sie waren aufmerksam und stellten neugierig Fragen. Besonders die Erstellung der Portfolios kam bei den Jugendlichen gut an, da die Arbeit mit der Mappe eine für sie neue Methode darstellte. Das Erstellen der Fotos in den vier vorgegebenen Ausdrücken fiel ihnen nicht leicht. Sich in die Gefühle rein zu empfinden, stellte für sie ein großes Problem dar. Die Selbstbetrachtung in Form ihrer vier unterschiedlichen Fotos, für das Portfolio, mochten sie gar nicht. Das Auseinandersetzen mit ihren vermeintlichen „Schwächen“ wie, dem „Aussehen“ und ihrer „emotionale Gedankenwelt“ blieb im Hintergrund. Das wiederum erschwerte das Darstellen ihrer Person in der Gruppe und verlangte separierte Kleingruppen zwischen Jungen und Mädchen. Die Spiele waren in der Regel sehr beliebt. Dabei beobachteten wir, dass ihnen die Gruppenspiele eher als die Einzelübungen zusagten, da das Äußern von Gefühlen vor den MitschülerInnen eine große Herausforderung für sie bedeutete. Zusätzlich können wir erwähnen, dass eine Zusammenarbeit von Jungen und Mädchen in den Übungen gar nicht zustande kam. Dennoch konnte, durch die Mitarbeit einzelner Schüler, die Gruppe durch die Vorbildfunktion der Anderen motiviert und schrittweise Erfolge erzielt werden. Trotzdem hielten sich die Gefühlsäußerungen im Hintergrund. In unseren Beobachtungen kamen wir zu dem Entschluss, dass sich das Portfolio als „Intimes Dokument“ bewährte, da es die Bereitschaft

zur Reflexion, durch die regelmäßige Wiederholung im Projektverlauf, erhöhte. Im Vergleich der drei Themen können wir resümieren, dass die SchülerInnen sich mit dem Bereich "Wut" besser identifizieren konnten. Wir vermuten, dass es ihnen mehr Spaß gemacht hat, da wir es ihnen erlaubten, wütend zu sein und ihren Unmut zu äußern. Darüber hinaus fanden sie das „szenische Spiel“ sehr ansprechend, da wir Inhalte aus ihrem Alltag wählten. Das machte sich durch die steigende Mitarbeit bemerkbar. Die starke Pausenabhängigkeit, durch die schulgebundenen Unterrichtszeiten von 45 Minuten, störte häufig den Arbeitsprozess, woraufhin einige Übungen und Gespräche unterbrochen wurden und regelmäßig neue Motivationen bei den SchülerInnen geschaffen werden mussten. Positive Resonanzen erhielten wir durch die Lehrer, die uns im Anschluss die Möglichkeit gaben, das Projekt, mit entsprechend veränderten Inhalten, in der fünften Klasse zu einem erneuten Termin durchzuführen. In der kurzen Auswertung mit dem Schulsozialarbeiter wurde uns angeboten, weitere Projekte zu neuen Themengebieten umzusetzen.

Abschließend möchten wir unsere eigenen emotionalen Empfindungen zum Projekttag schildern. Anfangs waren wir sehr aufgeregt, aber die klare Aufgabenverteilung und das gut ausgearbeitete Zeitmanagement brachte uns zunehmend Sicherheit bei der Durchführung des Projektes. Durch unsere Selbstteilnahme am Verlauf, als auch die Verfügbarkeit in den Pausen, bauten wir schnell eine gewisse Vertrauensbasis auf und konnten uns auf diesem Weg den nötigen Respekt verschaffen. Da wir auf die Jugendlichen gut eingegangen sind, konnten wir in der Regel interessante Diskussionen in Gang bringen. In unseren Beobachtungen ließ sich erkennen, dass wir viele SchülerInnen mit den Themen zum Nachdenken anregen konnten. Dennoch hatten wir zum Teil andere Vorstellungen von der Mitarbeit der Beteiligten am Verlauf selbst. Es war oft schwierig die Ziele mit den von uns geplanten Methoden oder Spielformen zu erreichen, so dass jeder das ein oder andere Mal eine improvisatorische Leistung vollbrachte, d.h., dass wir gelegentlich unser Konzept änderten. Trotz allem blieben die Ergebnisse in mancher Hinsicht ernüchternd. Die Aufteilung der einzelnen Spiele und Übungen gliederten wir nach unseren Stärken, so dass keiner von uns in der Durchführung benachteiligt war. Unser Projekt verlief insgesamt sehr positiv und wir erhoffen uns eine nachhaltige Wirkung bei den SchülerInnen erzielt zu haben. Nichts desto trotz würden wir bei künftigen Projekten eine genauere Absprache mit dem Schulsozialarbeiter treffen und unsere Zielvorstellungen klarer formulieren, sprich die Anzahl der SchülerInnen angeben oder die Räumlichkeiten vorher besichtigen, um die Rahmenbedingungen zur Durchführung zu verbessern.

7. Fazit: Möglichkeiten und Grenzen der Kulturellen Bildung in der Schulsozialarbeit (Glawe/Müller)

Wie wir in dieser Bachelorarbeit festgestellt haben, ist die Schule ein bedeutender Lebensort der Kinder und Jugendlichen und bedarf daher einer besonderen Sensibilisierung der jungen Menschen, um sie ausreichend auf das zukünftige Leben vorzubereiten. Dabei spielen diverse Rahmenbedingungen und Umstände eine wichtige Rolle. Zunächst muss Schule als System eine gesicherte feste Konzeption vorweisen. Unter diesem Aspekt bettet sich die Schulsozialarbeit mit ihren verschiedenen Funktionen mit ein und übernimmt eine wesentliche Rolle in der Betreuung, als auch in der Förderung der SchülerInnen im Nachmittagsbereich. Hierbei gesellt sich der Bereich der Kulturellen Bildung hinzu. Dieser weitgefaste Begriff umschließt jegliche kulturellen Facetten, die den Individuen ermöglichen soll, ihre Persönlichkeit im umfassenden Maße zu stärken und notwendige Schlüsselkompetenzen für das weitere Leben zu erwerben. Dies ist allerdings von vielen Faktoren abhängig. Um eine Entwicklung der Schüler optimal zu gewährleisten, sehen wir die Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfe und weiteren außerschulischen Partnern als zukunftsweisende Aufgabe, die bis jetzt noch nicht vollständig geklärt ist.

Daraus ergeben sich Empfehlungen für eine strukturierte Zusammenarbeit zwischen der Schule und ihren Partnern, um so ihre jeweiligen Bildungsansprüche mit den darin enthaltenen Zielen transparent zu machen. Dabei dienen regelmäßige Besprechungen, mit der Schulleitung, aller anbietenden Träger und Institutionen, eine Grundlage für gemeinsame Planung, Reflexion und eventuelle Konzeptentwicklung. Hierbei ist auch die Teilnahme der Fachkräfte der Schulsozialarbeit an der Lehrerkonferenz wichtig. Des Weiteren sollte eine feste AnsprechpartnerIn aus dem Kollegium für die Ganztagschule und außerschulische Institutionen vorhanden sein (vgl. URL 7, S. 75).

Die Wahrung eigenständiger Profile und Bearbeitung gemeinsamer Aufgaben bildet dabei die Grundlage zur Kooperation auf Augenhöhe (vgl. ebd., S. 5).

Die Schulen haben ein vielseitiges Interesse an der Kooperation mit anderen Partnern, da sich dadurch die Möglichkeit bietet unterschiedliche Ziele umzusetzen. Zum einen unterstützt eine Kooperation die Berufswahlorientierung der SchülerInnen, da sie ergänzend zum Unterricht, neue Lernorte in den Unternehmen kennenlernen und diese zum praktischen Lernen anregen. Zusätzlich beleben fachkompetente MitarbeiterInnen verschiedener Unternehmen den Unterricht durch Praxiseinheiten, bei denen die Schüler die Möglichkeit bekommen einen Einblick in die jeweiligen Berufsfelder zu erlangen. Diese Koope-

rationen bieten außerdem einen Zugang zu Sponsoren und kann durch öffentlichkeitswirksame Arbeit hilfreich unterstützt werden (vgl. ebd., S. 77).

Insbesondere ist die Ganztagschule auf Kooperationen mit der Jugendhilfe (Tagesstätten, Jugendeinrichtungen, Vereine, Initiativen) und mit Sport-, Musik- und kulturpädagogischen Initiativen, Vereinen, Institutionen angewiesen (vgl. ebd., S. 67). Um eine solche Zusammenarbeit erfolgreich umzusetzen, sollte dafür auch das große Spektrum der Erfahrungen der Jugendhilfe aus ihren sehr verschiedenen Bereichen einbezogen werden:

- Erweiterung der Erfahrungen mit individueller Förderung von Kindern und Jugendlichen ausbauen;
- interessante Freizeitangeboten gestalten;
- für jedes Angebot geeignete Rahmenbedingungen schaffen durch die Gestaltung von Räumen;
- Rückzugs-, Erholungs- und Entspannungsmöglichkeiten schaffen;
- durch erlebnispädagogische Angebote motorische, kreative, musische, mediale etc. Fähigkeiten entwickeln und fördern;
- Stärkung des sozialen Verhaltens durch Interaktions- und Kommunikationsansätze;
- Hilfen zur Erziehung sowie familienorientierte Beratung und Unterstützungen anbieten;
- Partizipation und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen anregen
- Chancengleichheit bieten- Wahrnehmen von Angeboten für Kinder sozial schwacher Familien in der Schule

Durch diese Vielfältigkeit der oben aufgezeigten Perspektiven wollen wir verdeutlichen, dass es darum gehen muss, Kooperationspartner mit sehr unterschiedlichen Profilen in Zusammenarbeit zu bringen, so dass sich diese unterschiedlichen Ansichten positiv auf die Entstehung eines weitgefächerten Bildungsangebotes mit verschiedensten Schwerpunkten auswirkt, um letztlich ein gemeinsames erfolgreiches Schulkonzept zu entwerfen (vgl. ebd., S. 72). Diese Kooperation von Schule mit Partnern und Institutionen des außerschulischen Bereichs unterliegt oft einer mangelnden finanziellen Ausstattung, die wir, als Grundlage für eine gesicherte Vernetzung, als kritisch empfinden. „Dabei wird übersehen, dass in der Kooperation auch große Chancen liegen, weil sie mit der Öffnung von Schule in den Sozialraum und der Gestaltung von Schule zum Lebensort im Gemeinwesen verbunden ist. Diese Chance der Öffnung würde nicht genutzt, wenn die Schule alleine im Stande wäre, den Ganztag zu gestalten. Zudem wird in der Diskussion zu wenig berücksichtigt, dass die Schule für SchülerInnen ein wichtiger Lebensort ist, dessen Bedeutung mit Einführung der Ganztagschule noch vergrößert wird (ebd., S. 67).“ Denn

insgesamt lässt sich sagen, dass Ganztagsangebote die Schule attraktiver machen. Sie gestalten ein umfassendes Schulprofil und erhöhen den „Wert“ der Schule aus Sicht von Eltern und Jugendlichen. Durch anregende Ganztagsangebote der Schule wird auch Kindern, die mit dem Leistungsdruck der Schule nicht mithalten können, die Möglichkeit geboten Anerkennung zu erhalten. Ganztagsangebote im Sinne der Aneignung von Fähigkeiten können ein Bindeglied zwischen der Schule und deren formellen Bildungsprozessen und der Jugendarbeit mit ihren nichtformellen Bildungsmöglichkeiten darstellen. Hierbei können Kompetenzen aus dem personalen und dem sozialen Bereich erworben werden, die in Form von Schlüsselkompetenzen für das schulische Lernen von großer Bedeutung sind (vgl. ebd., S. 61). Diese Angebote sollten sich dabei vorrangig an den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen orientieren und kommen den Bedürfnissen der SchülerInnen entgegen, um sich z.B. in einer Gruppe von Gleichaltrigen zu integrieren und dort neue Beziehungen aufzunehmen. Sie wollen ihr eigenes Handlungsrepertoire in ihren Cliques und Szenen ausprobieren und erweitern. Dabei erscheinen Sie oft ambivalent, indem sie einerseits kontinuierliche Bezugspersonen bevorzugen, zu denen sie intensiv Kontakt aufnehmen und gleichzeitig interessieren sie sich für neue Bezugspersonen und Kontakte, die über nicht-schulische Bildungsangebote eingebracht werden können. Ein breites Spektrum unterschiedlicher Angebote ist für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen von besonderer Bedeutung, um unterschiedliche Interessen anzusprechen und zu entwickeln (vgl. ebd., S. 65). Daher wäre eine gemeinsame Konzeptentwicklung für die Ganztagschule von Nöten. Das beinhaltet eine gemeinsame Entwicklung und Organisation von pädagogischen Prozessen durch die Schulleitung, LehrerInnen und die Schulsozialarbeit (vgl. ebd., S. 68). Oft ergeben sich unterschiedliche Ansichten und Betrachtungsweisen zum Bildungsverständnis. Grenzen entstehen oftmals dadurch, dass sich die jeweiligen Partner, sprich Lehrer, Fachkräfte der Schulsozialarbeit und außerschulische Institutionen in ihren Strukturen zu wenig kennen. Dies führt zu überzogenen Erwartungen, da sie nicht selten ein unklares Bild von den jeweiligen Handlungsmethoden haben. Diese daraus resultierenden Missverständnisse können nur geklärt werden, wenn zusammen Ziele für eine gemeinsame Konzeptentwicklung erarbeitet werden. Dabei wäre es wichtig, das Arbeitsfeld genau zu beschreiben sowie klare Ziele und Aufgaben zu formulieren (vgl. ebd., S. 86).

Die Ganztagschule kann einerseits als eine Verlängerung der Schulzeit mit strukturierten Bildungsangeboten am Nachmittag gesehen werden, indem dann aber der Bereich des Kinder- und Jugendtreffs keine Bedeutung mehr hat. Andererseits gibt es Schulleitungen, die den informellen Bildungsbereich betonen und dabei trotzdem einen Raum für mehr Spaß, Spiel und Entspannung bieten wollen. Die Qualität einer solchen Betreuungs- und Bildungskonzeption hängt ganz davon ab, inwieweit und ob sich die LehrerInnen an ei-

nem Bildungsangebot beteiligen, das fern ab vom normalen Unterricht ist. Dies wäre ein eindeutiges Merkmal für eine gelungene Kooperation (vgl. ebd., S. 70).

Eine gemeinsame Planung der pädagogischen Prozesse und der Organisation des Tagesablaufes durch die LehrerInnen und die pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit wären notwendig, damit eine neue Rhythmisierung von Unterricht und nicht unterrichtlichen Elementen zustande kommen kann.

Eine Form der Angebotsstruktur in der Schule ist die Projektarbeit. Auch die Projektarbeit ist stark an bestimmte Unterrichtszeiten gebunden. Dies widerspricht jedoch jedem Lernprozess, da die SchülerInnen das Projekt eher als formellen Unterricht wahrnehmen und die Gefahr besteht, dass sie nur ein eingeschränktes Interesse zeigen. Daher sind wir der Meinung, dass auch in der Projektarbeit eigene Zeitstrukturen entwickelt werden sollten, um die Individualisierung von Lernprozessen zu gewährleisten. Wir teilen deshalb die Ansicht, dass Bildungsarbeit am Vormittag als auch am Nachmittag Förderangebote aus dem Bereich der Schule, wie auch aus dem Bereich der Schulsozialarbeit anbieten sollte (vgl. ebd., S.68). Nur durch sichere Vereinbarungen zwischen den Kooperationspartnern ist eine Kontinuität und Stetigkeit in der Bildung gegeben und Vertrauensverhältnisse neben der Familie und den Lehrern bringt eine Steigerung der Leistungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung durch Interesse an Fächern, AG's, der angestrebten Partizipation zwischen Lehrern und Mitschülern, als auch untereinander und vielen anderen wichtigen Aspekten in der Wissensvermittlung die auch noch Spaß bringen.

Die angestrebten Ziele sollten dabei gemeinschaftlich in Lehrerkonferenzen besprochen und zusammen vereinbart und in Zielkonzeptionen aufgenommen und im Schulprogramm/ Konzept fest integriert werden. Dadurch besteht die Möglichkeit, kommunale Träger davon zu überzeugen, dass außerschulische Angebote am Nachmittag in der Ganztagschule fester Bestandteil einer Zielvereinbarung und Teil des pädagogischen Leistungsprogramms ist. Somit ein unumstößlicher Bestandteil des Bildungssystem von Ganztagschulen und daher finanziell zu unterstützen. Interessant wäre, durch eine bundesweite Einführung dieses System mit integrierter kultureller Bildung im Schulsystem Ganztagschule, mit Hilfe der PISA- Studie langjährige Vergleiche herzustellen und dadurch die Wichtigkeit solcher Verfahren transparent hervorzuheben. Ein Zielvorstellung der man eventuell in ein paar Jahren nachgehen kann. Bleiben wir bei der kulturellen Bildung. Sollten Träger dieser Art im Schulprogramm aufgenommen werden, ist dies weiterhin eine Sicherung kultureller Einrichtungen, die auch in unserer heutigen Zeit mit Fördermittelverlusten und kultureller Verarmung, nicht zuletzt durch die ansteigende Arbeitslosenquote, die es den sozialschwachen Familien, aufgrund ihrer finanziellen Lage erschweren kulturelle Angebote wahrzunehmen, zu kämpfen haben.

Zusätzlich sichern sie sich die außerschulischen Partner durch regelmäßige und flexible Angebote in den Schulen einen festen Platz an der Seite der Schulsozialarbeit, um den Kontakt zu neuen Generationen von Kulturmitgliedern frühzeitig und nachhaltig zu sichern und eventuell Nachwuchskräfte für den kulturellen Arbeitsmarkt zu gewinnen.

Fachliche Qualifikationen durch Fort- und Zusatzausbildungen zur situativen Zusammenarbeit für ein qualifiziertes Fachpersonal sind unumgänglich.

Abschließend können wir zusammenfassen, dass nur wenn die Schulsozialarbeit einen festen Platz in der Schule und seinem Schulprogramm vorweisen kann, kann gemeinsam in Kooperation mit der Schule, sowie der Betrachtung der aktuellen Lebenswelt, mit seinen Entwicklungen, Sorgen und Nöten der Kinder und Jugendlichen, kulturelle Bildung im Kontext der Nachmittagsgestaltung in Ganztagschulen angeboten werden. Nur wenn die Rahmenbedingungen stimmen, ist es möglich kulturelle Bildung im Rahmen von Schulsozialarbeit anzubieten und dauerhaft zu etablieren.

8. Anhang

Anlage 1

DAS BIN ICH!

MEIN VORNAME

Corina

MEIN ALTER

13

MEIN WOHORT

[REDACTED]

WAS IST BESONDERS SCHÖN DORT?

die Ruhe / die Pferde

WAS GEFÄLLT MIR DORT GAR NICHT?

das dort kein Mädchen so einem Alter ist / nicht

MEIN LIEBLINGSFACH

Sport / Kunst / Musik

WAS MÖCHTE ICH EINMAL WERDEN?

Pferdeärztin

MEIN LIEBLINGSESSEN IST

Küchellaufbrot

WAS KANN ICH GUT?

reiten, kochen, sachen reparieren machen

WAS KANN ICH GAR NICHT GUT?

Physik, Math, Info

BEI WELCHEM WORT VERSCHREIB ICH MICH IMMER?

Kjo / Wachen

MEIN GRÖßTER TRAUM

einige Pferdehof

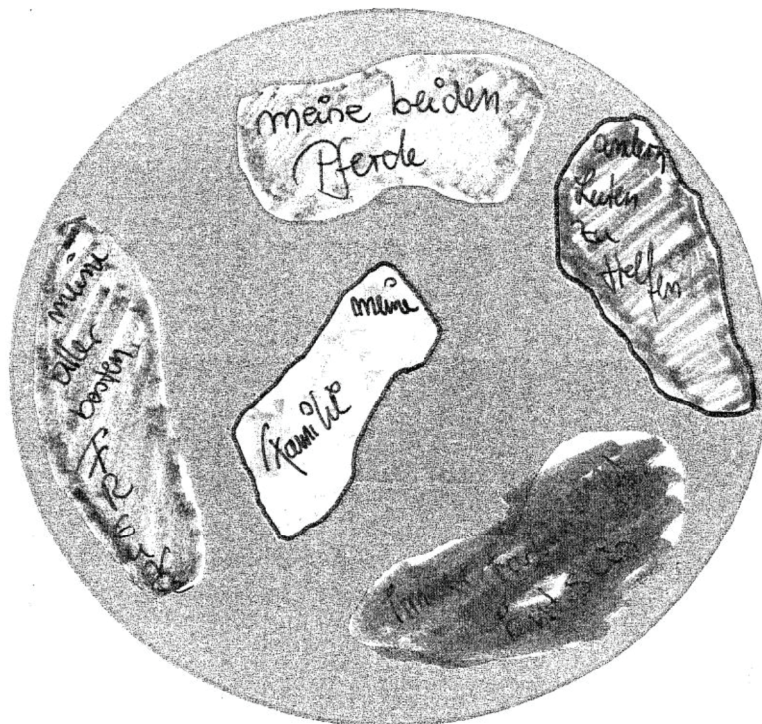


Anlage 2

FREUDE

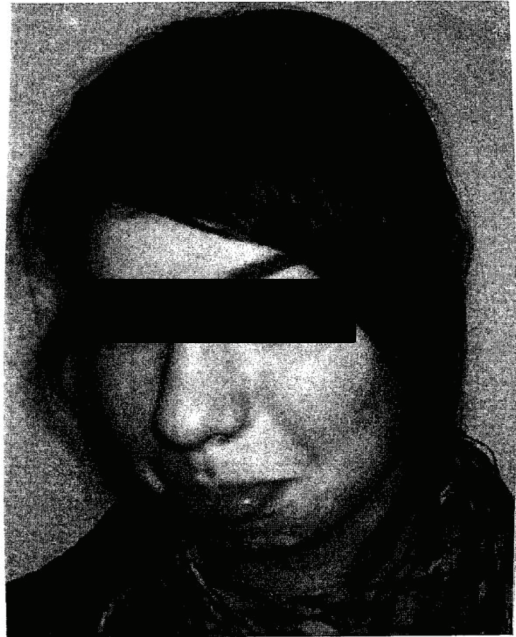


„MEINE GLÜCKLICHE WELT“

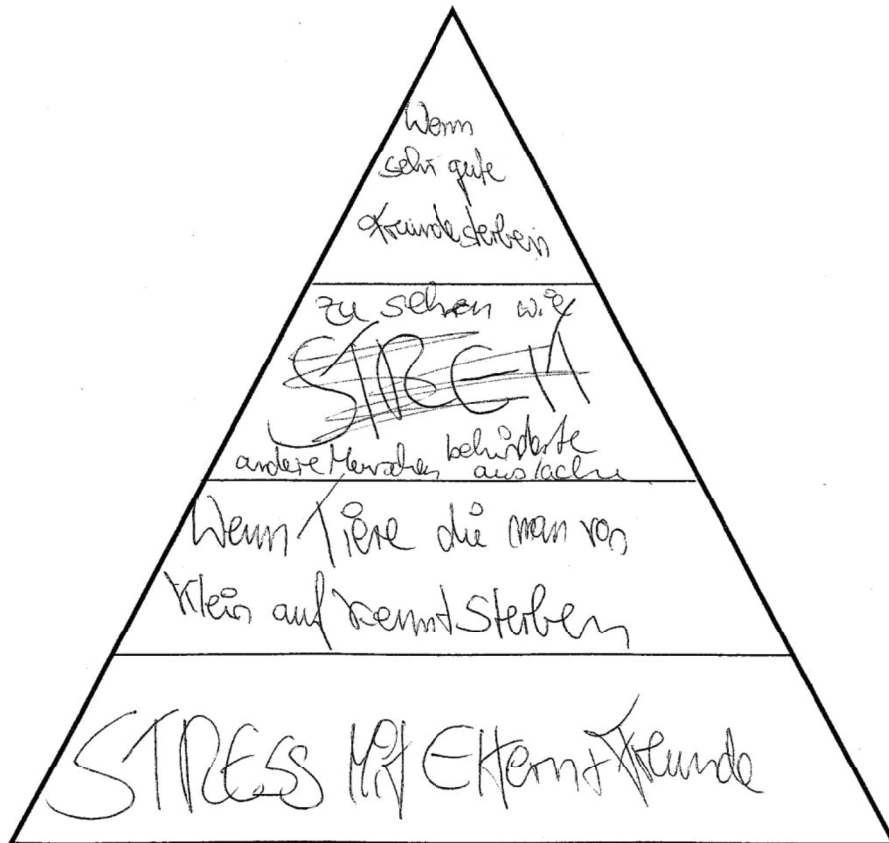


Anlage 3

TRAUER

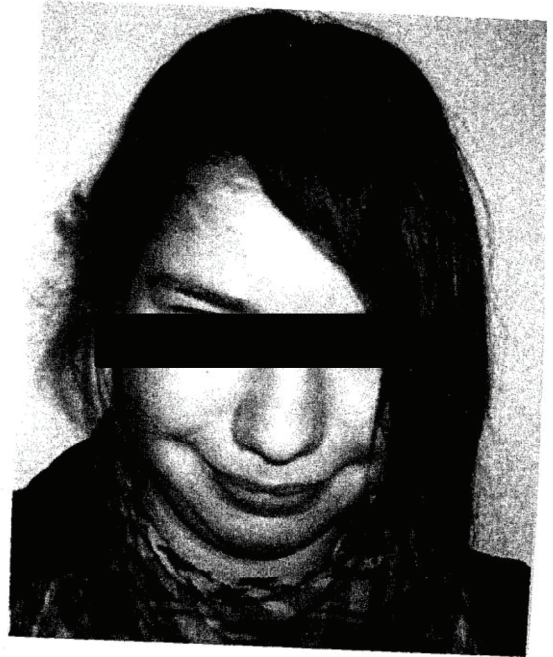


WAS MACHT MICH TRAUIG?



Anlage 4

WUT



Umschuldigen
 Menschen die mich lügen
 Wenn jemand über mich lacht
 das man nicht so behauptet
 wenn man sie
 Wenn mich meine
 große Schwester
 ärgert
 wenn mir keiner
 zuhört

9. Quellenverzeichnis

- Appel, S., Ludwig, H., Rother, U., Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2008. Leitthema Lernkultur. Schwalbach 2008.
- Braun, K. H., Wetzels, K.: Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit. Neuwied 2000.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V.: Qualitäten in der kulturellen Bildungsarbeit. Theoretische Annäherung und Folge für die Praxis. Remscheid 1996
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V.: Kultur macht Schule. Schule und Jugendkulturarbeit in Kooperation. Band 40. Remscheid 1997.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V.: Kompetenzentwicklung in der Kulturellen Bildung. Schriftenreihe Bd. 61. Remscheid 2003.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V.: Kultur öffnet Welten. Soziale und kreative Kompetenz durch Kulturelle Bildung. Remscheid 2004.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V.: Kultur macht Schule. Reflexionen, Positionen. Remscheid 2006.
- Chassé, Karl August, von Wensierski, Hans Jürgen (Hrsg.): Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim und München 1999.
- Drilling, M.: Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. 4. Aufl. Bern 2009.
- Ermert, K. (Hrsg.): Kulturelle Bildung und Schule – Netzwerke oder Inseln? Herausforderung für Praxis, Theorie und Politik. Wolfenbüttel 2007.
- Frommann, A., Kehrer, H., Liebau, E.: Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule. Weinheim und München 1987.
- Fuchs, B.: Spiele fürs Gruppenklima. München 1998.
- Fuchs, M.: Kultur lernen. Eine Einführung in die Allgemeine Kulturpädagogik. Remscheid 1994.
- Fuchs, M.: Bildung, Kunst, Gesellschaft. Beiträge zur Theorie und Geschichte der kulturellen Bildung. Band 55. Remscheid 2000.

- Fuchs, M.: Kulturpädagogik und Schule im gesellschaftlichen Wandel, in: Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Remscheid 2005.
- Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. München 2009.
- Grob, A., Jaschinski U.: Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim u.a. 2003.
- Grunwald, K., Thiersch, H (Hrsg.): Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 2. Aufl. Weinheim und München 2008.
- Hanke, U., Krokowski, R.: Ästhetische Projekte Bd. 1. Das eigene Ding. Uckerland OT Milow 2006.
- Hollenstein, Erich, Tillmann, Jan: Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen. Hannover 2000.
- Hobday, A., Ollier, K.: Helfende Spiele. Kreative Lebens- und Konfliktberatung von Kindern und Jugendlichen. 2. Auflage. Weinheim und München 2006.
- Ladenthin, V., Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München 2005.
- Lüddemann, S.: Kultur. Eine Einführung. Wiesbaden 2010.
- Mietzel, G.: Wege in die Entwicklungspsychologie. 4. Aufl. Weinheim 2002.
- Portmann, R.: Spiele, die stark machen. München 1998.
- Portmann, R., Schneider, E.: Spiele zur Entspannung und Konzentration. 12. Aufl. München 1998.
- Rekus, J.: Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung. Münster 2003.
- Schneider, W. (Hrsg.): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld 2009.
- Speck, K.: Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München 2007.
- Speck, K.: Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Wiesbaden 2006.
- Stascheit, Ulrich: Gesetze für Sozialberufe. 16. Aufl. Baden Baden 2008.
- Thiersch, H.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim und München 1992.

Thiersch, H. / Grunwald, K. / Königter, S.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss soziale Arbeit. Opladen 2002

Zacharias, W.: Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung. Opladen 2001.

Internetquellen:

URL1:

http://www.parkschule.schulnetz.hamm.de/konzepte/konzept_sozial.htm [Stand: 29.03.2011]

URL2:

http://195.202.41.53/ljdownload/dateidownload/LJA/jufoe/koop_jugendhilfe_schule/schulsozial-arb/SchulSozSeminar/1195714280_0/01._Expertise_Deinet_Bildungsprozesse.pdf [Stand: 14.06.2011]

URL3: Mit Kunst und Kultur Schulen gestalten 2009

http://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/Wissensbasis/Mit_Kunst_und_Kultur_Schule_gestalten_2009.pdf [Stand: 07.06.2011]

URL4:

www.gew-hb.de/Binaries/Ganztag-Sch-MeckPomm.pdf [Stand: 14.06.2011]

URL5:

http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_13.pdf [Stand: 10.06.2011]

URL6:

www.bildung-mv.de/export/text-lehmann-nieke.pdf [Stand: 14.06.2011]

URL7: Bildungsprozesse im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Expertise von Ulrich Deinet, Maria Icking

http://195.202.41.53/ljdownload/dateidownload/LJA/jufoe/koop_jugendhilfe_schule/schulsozial-

arb/SchulSozSeminar/1195714280_0/01._Expertise_Deinet_Bildungsprozesse.pdf
[Stand: 01.06.2011]

URL 8:

http://anwalt-des-kind.es.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/anwalt-des-kind.es.bildung-rp.de/empfehlungen/empf14.pdf [Stand: 06.06.2011]

URL 9: Schule im Wandel- Herausforderungen Lebensweltorientierter Schulsozialarbeit

<https://www.grin.com/login/#documents/166101/text> [Stand: 01.06.2011]

URL 10: Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen

<http://www.blick.it/angebote/schulegestalten/se138.htm> [Stand: 06.06.2011]

URL 11: - Zeitschrift der pädagogischen Hochschule Freiburg 2008/1

https://www.ph-freiburg.de/webdoks/presse/phfr/ph_fr_08_1.pdf [Stand: 29.05.2011]

URL 12: Bundeszentrale für politische Bildung- Dossier Kulturelle Bildung

http://www.bpb.de/themen/HKD5H2,0,0,Bildungspartnerschaften_im_Querschnitt_Jugend_Kultur_und_Schule.html [Stand: 29.05.2011]

URL 13:

<http://www.gruppenspielehits.de/kooperationsspiele.html> [Stand: 30.01.2011]

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erklären wir, dass wir diese Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt haben. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Diese Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Neubrandenburg, den 28.06.2011

Fanny Glawe und Franziska Müller