

Lernen für den GanzTag

BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

Das BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

verfolgt das Ziel, Fortbildungsmodule für Personen zu entwickeln, die als Multiplikator(inn)en von Fortbildungsinhalten für in Ganztagschulen tätige Praktiker/innen wirken können. Adressat(inn)en dieser Fortbildungsinhalte können Schulleitungen, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte oder Ganztagskoordinator(inn)en aus Ganztagschulen ebenso sein wie Fachberater(inne)n aus den Bereichen der Schule, der Jugendhilfe oder anderen mit Ganztagschulen kooperierenden Organisationen oder Einrichtungen (wie z.B. aus den Bereichen Sport oder Kultur).

Zur Umsetzung dieser Ziele wurden von der Lenkungsgruppe des Verbundprojektes fachwissenschaftliche Expertisen eingeholt. Die Beauftragung dieser Expertisen oblag den einzelnen am BLK-Programm beteiligten Bundesländern. Dadurch können länderspezifische Aspekte und Interessenlagen in der Auftragsformulierung und der sich anschließenden Beratung mit den jeweiligen Auftragnehmer(inne)n die endgültige Fassung beeinflusst haben.

Die Inhalte und Ergebnisse der Expertisen sind Resultat der wissenschaftlichen Fachkenntnis der Autor(inn)en und stellen keine Meinungsäußerung der am BLK-Verbundprojekt beteiligten Bundesländer dar. Rückfragen zu den Inhalten der Expertisen bzw. zu den Auftragsformulierungen beantworten die Autor(inn)en selbst bzw. die Projektleitungen der Bundesländer.

Bettina Pauli
-Expertise-

„Kommunikation und Kooperation
innerhalb der Schule und im Sozialraum“

VORWORT	2
I. BEDARF	4
1. ZIELE DER KOOPERATION	4
1.1. BILDUNGSTHEORETISCHE NOTWENDIGKEIT/ZIELE DER KOOPERATION.....	4
1.2. QUALITÄTSKRITERIEN VON GANZTAGSSCHULE.....	6
2. DAS „MEHR-DESSELBEN-PRINZIP“ IN DER GANZTAGSSCHULENTWICKLUNG	7
3. ZENTRALER PARTNER: KINDER-& JUGENDARBEIT	8
3.1. PRINZIPIEN DER KINDER- UND JUGENDARBEIT.....	9
3.2. KOOPERATIONSFORMEN & THEMEN	10
3.3. WAS KANN KINDER- & JUGENDARBEIT IN KOOPERATIONSBEZÜGEN LEISTEN?	11
4. PROBLEME DER KOOPERATION	12
4.1 .INSTITUTIONSLOGIKEN ÜBERWINDEN	12
4.2. PROFESSIONSTHEORETISCHE ASPEKTE.....	14
5. THEORETISCHE ANSÄTZE ZUR KOOPERATION	16
5.1. SOZIALRÄUMLICHER ANSATZ.....	16
5.2. PROZESSORIENTIERTE ZUKUNFTSMODERATION	18
5.2.1. Kulturwandel: Von der Expertengläubigkeit zur Selbstverantwortung.....	18
5.2.2. Das „Kreative Feld“	20
II. UMSETZUNGSSTRATEGIEN	21
1. ERFOLGREICHES NETZWERKMANAGEMENT	21
2. LOKALE BILDUNGSPLANUNG	22
3. WIE KANN NETZWERKARBEIT AUSSEHEN?	23
3.1. DIALOGVERFAHREN	23
3.2 KONZEPTIONSWERKSTÄTTEN.....	26
3.3. SERVICE LEARNING.....	28
3.4. SYNERGIEKONFERENZEN/ZUKUNFTSKONFERENZEN	29
3.5. ZUKUNFTSWERKSTÄTTEN	30
III. RESÜMEE	34
IV. LITERATURVERZEICHNIS	36

„Niemand kann einem anderen Veränderungen aufzwingen.

Sie müssen erlebt werden.
Wenn wir keine Möglichkeit finden,
um Paradigmenwechsel einer großen Anzahl von Menschen erfahrbar zu machen,
wird die Veränderung ein Mythos bleiben.“

Eric Trist

Vorwort

Bei der Entwicklung ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder gewinnt die Kooperation mit außerschulischen Akteuren zunehmend an Bedeutung. Die Praxiserfahrungen sind teils positiv, teils negativ, aber die Kenntnis über die Prozesse funktionaler oder dysfunktionaler Kommunikation und Kooperation sind marginal.

Die plausible theoretische Annahme ist, dass es in einem ganztägigen Konzept, in dem Lehrer/innen und andere pädagogische Fachkräfte arbeiten, einer tragfähigen kommunikativen Basis bedarf, um tatsächlich die Potentiale der „Zeit für Mehr“ zu realisieren.

An die Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren werden zahlreiche Erwartungen geknüpft:

Auf sozialpolitischer Ebene wird der Vernetzungsdiskurs vor allem voran getrieben in der Hoffnung, Ressourcen synergetisch zu nutzen, Rationalisierung herbeizuführen sowie die Steigerung von Wirksamkeit und Effizienz der Sach- und Personalmittel. Pädagogische Fragen stehen in dieser Diskussion am Rande.

In bildungstheoretischen Diskursen wird die Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Akteuren geradezu als Voraussetzung für das Gelingen ganztägiger Bildungs- und Betreuungskonzepte bezeichnet. Die Bedeutung von Kommunikation in diesem Zusammenhang ist grundlegend. Bisherige Untersuchungen zeigen, wie auch bei Behr-Heintze und Lipski, dass ein Manko in der gemeinsamen Planung und Abstimmung von schulischen und außerschulischen Akteuren in Kooperationsprozessen besteht. Vielfach werden bereits Ganztagsangebote von unterschiedlichen pädagogischen Professionen durchgeführt. Als Kooperation sind die wenigsten zu bezeichnen: fehlende Verzahnung kennzeichnet die Angebote, es bestehen keine geregelten Strukturen oder Netzwerke (Behr-Heintze & Lipski 2004). Das weist deutlich auf einen Bedarf an Unterstützung der pädagogischen Akteurinnen und Akteure hin.

Über Kooperation (Koordination, Vernetzung, Zusammenarbeit, etc.) findet man auf theoretischer Ebene kaum kritische Stimmen. Die Erwartungen diesbezüglich sind durchgängig positiv und lassen sich plausibel herleiten. Van Santen spricht daher von einem „Mythos Kooperation“: „Alle reden über Kooperation, in der festen Überzeugung genau zu wissen, was damit zum Ausdruck gebracht wird, aber jeder meint etwas anderes und manchmal bedeutet eine Rede über Kooperation auch gar nichts.“ (van Santen & Seckinger 2003) Hinte bezeichnet Kooperation sogar in sarkastischer Weise als „ständig gemurmelt Mantra im Rahmen fortschrittlicher kommunaler sozialer Arbeit“ (Hinte 1997; Hinte 2002). Schließlich schlägt er eine Definition vor, die Kooperation als ein „Verfahren ... der intendierten Zusammenarbeit ... durch Abstimmung aller Beteiligten“ kennzeichnet, um die Erhöhung der Handlungskompetenzen in Bezug auf ein spezifisches Problem zu erzeugen. Dies impliziert handelnde Akteur/innen. Die prozesshafte Auslegung weist auf einen zentralen Faktor hin: Kooperation benötigt gemeinsame Zeit.

Wie Zusammenarbeit funktionieren kann, welche Bedingungen, Dynamiken und Voraussetzungen geschaffen werden müssen, soll in dieser Expertise ausschnittsweise vorgestellt werden. Fest steht, dass Kooperation ein eigenständiges komplexes soziales Gebilde mit einem eigenen Sinnzusammenhang darstellt, das sich aus der jeweiligen Perspektive der Beteiligten erst herstellt. Faustregeln und allgemein gültige Lösungen dürfen daher nicht erwartet werden.

In der vorliegenden Expertise soll zunächst die Notwendigkeit der Kooperation bildungstheoretisch hergeleitet werden. Anschließend werden die pädagogischen Zielrichtungen von Ganztagschulen dargelegt, um in einem nächsten Schritt den zentralen Partner der Schule in der Ganztagsbildung vorzustellen, die Kinder- und Jugendarbeit. In diesem Kapitel werden Hintergrundinformationen für

die Schulen gegeben, die bei der Anbahnung von Kooperation wissenswert und zu berücksichtigen sind. Im Folgenden schließen Kritik der bisherigen Ganztagschulentwicklung sowie bisher bekannte Schwierigkeiten bei der Kooperation an, um schlussendlich, in Teil II, Wege aufzuzeigen, die aus der Mehr-Dasselben-Falle heraus weisen und tragfähige Kooperationen ermöglichen.

I. Bedarf

1. Ziele der Kooperation

1.1. Bildungstheoretische Notwendigkeit/Ziele der Kooperation

Die Frage nach der Verbesserung von Bildung von Kindern und Jugendlichen impliziert folgende Frage: Wofür werden Kinder gebildet? Was benötigen sie von den gesellschaftlichen Institutionen, die für ihr Aufwachsen und das Hineinwachsen in die Gesellschaft verantwortlich sind? Daran muss sich auch eine Zusammenarbeit der Institutionen orientieren.

Die inhaltliche Ausprägung dessen, was unter Bildung verstanden wird, ist jeweils von dem zeitdiagnostischen Gehalt der gegenwärtigen Epoche geprägt. Sie hängt von der Haltung des Menschen gegenüber der materiellen, sozialen und geistigen Umwelt ab. Derzeit ist eine bildungsökonomische Perspektive populär und wird in der öffentlichen Diskussion häufig eingenommen. Im Zuge dessen wird Bildung mit Qualifikation gleichgesetzt. Und Scherr präzisiert, dass unter „Bildung im politischen Diskurs [...] vor allem das verstanden [wird], was sich direkt und indirekt als Förderung arbeitsmarktgängiger Qualifikationen und Kompetenzen erweist.“ (Scherr 2002)

Aus dem –vielfach beschriebenen- gesellschaftlichen Wandel resultieren jedoch darüber hinaus umfassende Bildungsaufgaben (Pauli 2006). In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden daher die Schwerpunkte anders gesetzt: Im Mittelpunkt steht die individuelle Entwicklung von Kindern. Diese müssen in einer komplizierten Lebenswelt, in der es zunehmend an Orientierungspunkten mangelt, ihr Leben planen und gestalten. Dies verunsichert sie zwangsläufig. Um die damit einher gehenden Risiken der Lebensentwürfe zu verringern, soll eine Form reflexiver Bildung erfolgen, die es ermöglicht, eigene Lebensentscheidungen reflexiv an die eigene Biografie rückzubinden (Marotzki & Ortlepp 2002). Die reflexive Bildung erfolgt durch den Erwerb von Wissen, das laut Mittelstraß in zwei zentrale Typen zu gliedern (Mittelstraß 2002b):

- **Orientierungswissen**, das heißt, Interpretationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Bewerten, Urteilsvermögen, ethisch begründbares Handeln, das zur Orientierung im gesellschaftlichen Kontext dient
- **Verfügungswissen**, das zugrunde liegendes Faktenwissen bezeichnet und eine Qualifikationsfunktion mit einschließt.

Das Verfügungswissen ist ein Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel; es ist das Wissen, das Wissenschaft und Technik unter gegebenen Zwecken zur Verfügung stellt. Das Orientierungswissen ist ein Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele des Einsatzes von Verfügungswissen. (Mittelstraß 2002a) Über Verfügungswissen eignen sich Kinder und Jugendliche die Dinge der Welt an, und über Orientierungswissen erhalten sie dazu ein reflektiertes Verhältnis (Marotzki et al. 2003). In der gegenwärtigen Gesellschaft wird vorrangig Verfügungswissen akkumuliert. Das Orientierungswissen ist eher schwach ausgeprägt, wie auch Mittelstraß urteilt (Mittelstraß 2001).

Das Orientierungswissen gewinnt in dem Maße an Bedeutung, als externe Orientierungspunkte für Heranwachsende abnehmen. Die Relevanz von reflexivem Wissen und stetiger Neuorientierung macht deutlich, dass gängige Bildungskonzepte unzureichend sind, wie auch Sturzenhecker folgert: „Wenn es darum geht, immer neues Wissen für immer neue Situationen anzueignen, rücken meta-reflexive Fähigkeiten ins Zentrum der Aufmerksamkeit, die die Potentiale einer Person bezeichnen, eigene Lern- und Entwicklungsprozesse selbstständig zu betreiben und zu verantworten.“ (Sturzenhecker 2002)

Die Verlagerung von Bildungsprozessen, also der Wandel vom Faktenwissen hin zum Orientierungswissen, erscheint als grundlegende Voraussetzung, um folgendes Bildungsziel zu erreichen: Die Ausbildung einer selbstbestimmten Persönlichkeit, die für sich und andere verantwortlich handelt, die so dazu beiträgt, Kultur und Demokratie zu bewahren und die individuelle Fähigkeiten

ausbildet (Gudjons 2001). Um diese Form umfassender Bildung zu ermöglichen, muss der Prozess Bildung gleichermaßen in den folgenden vier Bereichen stattfinden:

1. Qualifikationsdimension, d.h. bildungsökonomische Funktion
2. Partizipations- und Kommunikationsdimension, d.h. die Fähigkeit, die eigenen Interessen im privaten wie auch im öffentlichen Raum zu artikulieren und argumentativ zur Geltung zu bringen
3. ethische Dimension in dem Sinne, Verantwortung für sich, die Umwelt und andere übernehmen zu können
4. Sinndimension, was bedeutet, einen Sinn in sein eigenes Leben bringen zu können.

Die ausgewogene Entwicklung dieser vier Fähigkeiten ist notwendig, damit es Kindern und Jugendlichen gelingen kann, sich unter den dargestellten Bedingungen gesellschaftlichen Wandels zu recht zu finden. Die Bildungsbereiche funktionieren nur in einer supplementären Weise: Die primär ökonomisch verwertbare Bildung ist ohne die anderen Bildungsaspekte nicht tragfähig. Das wird durch die Entwicklung des Erwerbsarbeitsmarktes deutlich. Wenn nur noch ein Teil der Kinder und Jugendlichen Zugang zur Erwerbsarbeit hat, verliert der Qualifikationsaspekt von Bildung an Sinn und Bedeutung. Andere Bildungsfunktionen werden wichtiger, da Bildung keine Vorbereitung auf eine Zukunft sein darf, die sich vielleicht niemals realisieren lässt (Galuske 1993). Allerdings ist das Dilemma von fehlenden Alternativen zur gesellschaftlichen Teilhabe und zunehmender Notwendigkeit von alternativen Lebensmodellen derzeit nicht gelöst (Galuske 2004). „Das Verhältnis zur Arbeit ändert sich: Arbeit wird nicht mehr der unhinterfragbare Lebensmittelpunkt sein, der sinnstiftend wird. Sinnstiftung muss aus anderen Bereichen der Lebensorganisation bezogen werden. Auch das, was Kontinuität in einer Biographie bedeutet, muss neu austariert werden“, erklärt Marotzki (Marotzki o.J.).

Für die Bildungsinstitutionen gilt also, dass sie die Kinder und Jugendlichen darin unterstützen sollen, ihre individuellen Chancen zu erkennen, auch wenn sie jenseits des Arbeitsmarktes liegen. Praktische Ansätze können vorläufig auf subjektorientierte und lebensweltorientierte Bildungskonzepte rekurrieren, die sich vor allem in der Kinder- und Jugendarbeit finden und von Scherr und Thiersch theoretisch fundiert wurden (Scherr 1997). Dazu gehören die Stärkung bereits vorhandener Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder und Jugendlichen, Unterstützung bei der Suche nach Orientierung, Förderung von Solidarität, Hilfen im Umgang mit Chancen und Schwierigkeiten. Gleichzeitig muss ihr Bewusstsein für gesellschaftlich determinierte Lebensbedingungen gestärkt werden.

Als weitere aktuelle Aufgabe der Bildungsinstitutionen lässt sich der Abbau sozialer Ungleichheit nennen. Insbesondere nach Erscheinen der ersten PISA-Studie wurde der Skandal der andauernden Reproduktion sozialer Ungleichheit offenkundig: Formale Bildung erzeugt bzw. reproduziert Ungleichheit, weswegen Bildungspolitik im Sinne einer Demokratisierung von Lebenschancen aufgerufen ist, alternative Zugänge zu und Formen von Bildung zu berücksichtigen; schulisches Lernen ist für viele Kinder und Jugendliche mit Demotivierung und Frustration verbunden, während informelles und nonformales Lernen Möglichkeiten von Identifikation und intrinsischer Motivation eröffnet (du Bois-Reymond et al. 2002).

Dem trägt der Sechste Bildungsbericht Rechnung, in dem er die bisherige segmentäre Bildungsberichterstattung durch eine system- und akteursbezogene Betrachtungsweise ablöst. Die stellt die Kinder und Jugendliche in das Zentrum der Betrachtung und nicht die vorhandenen Bildungsorte. Das eröffnet den Blick für die fragileren und flüchtigeren Bildungsprozesse. Diese sind naturgemäß nicht standardisierbar und sowohl schwer zu indikatorisieren als auch zu dokumentieren

(Rauschenbach et al. 2004 S. 19f.).¹ Nichts desto trotz erfahren informelles und nichtformelles Lernen dabei zunehmende Aufmerksamkeit.² Neben der inhaltlichen Definition lässt sich der Bildungsbegriff auf der Prozessebene wie folgt präzisieren (Bundesjugendkuratorium 2001 S. 23).

- Formelle Bildung: Die formelle Bildung ist strukturiert, hierarchisch gegliedert, verpflichtend, auf Leistungszertifikate ausgerichtet und baut zeitlich aufeinander im Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem auf.
- Nichtformelle Bildung: Nichtformeller Bildung liegen organisierte Prozesse zugrunde, jedoch mit einem Angebotscharakter und somit freiwillig.
- Informelle Bildung: Informelle Bildung geschieht ungeplant durch inneren und äußeren Anstoß ausgelöst, ist kein bewusster Prozess, ohne Bildungsabsicht, im Umfeld von Familie, Freunden, Nachbarschaft, Medien, Freizeit und Arbeit. Informelles Lernen beinhaltet einen induktiven Prozess der Reflexion und Aktion. Sie ist zugleich unverzichtbare Voraussetzung und Fundament, auf dem formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse aufbauen.³

Diese drei Settings können institutionellen Rahmen zugeordnet werden. So vollziehen sich formale Bildungsprozesse hauptsächlich in der Schule, nichtformelle Bildungsprozesse bei außerschulischen Angeboten und informelle Prozesse vornehmlich unter Gleichaltrigen, im Umgang mit Eltern und im Kontakt mit der Umwelt. Die Ebenen unterscheiden sich maßgeblich in den Punkten Freiwilligkeit und Intentionalität. Sie schließen sich jedoch nicht gegenseitig aus.

In einem ganzheitlichen Bildungskonzept ist die Berücksichtigung aller drei Bereiche notwendig, da verschiedene Erfahrungssettings entstehen, die sich gegenseitig ergänzen {BMBF, 2001 #95 S. 24}. Dies ist aus bildungstheoretischer Sicht die zentrale Begründung für Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren.

Die Einführung von ganztägigen Angeboten lässt auf die bildungstheoretische Neuausrichtung des bisherigen Bildungssystems hoffen. Für Ganztagschulen wurden bereits sehr weitreichende Bildungsziele benannt, die, nach Maß ihrer Umsetzung, als Qualitätskriterien gelten können.

1.2. Qualitätskriterien von Ganztagschule

Die Veränderung der bisherigen Schulpraxis im Zuge der Entwicklung von ganztägigen Bildungs- und Betreuungskonzepten bietet eine große Chance und ist dringend notwendig⁴. Verzahnung von Unterricht und Arbeitsgemeinschaften, Rhythmisierung des Schultags, Umgang mit Hausaufgaben, Soziales Lernen und der sinnvolle Umgang mit dem Gewinn an Zeit werden auf Tagungen und Praxisbörsen diskutiert. Für viele Bereiche gibt es gelungene Konzepte und erfolgreiche Praxisbeispiele. Einige Ziele ganztägiger Konzepte seien hier noch einmal benannt:

¹ Dies kann als Grund angenommen werden, wieso die bisherige Bildungsberichterstattung auf die standardisierten institutionellen Settings abhob.

² Die Differenzierung von informellem Lernen und informeller Bildung werden an dieser Stelle ausgespart und die Begriffe synonym verwandt. Informelle Bildung liegt immer dann vor, wenn informelles Lernen ermöglicht, gefördert, verstärkt oder strukturiert werden soll. Bei informeller Bildung handelt es sich so um eine gezielte Intervention, bezogen auf informelles Lernen Overwien, B. (2001). Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum in-formellen Lernen und zum Erfahrungslernen. Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen: Tagungsband zum Kongress "Der flexible Mensch", S.359-376.

³ Informelle Bildung wird häufig mit Sozialisation gleichgesetzt und ist schwer abgrenzbar, lediglich durch den induktiven Prozess der Reflexion und Aktion, den Sozialisation nicht zwangsläufig enthält. So konkludiert Dohmen: „Bei „absence of action and reflection“ handelt es sich nicht mehr um Lernen, (=„non-learning“). Das heißt: wenn sich eine Verhaltensänderung ohne persönliche Lernaktivität ergibt, haben wir es nach dieser Abgrenzung eher mit indirekten Sozialisationswirkungen zu tun als mit Lernen.“ {BMBF, 2001 #95 S. 20}

⁴ Es sei an dieser Stelle nur auf die Ergebnisse der PISA-Studien hingewiesen.

Neben gesetzlichen Grundlagen der Länder (u.a. Förderrichtlinien für IZBB-Mittel) lassen sich unstrittig folgende Punkte als Qualitätskriterien für ganztägig arbeitende Schulen benennen:

- Weiterentwicklung der Lehr- und Lernkultur
- Individuelle Förderung
- Flexiblere Zeitgestaltung im Ganztag
- Stärkung der Partizipation von Schüler/innen und Schülern
- Öffnung der Schule – Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern

Der Anspruch an Schulen zur Kooperation mit externen Partnern wird als Qualitätsmerkmal hervorgehoben. Dies wird aber nur in wenigen Schulen umgesetzt: Behr-Heintze und Lipski stellen fest, dass Schulen sind nach wie vor stark auf sich bezogen sind. Es bestehe eine Dominanz der interschulischen Vernetzung besteht, die sich nicht am Sozialraum orientiert (Behr-Heintze & Lipski 2004 S.16). Die Forderung nach der Neustiftung regionaler Bezüge, die Arbeit am gelingenden Alltag des Sozialraums oder der Region wird nicht eingelöst. (Bundesministerium für Familie 1990)

Eine verbesserte Lehr- und Lernkultur, die den oben beschriebenen bildungstheoretischen und gesellschaftlichen Anforderungen entspricht, bedarf eines integrierten Bildungskonzeptes, das formelle, nichtformelle und informelle Prozesse im Ganztag ermöglicht. Dies bedeutet die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, vermehrte Absprachen zwischen Lehrer/innen untereinander und mit anderen Akteur/innen, die in der Schule oder außerhalb mit der gleichen Zielgruppe pädagogisch arbeiten. Die Trennung zwischen Unterricht am Vormittag und AG-Angeboten am Nachmittag wird nicht zu einer Verbesserung der Lehr- und Lernkultur und noch weniger zur Verbesserung der individuellen Förderung beitragen. Wenn Ganztagschule lediglich ein additives Angebot eines zufälligen Ensembles von Hobbygruppen am Nachmittag bleibt, gehen den Kindern die Bildungspotentiale verloren.

Aus der Perspektive der Fachdisziplinen ergeben sich mehr als genug Themen, deren Förderung den Lehrer/innen wichtig sind, das Mittagessen und die Bereitstellung von ausreichend Angeboten am Nachmittag im Bereich Sport und Spiele nehmen einen großen Aufwand in der Organisation innerhalb der Schulen ein. Ein großer Entwicklungsbereich ist die Schüler/innen-Mitbestimmung. Für die Gestaltung eines ganztägigen Angebotes nimmt ihre Notwendigkeit zu. Dennoch wird sie in der Praxis am meisten vernachlässigt. Konzeptionelle Überlegungen, wie Kinder Partizipationskompetenzen entwickeln können, ihre Schule und Gemeinde mitgestalten können, kommen bei der Gestaltung der ganztägigen Programme eklatant zu kurz (Holtappels 2005). Die Dringlichkeit dieses Elements der Mitbestimmung lässt sich aus den bildungstheoretischen Notwendigkeiten zur Stärkung des Orientierungswissens gegenüber dem Faktenwissen ableiten. Dabei wurde Partizipation und Kommunikation -bezogen auf das Kollegium- bereits 1987 von Fend als zentrale Faktoren für die Schulqualität angeführt (Fend 1987). Diese Ziele, die mit der Entwicklung eines ganztägigen Angebotes verknüpft sind, werden von den meisten Einzelschulen (in unterschiedlicher Gewichtung) durchaus bestätigt. Es stellt sich die Frage, wie eine tatsächliche Umsetzung ermöglicht werden kann.

2. Das „Mehr-desselben-Prinzip“ in der Ganztagschulentwicklung

Ganztagschule bietet „Zeit für Mehr“, so der Slogan der Deutschen Kinder und Jugendstiftung. Die Herausforderung besteht darin, diese Zeit nicht mit mehr demselben zu füllen, sondern die Chance zu ergreifen, eine neue Lehr- und Lernkultur zu schaffen. Die Schwierigkeit, bei der Entwicklung innovativer ganztägiger Bildungsangebote besteht darin, dem Sog des schnellen Ausbaus und der steigenden Nachfrage zu widerstehen. Viele Schulen haben die ersten Schritte in Richtung ganztägiges Angebot vollzogen. Nun ist der Wandel von eher pragmatischen Lösungen zu konzeptionell gesicherten Programmen zu vollziehen. Holtappels mahnt die „Ausbau-Qualitäts-Falle“ an, die die Qualität an Ganztagschulen durch die Beliebigkeit der Angebote und durch fehlende Organisationsformen einschränke (Holtappels 2005 S. 40f.).

Derzeit finden an offenen Ganztagschulen z. B. anspruchsvolle Lernformen wie fächerübergreifende Projekte, das Lernen an außerschulischen Lernorten sowie klassen- und jahrgangsübergreifende

Formen noch selten statt (Holtappels 2005). Die schulinterne Kooperation erhöht sich also nicht automatisch mit der Umstellung auf ein offenes Ganztagschulskonzept. AG-Angebote kommen, laut der Untersuchung von Höhmann und Holtappels, weniger aufgrund konzeptioneller Erwägungen zustande sondern vielmehr zufällig. (Höhmann et al. 2004) So stellt Holtappels in einer umfassenden Untersuchung von 663 ganztägigen Schulen fest, dass drei von vier Schulen die Angebote nach zur Verfügung stehenden Personen ausrichten (Holtappels 2005). Auch die Kooperation mit schulexternen Partnern ist noch wenig konzeptionell geleitet und rudimentär. Dies ist zwar unter pragmatischen Gesichtspunkten nachvollziehbar, jedoch bildungstheoretisch und -politisch nicht zukunftsweisend.

Das Auseinanderklaffen von Theorie und Praxis stellt Coelen bereits 1997 fest. Im Zuge der Ganztagschuledebatte erlangt es neue Bedeutsamkeit, „dass gerade in der aktuellen Diskussion zur Zukunft der Schule der Gedanke der Schule als Gemeinwesen (polis, res publica, Schulleben etc.) stark betont wird. Hingegen ist die Debatte um die Schule im Gemeinwesen (Öffnung, Community Education) relativ schnell wieder verebbt. Im Zuge der aktuellen Diskussion um eine gesteigerte Autonomie der Schulen wird ebenfalls unter dem Stichwort ‚Schulprogramm‘ eher von einer innerinstitutionellen Profilbildung gesprochen denn von einer Vernetzung mit außerschulischen Bildungseinrichtungen (Offene Jugendarbeit, Vereine, Verbände etc.) und dem jeweiligen Wohnumfeld“ (Coelen 1997).

Ganztägige Angebote finden unter der Leitung und Verantwortung der Schule bzw. der Schulleitung statt. Die institutionelle Zuständigkeit für die inhaltliche Gestaltung und die Verantwortung reproduziert das ganztägige Bildungs- und Betreuungskonzept aus der Sicht der Schule. Eine Eindeutigkeit in der Zuordnung der Verantwortlichkeit ist für die praktische Durchführung sicherlich hilfreich, birgt jedoch die Gefahr einer Verkürzung der pädagogischen Möglichkeiten durch einen institutionell verengten Blick. Dies begründet sich aus konstruktivistischer Sicht auf der Annahme, dass Personen als Beobachter der Welt eben nur das beobachten und identifizieren, was sie beobachten können, und nichts, was darüber hinaus ginge. Die Handlungen bleiben in der Systemlogik verhaftet (handlungstheoretische Systemtheorie).⁵ Parsons begründet dies wie folgt: Bekannte soziale Systeme prüfen mittels funktionaler Analysen, welche Handlungen für die Systemstabilisierung funktional oder dysfunktional sind. (Parsons 2003). Das bedeutet für die Entwicklung von Kommunikation, dass nicht nur systemimmanente Themen zu bearbeiten sind, sondern die Sinnfrage der Bildung von Kindern in den Mittelpunkt gerückt werden muss. An diesem Diskurs muss das gesamte System mitgestalten, um die Perspektiven aller Beteiligten zu integrieren. Das heißt, Kinder, Eltern, Lehrer/innen, Personen aus dem Sozialraum, Kooperationspartner gestalten gemeinsam ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote. Für Lehrer/innen scheint dies zunächst nicht direkt zielführend, da sie durch Kooperation primär Unterstützung für ihre eigenen Tätigkeitsbereiche suchen (Szczyrba 2003). Es bietet aber unter den geschilderten Bedingungen die beste Chance, Neues zu ermöglichen und einen umfassenden individuellen und institutionellen Paradigmenwechsel einzuleiten.

Als ersten Schritt zur Anbahnung struktureller Kooperation im Sozialraum bietet es sich an, Kontakte zur Kinder- und Jugendarbeit aufzunehmen, da diese dieselbe Zielgruppe hat wie die Schulen: Kinder und Jugendliche. Darüber hinaus verfügt sie wie die Schule über einen gesetzlichen Bildungsauftrag.

3. Zentraler Partner: Kinder- & Jugendarbeit

In der öffentlichen Wahrnehmung ist die Tradition der Defizitorientierung von institutioneller Kinder- und Jugendhilfe ungebrochen. Das Klischee von Jugendhilfe als „Kinder-Wegholbehörde“ oder als Benachteiligtenförderung existiert nach wie vor. Für die Frage nach der Kooperation mit Schule spielt insbesondere die Jugendarbeit, ein Teilbereich der Jugendhilfe, eine wichtige Rolle und ist daher auch der Gegenstand der folgenden Ausführungen.

⁵ Der Kommunikationsaspekt referiert in pädagogischen Kontexten häufig mit Paul Watzlawicks Radikalem Konstruktivismus: mehr desselben Watzlawick, P. (1995). *Wie wirklich ist die Wirklichkeit*. München.

Ein pädagogisch und strategisch bedeutsamer Kooperationspartner im Sozialraum ist die kommunale sowie die freie Kinder- und Jugendarbeit.⁶ Jugendarbeit⁷ ist ein Teil sozialer Infrastruktur geworden und somit abhängig von kommunalpolitischen Entwicklungen. Sie ist Teil des sozialstaatlichen Systems (Böhnisch & Münchmeier 1992). Umso erstaunlicher ist, dass lange Zeit die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit im Zusammenhang mit der Bildungsdebatte völlig fehlten. Daher wird sie im Folgenden unter dem Aspekt der Kooperation ausführlich vorgestellt.

Um die Kooperation mit der zentralen Institution im Zusammenhang mit Ganztagsangeboten für Kinder und Jugendliche zu ermöglichen, bedarf es einiger Hintergrundinformationen, insbesondere da die Kinder- und Jugendarbeit ein seit Jahrzehnten etablierter und sehr vielgestaltiger Arbeitsbereich ist.

Den größten Anteil der Beschäftigten in der Kinder- und Jugendarbeit machen Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/innen aus, gefolgt von dem Berufsstand der Erzieher/innen und danach von Personal ohne pädagogischen Ausbildungsabschluss. Dies können Expert/innen für spezielle Disziplinen wie Musik, künstlerisches Gestalten, Sport etc. sein. In der Jugendarbeit werden häufig Honorarkräfte eingesetzt, für die es in einigen Bundesländern spezielle Qualifizierungsmaßnahmen (z.B. Jugendleiter/innen-Card „JuLeiCa“) gibt. Diese Ausbildung kann auch der pädagogischen Tätigkeit in Ganztagschulen zu Gute kommen.

Das Ziel der Jugendarbeit ist die Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Dabei ist die Subjektstellung der Kinder und Jugendlichen zu wahren, so dass die Richtungen, auf die sich ein Kind hin entwickeln soll, stark variiert. Die Entscheidungen sollen unter Beteiligung und Mitbestimmung von dem Kind erfolgen. Dabei werden die Einflüsse von und die Einflussnahme auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen gleichermaßen berücksichtigt.

Kinder und Jugendliche sollen durch Angebote der Jugendarbeit befähigt werden, die gesellschaftlichen Zusammenhänge zu erkennen, die Gesellschaft durch Partizipation mitzugestalten und damit zur Veränderung der Strukturen beitragen (Giesecke 1983 S. 59). Das Ziel der Emanzipation gilt für alle Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit und kann gleichsam als zentrales Ziel der Persönlichkeitsbildung betrachtet werden: „Jede/r Einzelne ist demnach dazu berechtigt und soll dazu befähigt werden, ihr/sein Leben auf der Grundlage einer bewußten Auseinandersetzung mit den vorgegebenen gesellschaftlichen Lebensbedingungen selbst bewußt zu gestalten.“ (Scherr 1997S. 46)

3.1. Prinzipien der Kinder- und Jugendarbeit

Gemeinsam sind allen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit grundlegende Prinzipien, deren Ausprägung sich als ‚Gegenbewegung‘ zu anderen gesellschaftlichen Institutionen wie Elternhaus, Schule und Arbeit etabliert hat und sich teilweise heute noch vollzieht. Die Entwicklung der Prinzipien erfolgte in den 1970er Jahren in Abgrenzung zu hierarchischen Eltern-Kind-Beziehungen, Leistungsbewertungen der Schule und der Arbeit, strengen Norm- und Wertvorstellungen und fehlenden Mitspracherechten. Bis heute sind folgende Prinzipien für die praktische Jugendarbeit, die Theorien und die Konzepte konstitutiv (Thole 2000 S. 17):

- Freiwilligkeit der Teilnahme,
- die unmittelbare Ansprache von Kindern und Jugendlichen,
- die Herrschaftsarmut in Einrichtungen und Angeboten,
- die Flexibilität der Angebote, der Methoden und der Kommunikationsformen,
- die Lernfelder mit großem aktionalen Spiel- und Gestaltungsraum

⁶ Der Anteil öffentlicher Träger von Kinder- und Jugendarbeit beträgt 53,4%, der Anteil freier Träger beträgt 45,3%. Thole, W. (2000). *Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung*. Weinheim.

⁷ Im folgenden wird teilweise von Jugendarbeit gesprochen, dabei ist aber immer auch die Kinderarbeit nach dem KJHG gemeint.

- der Verzicht auf Leistungskontrollen.

Diese Prinzipien laufen in Teilen konträr zu den Strukturprinzipien der Schule.

Kinder- und Jugendarbeit hat eigene geographische sowie soziale Orte. Dazu zählen Jugendzentren, Zeltlager, Bildungsstätten, Jugendclubs und selbst verwaltete Räume ebenso wie Wochenendseminare, thematische Jugendgruppen, internationale Jugendbegegnungen oder Peergroups. Unterschiedliche fachliche Ansätze benötigen jeweils spezifische Orte. Zum Beispiel benötigen erlebnispädagogisch orientierten Kurse Naturräume oder auch spezielle Aufbauten wie Seilgärten. Ansätze der aufsuchenden Arbeit („Streetwork“) richten sich an Jugendliche im öffentlichen Raum.

3.2. Kooperationsformen & Themen

Klassische Kooperationsfelder sind die Schulsozialarbeit, die Jugendsozialarbeit mit dem Schwerpunkt Jugendberufshilfe und Hilfen zur Erziehung sowie die Kooperation mit Horten. Zumeist handelt es sich um einzelfallbezogene Hilfen oder Betreuungsangebote. Diese Felder sind empirisch untersucht und liefern für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule viele Strukturmerkmale und Erfahrungswerte. Hier soll das Augenmerk zunächst auf die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit gelenkt werden, die sich an alle Kinder richtet und über einen allgemein präventiven und bildenden Charakter verfügt (§11 KJHG).

Es gibt eine Vielzahl an möglichen Themen, bei denen die Schule mit Akteuren im Stadtteil (bzw. der Gemeinde) und insbesondere mit der Kinder- und Jugendarbeit kooperieren kann. Es sollen daher nur drei Bereiche beschrieben werden, weitere werden lediglich benannt. Die Realisation der thematischen Kooperation richtet sich in der Praxis nach dem Bedarf der Kinder im Einzugsbereich.

- Zunehmende sozialpädagogische Tätigkeiten von Lehrer/innen

Ein großer Gewinn durch Kooperation besteht darin, dass eine Entlastung, vor allem der Lehrer/innen, von ihren pluralen pädagogischen Aufgaben erfolgen kann. Simon formuliert zugespitzt, dass von Lehrer/innen erwartet werde, dass sie all jene Aufgaben bewältigen, die von Eltern und anderen gesellschaftlichen Instanzen nicht mehr oder nur unzulänglich geleistet werden (Simon 2003 S. 6). Sozialpädagogische Themen werden in der Schule zunehmend relevant und stellen eine zusätzliche Anforderung dar. Lehrer/innen schreiben sich selbst aber vornehmlich Kompetenzen im Bereich des Unterrichts zu (Olk & Speck 2001 S. 64). Diese Lücke zwischen Anspruch und Realität lässt sich durch die personelle Vernetzung schulischer und sozialpädagogischer Kompetenzen schmälern: Konzepte integrierter Bildungsprozesse, die von spezifisch ausgebildeten Sozialpädagog/innen und Lehrer/innen gemeinsam erfüllt werden, entsprechen den oben formulierten Anforderungen. Dazu gibt es eine Reihe von Beispielen, die von beiden Seiten der Kooperationspartner/innen als gewinnbringend bewertet wurden (Döring 2002).

- Beteiligungsformen in der Schule und im Sozialraum

Seit Beginn der Neunziger Jahre gibt es in der Kinder- und Jugendarbeit eine Partizipationslandschaft, die als Folge zum Achten Kinder- und Jugendbericht und des Inkrafttretens des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) entwickelt wurde. Grundsätzlich lassen sich 5 Beteiligungsformen unterscheiden:

1. Beteiligung von Jugendverbänden: traditionelle verfasste Beteiligungskultur z.B. bei der KJG, die sich in Satzungen u.ä. wiederfindet.
2. Direkt gewählte Vertretungen: Kinder- und Jugendparlamente auf lokaler, sozialräumlicher Ebene
3. Offene Formen: Kinder-Stadtteilversammlungen, Kinder-Sprechstunden, Kinder-Gemeinderatssitzungen
4. Projektbezogene Formen der Beteiligung: Bei projektbezogenen Formen der Beteiligung geht es meistens um ganz konkrete Planungs- und Entscheidungsprozesse. Kinder und Jugendliche erhalten Gelegenheit, ihre Wünsche und Interessen einzubringen. Dies kann z.B.

über Zukunftswerkstätten, aktivierende Befragungen geschehen oder über langfristige Prozesse, z.B. über die in Schleswig-Holstein etablierten Beteiligungsspiralen. In vielen Gemeinden haben Kinder sehr erfolgreich die Spielraumplanung mitgestaltet. Projektorientierte Beteiligung ist die kindgerechteste Form der Beteiligung.

5. Beauftragten-Modelle: Haupt- oder ehrenamtliche Erwachsene treten bei Verwaltungen oder in politischen Entscheidungsgremien für die Interessen von Kindern ein. Dies kann in Form so genannten Kinder- oder Jugendbeauftragter, Kinderanwälte oder Kinderbüros geschehen.

- Benachteiligte Kinder und Jugendliche

Die Kinder- und Jugendsozialarbeit (§ 13 KJHG) verfügt über Erfahrungen und Konzepte im Umgang mit benachteiligten Kinder und speziellen Fördermaßnahmen. Hier können Kindern Angebote gemacht werden, die im schulischen Kontext, in einer großen Gruppe, nicht praktikabel sind. Auch ist die pädagogische Beziehung ohne Leistungskontrolle und -bewertung für die sozialarbeiterische Intervention von großer Bedeutung. Dies können Lehrer/innen alleine nicht leisten. Ein großer Bereich der Kinder- und Jugendsozialarbeit ist die Prävention. Hierunter fallen der Bereich der Gewaltprävention, Drogenprävention, Sexualpädagogik und die Thematik Essverhalten. In einem ganztägigen Bildungs- und Betreuungskonzept können die präventiven Ansätze verankert werden. Langfristige Maßnahmen, die in allen Bereichen der pädagogischen Institutionen ineinander greifen, sind Erfolg versprechender als vereinzelte Projektstunden im schulischen Alltag. Für so genannte benachteiligte Kinder kann sich über die Kooperation mit der Jugendsozialarbeit oder der allgemeinen Jugendarbeit ein engerer Kontakt zu Unterstützungssystemen ergeben (z.B. allgemeiner Sozialer Dienst/Erziehungshilfen)

Weitere Kooperationsthemen entsprechend dem Bildungsauftrag (§ 11 KJHG) der Kinder- und Jugendarbeit sind vielfältig und können daher hier lediglich kurz benannt werden:

- Medienpädagogische Projekte (Mediendidaktik, Medienerziehung und Medienkompetenz; u.a. aktive Medienarbeit mit Internet, PC, Video, Foto)
- Freizeitpädagogische Tätigkeiten
- Nutzung außerschulischer Räume/Orte
- Kulturelle Projekte (Hip Hop, Theater, gestalterische Projekte, Konzerte)
- Elterneinbeziehung: häufig bestehen bereits enge Kontakte zu Eltern
- Ferienmaßnahmen (Kinderfreizeiten, Ferienspiele, kulturelle Angebote)
- Umweltpädagogik
- Sportpädagogik

Im Umgang mit heterogenen Gruppen haben Sozialpädagog/innen durch die alltägliche Arbeit einen großen Erfahrungsschatz. Die geschlechtsbewusste Pädagogik hat in Form der Mädchen und Jugendarbeit eine lange Tradition in der kommunalen oder verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit. Die geschlechtsspezifische Pädagogik richtet sich an den Lebenslagen von weiblichen oder männlichen Kindern und Jugendlichen aus, um unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Lebenswelten Benachteiligungen abzubauen und Chancengleichheit zu fördern.

3.3. Was kann Kinder- & Jugendarbeit in Kooperationsbezügen leisten?

Theoretisch sind die Möglichkeiten zur Kooperation enorm, die praktische Umsetzung stößt jedoch auf Grenzen: Die Anzahl der beschäftigten Sozialpädagog/innen im Stadtteil oder der verbandlich organisierten Jugendarbeiter/innen sind im Verhältnis zu Lehrer/innen wesentlich geringer. So gibt es häufig in einem Stadtteil ein Jugendzentrum und zwei Schulen: in einem Jugendzentrum arbeiten zwei hauptamtliche Sozialpädagog/innen, in der Schule jeweils 50 Lehrer/innen. In verbandlichen Bezügen gibt es hauptsächlich ehrenamtliche Mitarbeiter, die für eine konzeptionelle Kooperation im Sozialraum zu wenig Ressourcen haben und denen teilweise die pädagogische Professionalität fehlt.

Nicht in allen Fällen ist Jugendarbeit der richtige Partner für die Schule und umgekehrt: Wenn räumliche Nähe und eine sozialräumliche Orientierung gegeben sind und es thematisch um Freizeit-, Ganztagsangebote oder thematische Projekte geht, ist eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule als sehr sinnvoll zu erachten. „Wenn es um ‚schwierige Schüler‘, Einzelfälle und Familienprobleme geht, ist die Jugendarbeit der falsche Partner der Schule; dann ist es unbedingt erforderlich, dass der Allgemeine Soziale Dienst bzw. die Hilfen zur Erziehung in eine Kooperation mit Schule gebracht werden.“ (Deinet 2001) Jugendarbeit kann diese Aufgaben nicht erfüllen. Die Gefahr besteht, dass die Schule überzogene Erwartungen an die Jugendarbeit richtet z.B., dass sich das soziale Klima an den Schulen in kürzester Zeit verbessert (siehe Berichterstattung Rütli-Schule).

4. Probleme der Kooperation

In den Unterschieden der Institution Schule und Kinder- und Jugendhilfe liegen sowohl Schwierigkeiten als auch Chancen. Die gestaltenden Faktoren sind die Institutionslogiken, die personalen Akteur/innen sowie die Strukturprinzipien der Arbeitsbereiche.

4.1 .Institutionslogiken überwinden

Die Strukturlogiken von Schule und außerschulischen Partnern erschweren die Kommunikation, innerhalb der Schule als auch mit externen Akteuren. Es besteht zum einen ein Informationsdefizit und zum anderen ein Defizit in der gegenseitigen Anerkennung der eigenständigen Arbeitsaufträge und Ziele. Diese sind auf Grund gesetzlicher Vorgaben und der gesellschaftlichen Funktionen verschieden. In der folgenden Grafik sind die handlungsleitenden Prinzipien der Schule und der Kinder- und Jugendarbeit als ein zentraler Partner der Kooperation aufgeführt.⁸

	Schule	Kinder- & Jugendarbeit
Prinzipien	Verpflichtung Standardisierung	Freiwilligkeit Pluralität
Werte	Chancengleichheit Bestimmtheit	Ausgleich von Ungerechtigkeiten Selbstbestimmung
Bindung	Stabilität Konstanz	Flexibilität Konsens
Sozial- formen	Kollektive Ansprache	Individueller Bezug Gemeinschaftserlebnisse
Interaktion	Zweckrationalität Disziplin	Wertrationalität Konsens
Raum	Universalistischer Blick Ortsgebundener Unterricht	Lokaler Bezug Mobile Aktivitäten
Zeit	Zukunftsperspektive Ergebnisorientierung	Gegenwartsbezug Prozessorientierung

⁸ Diese Unterschiedlichkeit von Arbeitsprinzipien und Aufträgen betrifft auch potentielle Kooperationspartner im Stadtteil.

Diese Differenzen erfüllen jedoch auch komplementäre Funktionen: Im Sinne der oben dargestellten Strukturprinzipien von Schule und Jugendarbeit ermöglicht gerade die Verknüpfung der Kompetenzen und Handlungsformen umfassende integrierte Bildungsprozesse für die Kinder und Jugendlichen und verhindern ein „Mehr-desselben“.

Der programmatische Wille zur Veränderung von Schule und Unterricht wird im Zuge der Ganztagschulentwicklung häufig bekundet. So zielt der Grundschulverband auf die Veränderung der Lernkultur und die Verbesserung der Bildung ab: „Schulen, in denen sich die Kinder und Jugendlichen und ihre Lehrer/innen und Lehrer nur stundenweise für die durch die Stundentafel festgelegte Anzahl von Unterrichtsstunden in der Schule aufhalten, werden dem heutigen Bildungsauftrag nicht mehr gerecht.“ (Grundschulverband 2004) Dies weist auf eine der größten Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Qualitätskriterien hin:

Kommunikation innerhalb der Schule und mit Partnern außerhalb der Schule benötigt Zeit. Diese Einsicht wird von allen Praktiker/innen bestätigt, Sturzenhecker empfiehlt 1,5 Stunden pro Woche bei den unmittelbar mit Kooperationskonzepten Beauftragten (Sturzenhecker 2004). Dies findet sich jedoch nicht in den praktizierten ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten wieder. Mehr Zeit für Kinder wird propagiert, Zeit für die inhaltliche Konzeption und solide Organisation eines pädagogisch sinnvollen Programms ist in der Regel nicht vorgesehen. Die Untersuchung ganztägiger Primarschulen in Nordrhein-Westfalen an 235 Grundschulen zeigt zwar, dass die Bedeutung gemeinsamer Teamsitzungen seitens der Akteurinnen und Akteure besonders hervorgehoben wurde, die Umsetzung jedoch sehr spärlich ist. Äußerst selten finden eine gemeinsame Planung und inhaltliche Absprache über die Angebote statt. (Beher et al. 2005) Hier klaffen Anspruch und Wirklichkeit eklatant auseinander. So kommen auch Beher et al zu dem Schluss, dass „diese unverbindlichen Zeiten [...] nicht zur qualitativen Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit bei[tragen].“ (Beher et al. 2005)

Lösungsansätze, z.B. zusätzliche Kooperationsstunden für Honorarkräfte zu bezahlen, scheinen nicht Erfolg versprechend, da deren Kooperationspartner, die Lehrer/innen, zu den Arbeitszeiten der Honorarkräfte in der Regel nicht mehr in der Schule (oder an anderen Kooperationsorten) anwesend sind. Die ganztägigen Programme kollidieren mit den gewohnten Arbeitszeiten und -orten von Lehrer/innen am Nachmittag. Eine Ursache hierfür ist der bisherige Arbeitsaufteilung vieler Lehrer/innen, die Zeit des Unterrichtsdeputats an der Schule zu verbringen, die übrige Arbeitszeit zu Hause. Lehrer/innen sind teilweise schwer davon zu überzeugen, dieses oft geschätzte Privileg der freien Arbeitszeiteinteilung am Nachmittag zugunsten längerer Arbeitsphasen in der Schule aufzugeben. Ein Grund ist, dass in Schulen zum Teil auch die notwendige Infrastruktur fehlt, die es Lehrer/innen ermöglicht, in unterrichtsfreien Phasen Vorbereitungen zu erledigen.⁹ Daher werden im Umgang mit Kooperationsgesprächen häufig unbezahlte Überstunden von den Honorarkräften in Anspruch genommen, informelle Treffen hergestellt oder auf die Gespräche verzichtet.

Vermutlich müssen politische Entscheidung angebahnt werden, um zu einer anderen Form der Arbeitszeitregelung zu gelangen, die ein Abrücken von der Deputatsstundenrechnung oder die Einbeziehung der Schulferien für Fortbildungen und Gremienarbeit bedeuten kann. Es zeigt sich, dass eine Rhythmisierung des Schultags auch bei offenen Ganztagsmodellen durch eine verbindliche Mittagspause, z.B. in der 5. und 6. Stunde für alle Kinder und Pädagog/innen zu einer Entzerrung führen kann und vor allem die schulinterne Kommunikation stark befördert.

An ganztägigen Schulen kann ein Schichtmodell eingeführt werden, so dass Lehr/innen z.B. zur 3. Stunde kommen und dafür mittags länger bleiben. Dies kann für die Lehrer/innen, die sich im offenen Modell am Ganztagsprogramm beteiligen, eine Möglichkeit sein, das sonst enge zeitliche Kor-

⁹ Die Realisierung der vielerorts erhobene Forderung nach Arbeitsplätzen für alle Lehrer/innen an der Schule halte ich allerdings für unrealistisch und unnötig, da nicht alle Lehrer/innen in Kooperationsbezügen sind. Es hat den Anschein, als gelte die Erfüllung dieser Forderung gleichsam als Bedingung für Kooperation. Appel berichtet, dass großzügig eingerichtete Arbeitsplätze für Lehrer/innen kaum Akzeptanz fanden, trotz o.a. Forderungen. Auf Grund dieser Erfahrungen der letzten Jahre empfiehlt er die Integration einzelner Arbeitsstationen in übrige Funktionsbereiche (Bibliothek, Klassenraum, etc.) Appel, S. (2003). *Handbuch Ganztagschule. Praxis -Konzepte - Handreichungen*. Schwalbach..

sett der Schule zeitweise zu lockern. Zudem ist es keine verbindliche Regelung für alle Lehrer/innen einer Schule, sondern für diejenigen, die sich aktiv am Ganzttag beteiligen möchten.¹⁰

Die Kooperation zwischen Horten und Schulen findet in Berlin und einigen östlichen Bundesländern bereits auf breiter Basis statt. In Berliner Ganztagsgrundschulen lassen sich durch die Verlagerung der Horterzieher/innen an die Schulen bereits fortgeschrittene Formen der Kooperation finden, in denen gemeinsam sowohl Unterricht, also auch Förderung und Freizeitaktivitäten gestaltet werden (Jens-Nydahl-Grundschule 2006). Die Zusammenlegung von Horten und Grundschulen erscheint aus mehrfacher Hinsicht plausibel: Zuständige Jugendhilfeeinrichtungen übernehmen die Kinder von den Vormittagsschulen. Dies kann jedoch nicht uneingeschränkt als eine Verbesserung von Bildung, Erziehung und Betreuung gewertet werden. Oftmals geht die Zusammenlegung mit einer drastischen Reduzierung der Personalzumessung für Erzieher/innen einher, die den bisher gültigen Standards der Jugendhilfe nicht mehr entspricht. Es kann einigen Kommunen verlockend erscheinen, mit Hilfe der Landesmittel über Lehrerstellen-Zuweisungen ihre Ausgaben für die Horte zu reduzieren. Doch sieht Deinet die institutionelle Unabhängigkeit der Horte sowie der Kinder- und Jugendarbeit durch die Einrichtung von Ganztagschulen gefährdet. Denn einige Einrichtungen stehen aufgrund der kommunalen Finanzlage zur Disposition und suchen nun den rettenden Anker in der Ganztagsbetreuung (Deinet & Krisch 2002). Diese Lösung ist unter konzeptionellen Gesichtspunkten folgeschwer, da die Bildungsziele der Kinder- und Jugendarbeit der Betreuungsnachfrage der Ganztagschulen nachgeordnet werden (Sell 2003). Die pädagogischen Konzepte können unter diesen Umständen nicht mehr zu einer komplementären Ergänzung führen. Die Chancen auf veränderte Bildungskonzepte wären verspielt.

4.2. Professionstheoretische Aspekte

Die Kooperation und Kommunikation zwischen Sozialpädagog/innen, Sozialarbeiter/innen und Lehrer/innen wird durch verschiedene Faktoren erschwert, die als berufskulturelle Unterschiede zu charakterisieren sind. Als Ziel wird vielfach die gleichberechtigte Partnerschaft formuliert. Schon die Zahlen sprechen eine andere Sprache. Denn es gibt viel mehr LehrerInnen als Sozialpädagog/innen). Daher sprechen Böhnisch und Münchmeier von einer Illusion, der die Jugendarbeit erliege, wenn sie hoffe, der Schule auf ‚gleicher Augenhöhe‘ zu begegnen (Böhnisch 1992). Noch heute wird der Ausdruck ‚gleiche Augenhöhe‘ in Praxisbezügen häufig bemüht, um die hierarchische Struktur zwischen Jugendarbeit und Schule auszudrücken. Diese Zuschreibung von hierarchischen Positionen der Professionen hat verschiedene Gründe, die nun näher ausgeführt werden.

Eine gleichberechtigte Zusammenarbeit auf der unmittelbaren Ebene kann nur schwer gelingen, da, wie Schütze schreibt, Professionelle der Sozialen Arbeit im Umgang mit ‚mächtigeren‘ Professionen wie Lehrer/innen oder Ärzt/innen in eine diesen ähnliche expertokratische Haltung verfallen. (Schütze 1997) Das kann zwar als Annäherung verstanden werden, führt aber nicht zur Ausübung des spezifischen Auftrags. Sozialpädagog/innen kritisieren zudem eine Fixierung auf sogenannte ‚Tatsachen‘ und einen ständigen Zeitmangel der Lehrer/innen. Darin liegt auch die Ursache für die unterdurchschnittliche Zufriedenheit bezüglich der Zusammenarbeit der beiden Professionen (Kähler 1999). Szczyrba kommt zu dem Schluss, dass die geläufige Form der Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagog/innen und Lehrer/innen viel eher als ‚interprofessionelle Beziehungen‘ zu bezeichnen sind, denn als ‚Kooperation‘ im Sinne einer gemeinschaftlichen Handlung, wie es Hinte beschreibt.

Entscheidend ist auch, mit welchen Rollenerwartungen die Angehörigen beider Professionen aufeinander treffen und wie diese Erwartungen zueinander passen. Es bestehen Vorurteile, die durch fehlende Sachinformationen über Leistungen und Aufgaben der beiden Institutionen genährt werden. Gängige stereotype Vorurteile der Jugendarbeiter/innen über die Schule sind laut Schweizer: Die Schule ist eine verkrustete Bürokratie, eine statische ‚Paukmaschine‘ und inkompetent hinsichtlich psychosozialer Unterstützung für die Schüler/innen. In den Augen der Schule sind dagegen

¹⁰ Die Einführung gebundener Ganztagschulen wird an dieser Stelle vernachlässigt, da eine verbindliche Anwesenheit von allen Lehrer/innen nur in diesem zahlenmäßig unbedeutenden Rahmen zum Tragen kommt. Ein flächendeckender Ausbau gebundener Ganztags(grund)schulen ist aus fiskalischen Gründen nicht zu erwarten.

Sozialarbeiter/innen gut im Reden und schwach im Handeln. Sie werden häufig als ‚Feuerwehr‘ angefragt, wenn Elternhaus und Schule bereits am Ende ihrer Maßnahmen sind (Schweizer 2001).

Hinzu kommt, dass die vorherrschende Kommunikationskultur der Lehrer/innen, wie Olk und Speck beschreiben, für die Arbeit im Team ungünstige Voraussetzungen bietet: Ein zentrales Charakteristikum der Arbeitsweise von Lehrer/innen liegt in unausgesprochenen Prinzipien des Nebeneinanderherarbeitens sowie der Nichteinmischung in die Arbeit von Kolleg/innen (Olk & Speck 2001).

Eine scheinbar unüberbrückbare Kluft liegt in der Erwartungshaltung der Akteure untereinander: Einerseits erwarten Lehrer/innen vor allem eine Unterstützung ihrer eigenen schulischen Aufgaben (Szczyrba 2003). Andererseits verwehrt sich die Jugendarbeit zu Recht gegen eine Inpflichtnahme für die dominierenden Ziele der Schule. Auch hier könnte eine größere Transparenz der jeweiligen Bildungsaufträge langfristig Abhilfe schaffen.

Um diese Vorurteile beiseite zu räumen besteht die grundsätzliche Notwendigkeit, die verschiedenen Bildungsziele zu verstehen.

So führen unterschiedliche Aufträge und Bildungsverständnisse auch dazu, dass in der Studie von Beher häufig über die Fortsetzung des jeweiligen Erziehungsstils zwischen pädagogischen Kräften diskutiert wird (Beher, 2005, S. 113). Das bedeutet für die pädagogischen Professionen, in ihren Maßstäben flexibel zu sein (zum Beispiel, dass am Nachmittag in einem offenen Angebot der Lärmpegel wesentlich höher sein darf als im Unterricht oder ohne Aufzeigen gesprochen werden darf). Für die Kinder entsteht so ein Gestaltungsspielraum.

Einen interessanten Aspekt hat Sturzenhecker bei der Untersuchung von 17 Kooperationsprojekten der offenen Jugendarbeit mit Schulen in Schleswig-Holstein entdeckt: Bei den beteiligten Projekten fiel auf, dass viele der Kooperationspartner/innen Frauen sind. Weibliche Fachkräfte aus der Jugendarbeit kooperieren mit Lehrerinnen. „Es ließe sich fragen, ob Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit weiblich ist.“ (Sturzenhecker 2004) Sturzenhecker bezeichnet die Weise der Kooperation als „mütterlich“, erfolgreich, für die Beteiligten befriedigend und konstruktiv. Dies berge jedoch das Risiko, dass angesichts dieses eher privaten Charakters eine strukturelle und politische ausgerichtete Kooperation (z.B. Konferenzteilnahme, Jugendhilfeausschuss) erschwert wird. Folgerichtig fragt er nach, „wo denn die Männer in den Kooperationen sind, welche Aufgaben sie (nicht) übernehmen und welchen Kooperationsstil sie (mit welchen positiven und riskanten Aspekten) pflegen“. (Sturzenhecker 2004). Aus Sicht einer pädagogischen Geschlechterbewusstheit sollten vor allem für die Konzeption von Fortbildungen für Pädagog/innen auch die geschlechtsspezifischen Wirkungen, Chancen und Grenzen von Kooperationsweisen bedacht werden.

5. Theoretische Ansätze zur Kooperation

Für gelingende Kooperation innerhalb wie außerhalb der Schulen, ist eine Grundannahme gleichermaßen einfach wie zentral: jede Schule, jeder Sozialraum bringt unterschiedliche Voraussetzungen mit, die sich nach den beteiligten Personen (Kinder, Schulleitung, Lehrer/innen, Sozialpädagog/innen, Hausmeister, etc.) und örtlichen Gegebenheiten richten. Eine Fortbildung von pädagogischem Personal kann daher keine allgemeingültige Lösungsschemata vermitteln sondern muss das Zusammenspiel der institutionellen und individuellen Gestaltungsmöglichkeiten richten. Dabei dient der Sozialraum als geografischer Gestaltungsrahmen, als organisationstheoretischer wie bildungstheoretischer Bezugsrahmen die Prozessorientierte Zukunftsmoderation.

Eine gelungene, umfassende Definition dessen, was unter Kooperation in professionellen Bezügen sein sollte, bietet Schnettler: „Kooperation ist diejenige Form der Arbeit, bei der mindestens zwei Handelnde die Verwirklichung eines zwischen beiden kommunikativ ausgehandelten Zieles anstreben und bei der bereits im Entwurf die notwendigen Beteiligung des je anderen zur Verwirklichung dieses Handlungsziels einbezogen ist.“ (Schnettler 1998). Gleichberechtigung und die frühzeitige Einbindung sowie Transparenz kennzeichnen nach Schnettler den Kooperationsprozess. Die kann gleichsam als Ziel einer Kooperationsbeziehung betrachtet werden.

5.1. Sozialräumlicher Ansatz

Der Sozialraum ist ein begrenzter Bereich, in dem Menschen auf der Grundlage der dort vorhandenen Strukturen ihren Alltag erleben. Diese Strukturen sind sowohl durch Mängel als auch durch Ressourcen gekennzeichnet. Institutionen sind aktive Gestaltungselemente des Sozialraums. In der Regel handelt es sich um einen geografischen Raum, der seine Grenzen zwischen stadtplanerischen Merkmalen und dem Gefühl der Bewohner/innen für „ihr Viertel/ Ihren Bezirk“ finden. Der Sozialraum steht immer im Zusammenhang mit der größeren Dimension der Lebenswelt.

Der soziale Raum ist eine bedeutende Dimension im Alltag, der Ort, an dem die Kinder, Jugendliche und Erwachsene leben, einen Teil ihrer Freizeit verbringen, insbesondere kleine Kinder im Grundschulalter, die einen eingeschränkten Aktionsradius im Vergleich zu Jugendlichen und Erwachsenen haben. Sie gestalten den Raum durch ihr Tun, kaufen dort ein, pflegen Kontakte oder sind Mitglied in einem Sportverein. (Springer 1995). Die Orientierung pädagogischer Arbeit am Sozialen Raum geht auf Ansätze der Gemeinwesenarbeit, stadtteilbezogene soziale Arbeit und Quartiermanagement zurück.¹¹

Die Gestaltung von pädagogischen Prozessen, also auch der Entwicklung ganztägiger Bildungskonzepte, muss als Ziel eine anregungsreiche Lebenswelt im Interessen der Kinder haben und daher sowohl in der Struktur als auch im Management den Erfordernissen der Lebenswelt folgen - nicht denen der Institutionen, Professionslogiken, Bürokratiemodellen oder der Finanzierungslogik. Die ist ein Grundsatz sozialräumlich orientierter Planungen.

Der soziale Raum kann ein integrierendes Bezugselement für verschiedene Träger und Zielgruppen darstellen. Daher muss sich der soziale Raum in der Struktur der Organisationsentwicklungsprozesse abbilden (Hinte 2000). Dies stellt die zentrale Begründung für die Aufnahme oder Verstärkung von Kommunikation mit unterschiedlichen Beteiligten im Sozialraum dar.

Für die beteiligten Institutionen bedeutet dies auch, dass sie sich gleichermaßen intern und untereinander neu ordnen müssen, um die Voraussetzung für neue Vernetzungsstrukturen im Sozialraum zu schaffen. Dazu werden Routinen und bestehende Abläufe hinterfragt, und es wird eine Transparenz der eigenen Arbeit hergestellt, die für viele Pädagog/innen zunächst ungewohnt ist und Abwehrreaktionen hervorrufen kann.

¹¹ Konzepte und wertvolle Erfahrungen und Anregungen finden sich etwa bei Hinte, Alisch oder Lüttringhaus.

Schwierigkeiten der Öffnung nach außen stellen auch Mack, Raab und Rademacker in einer empirischen Studie fest: Sie identifizieren vier Formen der sozialräumlichen Lebensweltorientierung von Schule (Mack et al. 2003 S. 213f.):

1. die Schule weitgehend ohne Bezug zum Stadtteil,
2. die Schule mit Stadtteilorientiertem Schulprogramm,
3. die gemeinwesenorientierte offene Schule,
4. die Stadtteilschule.

In der o.a. Untersuchung lassen sich unter 30 Schulen keine der Typen 3 und 4 finden. Umfassende Bildungskonzepte über den ganzen Tag müssen die Lebenswelt außerhalb der Schule stärker mit einbinden um „Bildung und Hilfen zur Lebensbewältigung zu verbinden“ (Mack et al. 2003 S. 22).

Die sozialräumliche Dimension nimmt in dem Maße an Bedeutung zu, in dem traditionelle Sozialisationsinstanzen wie Familie und Schule nicht mehr ausreichend zur Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen beitragen. „Die eigene soziale Welt der Jugend entwickelt sich vor allem im Räumlichen, aus der jugendkulturellen Besetzung des Raums entwickeln sich eigenartige soziale Beziehungen, Regeln und gruppenbezogene Verhaltensmuster, aus denen ein besonderer Typ sozialen Lernens und sozialer Orientierung Jugendlicher hervorgeht.“ (Böhnisch & Münchmeier 1992 S. 255). Räumliche Sozialisationsaspekte erfahren damit eine Aufwertung, der in der schulischen Praxis derzeit wenig Rechnung getragen wird.

Der sozialräumliche Ansatz beruht in der pädagogischen Praxis auf den Prinzipien der Partizipation und des Empowerments.

- Orientierung an den Interessen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen im Sozialraum:
Die Pädagog/innen denken nicht darüber nach, was die Menschen in einem Gebiet interessieren könnte, sondern fragen sie direkt: "Was interessiert Euch?" Sie überlegen also nicht, was ihrer Meinung nach gut ist "für" die Leute, sondern erkundigen sich bei den Menschen danach, wo ihre Interessen und Bedürfnisse liegen. Ansatz der Arbeit ist immer der Wille bzw. die Betroffenheit einzelner Menschen oder Gruppierungen. Dabei spielt das Alter keine Rolle. Diese Form von Beteiligung kann sich sowohl bei der Gestaltung ganztägiger Angebote umsetzen lassen als auch bei der Öffnung von Schule.
- Unterstützung von Eigeninitiative:
Als Empowerment bezeichnet man Strategien und Maßnahmen, die das Maß an Selbstbestimmung im Leben von Menschen erhöhen und sie in die Lage zu versetzen, ihre Belange selbstverantwortet und selbstbestimmt zu gestalten. Empowerment bezeichnet dabei sowohl den Prozess als auch die professionelle Unterstützung der Menschen darin, ihre Gestaltungsspielräume und Ressourcen zu nutzen. Praktisch gewendet heißt dies, Pädagog/innen tun möglichst nichts ohne die zu Beteiligten und vermeiden Aktionen für sie. Sie denken mit ihnen gemeinsam darüber nach, was diese selbst zur Verbesserung ihrer Situation tun können. Es lassen sich Parallelen zu der Grundhaltung einer Moderation feststellen („Prinzip der freundlichen Frustration“).

Das bedeutet, Vorhandenes zu fördern, sei es auf Ebene von Einzelpersonen oder auf Ebene des sozialen Raums.

Pädagogische Arbeit ist häufig konfrontiert mit und oft auch fixiert auf vermeintliche Defizite von Menschen. Sozialraumorientierte Ansätze indes richten ihr Augenmerk immer auf deren Stärken, die sich oft sogar in den vermeintlichen Defiziten abbilden. Ressourcen des Sozialraums können für anregungsreiche handlungsorientierte Bildungsprozesse nutzbar gemacht werden: Räume, Nachbarschaften, Plätze, Natur, Straßen, Unternehmens- und Dienstleistungsstruktur sind bedeutsame Ressourcen (Hinte 2002). Je nach Zielrichtung der pädagogischen Intervention variiert die Kooperationsebene stark, und es müssen die passenden Partner/innen gefunden werden. Für die programmatische und konzeptionelle Weiterentwicklung ganztägiger Angebote für Kinder sind sozialräumliche Analysen durchzuführen.

5.2. Prozessorientierte Zukunftsmoderation

Die Prozessorientierte Zukunftsmoderation bildet einen praktischen Ansatz zur Umsetzung der Prinzipien Partizipation und Empowerment. Unter dem Begriff „Prozessorientierte Zukunftsmoderation“ wird eine Reihe von Methoden und Moderationsverfahren beschrieben, die sich bislang in der Praxis bewährt haben. Sie bieten Hilfen für ziel- und zukunftsgerichtete Planung von öffentlichen Organisationen und Unternehmen. Mittels teilnehmerorientierter Prozesse werden ungenutzte Potentiale erschlossen und in kreativen Feldern so organisiert, dass sie Verbesserungen und Neuerungen in sozialen Räumen, Institutionen, Kollegien wirkungsvoll unterstützen. Die Prozessorientierte Zukunftsmoderation steht in der Tradition der Zukunftsforscher Robert Jungk, Marvin Weisbord und Harrison Owen. Weitere theoretische Hintergründe bilden die sozialpsychologische Feldtheorie Kurt Lewins, die soziologische Feldtheorie Pierre Bourdieus, die physikalische Feldtheorie Margaret Wheatleys und die sozio-biologische Feldtheorie Kevin Kellys. Hintergrundkonzepte entstammen verschiedenen Strömungen der Humanistischen Pädagogik und Gestaltpädagogik (Burow 2000).

Zum Methodenrepertoire gehören folgende Klein- und Großgruppenverfahren:

- Zukunftswerkstatt
- Zukunftskonferenz
- Open Space Conference
- Dialogverfahren
- Appreciative Inquiry
- Erfolgsteams.

Bei allen Verfahren geht es darum, ganze Systeme (d.h. Kinder, Eltern, Lehrer/innen, Erzieher/innen, Kooperationspartner, Sozialpädagogen/innen, Schulleitung, Schulverwaltung, Sekretär/innen, Hausmeister, etc.) in einem Raum zu vereinen, um das kreative Potential und das kollektive Wissen der Anwesenden zu entfalten, um neue Ideen, Visionen und gemeinsame Ziele zu entwickeln. Diese Verfahren bilden daher den geeigneten Rahmen, schulintern oder mit externen Partner die Kommunikation zielgerichtet, prozessorientiert und ergebnisoffen zu führen und so einen Beitrag zur Entwicklung tragfähiger Kooperationsstrukturen zu leisten.

Die Verfahren sind keine statischen Instrumente, sondern stehen in dynamischer Wechselwirkung zwischen den Teilnehmenden und dem jeweiligen System, in dem sie zum Tragen kommen. Ihnen allen liegt die Feldtheorie bzw. die Theorie der Kreativen Felder zugrunde (s. 5.2.2)

5.2.1. Kulturwandel: Von der Expertengläubigkeit zur Selbstverantwortung

Ein zentraler Aspekt der Ganztagschulentwicklung ist die Gestaltung des sozialraumbezogenen Angebots mit allen Beteiligten: ein ganztägiges Angebot greift stark ein in Kompetenzbereiche von möglichen Kooperationspartnern (Vereine, Kinder- und Jugendarbeit, Eltern, Kinder, Kollegiums) ein. Modellen, die am „grünen Tisch“ entworfen werden, fehlen die personalen Träger der Umsetzung, Personen, die hinter den Ideen stehen, diese tatkräftig unterstützen und sie zur Alltagskultur werden lassen. Progressive und vorausschauende Schulleiter/innen stehen häufig im Kreuzfeuer der Kritik, da die Entwicklungen, die sich an der Schule vollziehen sollen, schlecht kommuniziert wurden. So entstehen im Kollegium und bei Kooperationspartnern institutionelle Abwehroutinen (Argyris & Schön 1999), die zur Erschwernis der Veränderungen maßgeblich beitragen. Bereits in den 60er Jahren weist Habermas darauf hin, dass eine weitgehende Beteiligung aller Menschen an den sie betreffenden Entscheidungen in einer komplexer werdenden Welt notwendig sei, um die drohende Spaltung der Sozialingenieur/innen einerseits und der Adressat/innen andererseits von Entwicklungsplanungen zu verhindern (Habermas 1969 S. 257).

Prozesse, die Veränderung initiieren sollen, können von einer Person allein weder entzündet noch umgesetzt werden. Ein grundlegender Wandel der Lernkultur kann nicht verordnet und allein über die Vermittlung raffinierter didaktischer Modelle eingeleitet werden. Im Weiteren werden die Schule als auch der Sozialraum unter den Prämissen der „Lernenden Organisation“ betrachtet. Senge charakterisiert die Lernende Organisation als eine Organisation, die kontinuierlich die Fähigkeit ausweitet, ihre eigene Zukunft schöpferisch zu gestalten. Dies geschieht in vielschichtigen miteinander verwobenen Prozessen, in denen individuelle, kulturelle und strukturelle Normen die zentralen Rollen spielen (Senge 1996 S. 24).

Die Grundlage für einen Wandel in Richtung kooperative Arbeitsbeziehungen ist ein angemessenes Managementverständnis der Schulleitung. Das Rollenverständnis der Schulleiter/innen beeinflusst die Art der Veränderungsmaßnahme. Folgende Führungsmodelle des Change Managements lassen sich identifizieren:

- **Transformation:** Bei extremen Transformationsansätzen herrscht das technokratische „Maschinenmodell“ vor: Managen bedeutet demnach Lenken durch Neueinstellungen von Stellschrauben. Ein Wandel wird durch autoritäre oder manipulative Eingriffe herbeigeführt.
- **Evolution:** Evolutionsansätze betrachten Organisationen als Organismen, deren Entwicklung man allenfalls behutsam steuern kann. Neue Ordnungsmuster bilden sich in Prozessen der Selbstorganisation heraus. Change Manager sieht ihre Rolle eher als Moderator/innen denn als Führung.
- **Reform:** Einen mittleren Interventionsgrad stellen die sogenannten Hybridmodelle dar. Change Manager sehen sich als Impulsgeber, die einem Prozess der Selbstorganisation einen groben Rahmen oder eine Veränderungsrichtung vorgeben.

Das Spektrum möglicher Führungsmodelle liegt zwischen den Extremen Transformation und Evolution. Es sollte betont werden, dass es nicht das richtige Führungsmodell für alle Change-Maßnahmen gibt. (Burow & Hinz 2002) Manche erfordern eher einen Transformations- andere eher einen Evolutionsansatz. Für den Evolutionären Ansatz findet sich die umfangreiche Dokumentation eines Organisationswandels bei Burow & Hinz (Burow & Hinz 2005). Die Entscheidung für den evolutionären Ansatz der Organisationsentwicklung beruht auf der Überzeugung, dass nachhaltige Veränderungsprozesse sowohl institutionelle als auch individuelle Einstellungsveränderungen benötigen. Diese sind nicht in einer top-down-Strategie herstellbar sondern nur, wenn sie von allen Beteiligten als persönlich bedeutsam erlebt werden.

Kurt Lewin geht von einem evolutionären Veränderungsprozess aus. Seine Ausgangsthese ist, dass bevor etwas Neues gelernt werden kann, alte Verhaltens- und Einstellungsarten verlernt werden müssen. Diese Verhaltensweisen und Einstellungen sind von der lernenden Person stark in deren alltägliches Leben integriert. Das bedeutet, dass der Lernende einen Teil von dem Selbstverständlichen aufgeben werden muss. Dagegen wehren sich die Lernenden häufig, besonders emotional, obgleich die rationale Erkenntnis für einen Wandel spricht (Lewin 1953). Dieser Umstand ist auch bei Veränderungsprozessen in Kollegien und anderen pädagogischen Professionen, die sich zu kooperativen Arbeitsbezügen hin verändern sollen, zu bedenken.

Das Lernen der einzelnen Personen im Rahmen der Organisationsentwicklung beruht auf extrem individuellen Prozessen, die eng mit biographischen Erfahrungen, den persönlichen Paradigmen (Burow 1993), verknüpft sind. Es ist daher notwendig, einen Möglichkeitsraum für eine gemeinschaftliche Um- bzw. Neukonstruktion zu schaffen, ausgehend von der Aufarbeitung individueller Erfahrungen und individueller Lehr- und Lernstile. Dies zielt sowohl auf Lehrer/innen, Kinder, Schulleitung, Kooperationspartner/innen, Erzieher/innen als auch auf die Verwaltung und sonstige Beteiligte ab. Das gesamte Feld muss in Bewegung gebracht werden.

Um Veränderungen individueller Paradigmen zu ermöglichen und somit die Voraussetzung für die Veränderung institutioneller Paradigmen zu schaffen, bedarf es der Phasen des Unfreezing-Moving-Freezing. In der Organisationstheorie lassen sich diese Phasen nach Lewins Theorie wie folgt beschreiben (Lewin 1953):

- **Unfreezing:** Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass Erwartungen nicht mehr der Realität entsprechen. Die Notwendigkeit einer Veränderung tritt langsam ins Bewusstsein und bisheriges Verhalten wird in Frage gestellt. Dies kann durch äußere oder innere Impulse geschehen. Im Prozess der Organisationsentwicklung ist das Ziel dieser Phase, die nach Veränderung strebenden Kräfte zu stärken, ein Veränderungsbewusstsein zu herzführen. „Unfreezing“ steht dabei bildlich für das Auftauen des Bestehenden.

- **Moving:** In der zweiten Phase, der Moving- oder Veränderungsphase, werden Lösungen generiert, neue Verhaltensweise ausprobiert und das Veränderungsziel wird in Teilprojekten gelöst. Der Status-quo wird verlassen und es wird eine verändernde Bewegung zu einem neuen Gleichgewicht vollzogen.
- **Freezing:** Ziel der dritten Phase, dem Einfrieren, ist die Implementierung der gefundenen Lösungen und damit der zumindest vorläufige Abschluss des Veränderungsprozesses. Nach dem Episodenschema von Lewin bedürfen durchgeführte Veränderungen der Stabilisierung und müssen zur dauerhaften Integration in das Gesamtsystem wieder eingefroren werden. Der neue Gleichgewichtszustand soll so vor alten Routinen geschützt und stabilisiert werden.

Auf der Grundlage dieser Theorien konkretisiert Burow zentrale Ebenen des Wandels in der Theorie des „Kreativen Feldes“.

5.2.2. Das „Kreative Feld“

Burow definiert das Kreative Feld folgendermaßen: "Ein Kreatives Feld wäre demnach eine in sozialer und materieller Hinsicht spezifisch konstruierte Umgebung, die einen besonderen Aufforderungscharakter für die synergetische Entfaltung des kreativen Potentials der zueinander in Beziehung stehenden Personen ausübt. So zeichnet sich ein Kreatives Feld durch den Zusammenschluss von zwei oder mehr Personen mit stark ausgeprägten unterschiedlichen Fähigkeiten aus." (Burow 1999 S. 123f.) Der Sozialraum kann demnach als Kreatives Feld bezeichnet werden.

Kreative Felder sind durch eine dialogische Beziehungsstruktur, durch ein gemeinsames Interesse, durch eine Vielfalt unterschiedlicher Fähigkeitsprofile, durch eine Konzentration auf die Entfaltung der gemeinsamen Kreativität, durch eine gleichberechtigte Teilhabe ohne Bevormundung durch "Experten" sowie durch ein kreativitätsförderndes soziales und ökologisches Umfeld charakterisiert. Mit diesen Begriffen sind zentrale Schlüsselkonzepte benannt, die zur Ausbildung eines Kreativen Feldes beitragen:

1. Dialog
2. Vision und Produktorientierung
3. Vielfalt
4. Personenzentrierung
5. Synergieprozess
6. Partizipation
7. Nachhaltigkeit

Wenn es um die Anbahnung und/oder Ausgestaltung kooperativer Prozesse geht, treffen im Bereich Schule und Jugendarbeit sehr unterschiedliche Strukturprinzipien aufeinander. Diese bieten jedoch, nach der Theorie des Kreativen Feldes, aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit ideale Voraussetzungen, um kreative Potentiale frei zu setzen: "Das Kreative Feld zeichnet sich durch den Zusammenschluss von Persönlichkeiten mit stark unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten aus, die eine gemeinsam geteilte Vision verbindet. Diese zwei (oder mehr) unverwechselbaren Egos, die sich trotz ihrer Verschiedenheit eines gemeinsamen Grundes bewusst sind, versuchen in einem wechselseitigen Lernprozess ihr kreatives Potenzial gegenseitig hervorzulocken, zu erweitern und zu entfalten." (vgl. ebd., S. 123). Durch die Beantwortung folgender Fragestellungen in den drei Bereichen finden die Egos Anknüpfungspunkte bzw. Synergiepartner und erreichen zusammen ein gemeinsam gesetztes Ziel (vgl. ebd. S. 144 ff).

Individuelles Talent: Wo liegen meine Talente? Wo liegen meine Defizite?

Feld: Wer oder was unterstützt mich? Wer oder was behindert mich?

Domäne/ Disziplin: Welche Domäne/ Disziplin liegt mir? Welche liegt mir gar nicht?

Die Übersetzung der Theorie in Fortbildungsmaßnahmen der Personal- bzw. Schulentwicklung kann mittels der unter II. aufgeführten Umsetzungsstrategien begonnen werden.

II. Umsetzungsstrategien

Wege zur Anbahnung von Kooperation schulintern wie extern können sich sehr unterschiedlich darstellen. Zum einen kann der persönliche Kontakt genannt werden, den Thimm als Basiskontakt bezeichnet. Eine Voraussetzung für das Entstehen von Kooperation stellt Wissen über Ziele, Angebote und Arbeitsweisen potentiellen Partner dar. Basiskontakte und das Wissen können im Rahmen Pädagogischer Tage, „Märkten der Möglichkeiten“ und Tagen der offenen Tür hergestellt werden. Bereits bekannte Formen der Kontaktaufnahme und der Zusammenarbeit können sein: regionale Arbeitskreise, Benennung von Ansprechpartner in Jugendamt, Freier Träger und der Schule, gegenseitige Beteiligung an Dienstbesprechungen und themenbezogenen Fortbildungen, Informationsbesuche, Hospitationen, gegenseitige Raumnutzung, Aufnahme von Kooperation in Konzepte und Schulprofile sowie Stellen- und Aufgabenbeschreibungen (Thimm o.J.).

Diese Kommunikationsformen sind vielerorts bereits gängige Praxis, dienen aber in der Regel nicht dem angestrebten Ziel, die Bildungs- und Betreuungsangebote inhaltlich und organisatorisch zu verzahnen. Daher werden nun Kriterien für erfolgreiches Netzwerkmanagement benannt, die spezielle Kooperationsbeziehung zur Kinder – und Jugendarbeit dargestellt und anschließend innovative Wege der Netzwerkgründung und der Schaffung eines produktiven Kommunikationsrahmens vorgestellt.

1. Erfolgreiches Netzwerkmanagement

Unter sozialen Netzwerken lassen sich vielfältige Verbindungen verschiedener gesellschaftlicher Institutionen und Subjekte verstehen. Dies reicht weit über das Bestehen bilateraler Beziehungen hinaus. Behr-Heintze und Lipski kommen in ihrer Studie jedoch zu dem Schluss, dass solche Vernetzung bisher selten besteht (Behr-Heintze & Lipski 2004 S. 29). Als ein gelungenes Beispiel für den Aufbau eines sozialen Netzwerks mit multilateralen Beziehungen ist die Jens-Nydahl-Grundschule in Berlin Kreuzberg zu nennen.¹²

Die Bedeutung von Netzwerken wird als zukunftsweisend charakterisiert, Lohmann charakterisiert damit einhergehend den Wandel von Beziehungen als Abkehr von Hierarchie: „das Zulassen von Mobilität und Flexibilität kennzeichnet dann die Beziehung zwischen Administration und Netzwerkschulen.“ (Lohmann 2002).¹³ Netzwerke sind als soziale Interaktionen zu sehen, die eine aufgabenbezogene Verzahnung herstellen unterschiedliche Wahrnehmungen und Kompetenzen zusammenführen.

Die Bearbeitung von gesellschaftlich relevanten Themen innerhalb eines Netzwerkverbundes versprechen daher synergetische Effekte und kreative Innovationen. Netzwerke bestehen, reduziert gesagt, aus drei Ebenen: Dem Individuum, der Institution und der Kommunikation zwischen den Ebenen. Die in den professionellen Netzwerken handelnden Akteure agieren im Rahmen von Organisationen. Kommunikation bildet die Voraussetzung für die aktive Nutzung der Potentiale eines Netzwerks, ebenso die Akzeptanz unterschiedlicher institutioneller Hintergründe, die in Auftrag, Zielsetzung und Motivation zum Ausdruck kommen. Diese grundlegenden Annahmen sind von Bedeutung, wenn neue Kooperationspartner gewonnen werden sollen.

Eine Tendenz der technokratischen Absicherung kooperativer Bezüge hat durchaus seine Berechtigung: Zielvereinbarungen und Kooperationsverträge stellen einen Anlass dar, um Bedarfe und Ziele des pädagogischen Handelns zu diskutieren, Schwerpunkte zu setzen und in diesen Verhandlungen eine kooperative Arbeitsgrundlage herzustellen. Unabdingbare Bestandteile einer Kooperationsvereinbarung sind:

¹² Weitere Informationen über das Kooperationsnetzwerk erhalten Sie unter <http://www.jng.cidsnet.de/>

¹³ Lohmann zielt vorwiegend auf interschulische Netzwerke ab, die Charakterisierung ist aber gleichermaßen für die Netzwerke im Sozialraum zielführend.

1. Ziele (auch Reichweite) des Angebotes, konzeptionelle und methodische Überlegungen, Zeitrahmen für Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung
2. Kontaktdaten der in der Durchführung beteiligten Personen
3. Ressourcen regeln: Raumnutzung, Sachkosten, Fahrkosten
4. Vertretungsregelung
5. Unfallversicherungsschutz und Haftung
6. Datenschutz

Das schriftliche Fixieren von pädagogischen Zielen einer Kooperation führt institutionsintern wie -übergreifend zu einer Klärung der Aufträge und Absichten. Gleichzeitig muss ein Verständigungsprozess über die jeweiligen Absichten erfolgen und deren Vereinbarkeit geprüft werden. Hier entsteht eine notwendige Klärung, ob die Kooperation unter den gegebenen Prämissen sinnvoll und durchführbar ist.

Details, vor allem von Punkt 5, können im Zweifelsfall von den Rechtsabteilungen der beteiligten Institutionen geprüft werden.

Als Arbeitshilfen lässt sich die Schrift von Thimm empfehlen, der detailreiche Checklisten anbietet (Thimm o.J.).

2. Lokale Bildungsplanung

Auf die Einzelschule kommt es an – das ist die Erkenntnis, die nach 20 Jahren Schulentwicklungsforschung offenkundig ist. (Buhren 2006) Das bedeutet auch für die Konzeption von Fortbildungen, den Fokus auf die Einzelschule zu richten. In einem erweiterten Verständnis würde das natürlich nicht nur die Institution Schule meinen, sondern alle sozialräumlich zuordenbaren Einrichtungen und Personen.

Gleichzeitig gibt es die Entwicklung, schulische Aufgaben anders als bisher zu strukturieren und auf lokale oder regionale Bildungsplanung zu setzen. Die lokale Bildungsplanung setzt auf der strategischen Ebene ein Kommunikationsgremium ein. Im Idealfall entwickelt es vom Bedarf des lokalen Bezugsrahmens ausgehend ein Bildungskonzept für die Kinder und Jugendlichen, überprüft die bestehenden Angebote auf den Bedarf hin und schafft ergänzend neue Maßnahmen.¹⁴ Dabei stehen nicht die bestehenden Institutionen und Programme im Vordergrund. Beispiele finden sich in der Stadt Dortmund, dem Kreis Herford und in Freiburg im Breisgau. Die beiden letzteren werden exemplarisch vorgestellt:

Beispiel: Freiburg

Das regionale Bildungsbüro wird als Stabstelle beim städtischen Amt für Schule und Bildung eingerichtet. Ziel ist die Entwicklung einer regionalen Bildungslandschaft. Das Projekt wird von der Stadt, der Bertelsmann Stiftung und dem Kultusministerium Baden-Württemberg getragen.

Die gesetzliche Aufgabentrennung (Bildungsinhalte & Lehrkräfte = Land; Schulgebäude & Sachausstattung = Kommunen) soll zusammengeführt werden. Das Bildungsbüro hat als Koordinierungsstelle die Aufgabe, vorhandene Unterstützungsmöglichkeiten auf den Bedarf der Schulen abzustimmen und neue Formen der Förderung von Kindern und Jugendlichen zu entwickeln. Über das Bildungsbüro sollen die staatlichen und kommunalen Unterstützungsangebote gebündelt und mit außerschulischen Partnern vernetzt werden. Die vorausgehende Bedarfsanalyse erfolgt mit Hilfe eines von der Bertelsmann Stiftung zur Verfügung gestellten Instruments zur "Selbstevaluation in Schulen", kurz "SEIS". Hier wird analog zum sozialraumorientierten Ansatz mit der Bedarfserhebung der Zielgruppe begonnen.

¹⁴ Idealerweise arbeiten diese Gremien für alle Altersgruppen, also auch für Erwachsene, denn die Erwachsenenbildung erhält im Zuge des lebenslangen Lernens eine zunehmend größere Bedeutung.

Beispiel Kreis Herford:

Der Kreis Herford ist ein häufiger genannter Vorreiter in Sachen Bildungsplanung. Bereits 1999 wurde dort ein Regionales Bildungsbüro eingerichtet.

Ziel ist die Aufhebung der formalen Trennung von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. Dies folgt der Einsicht, dass die strukturelle Trennung der tradierten Formen einen hohen Kooperations-, Ressourcen- und Steuerungsaufwand erzeugt und einen kontinuierlichen Qualitätsentwicklungs- und Innovationsprozess verhindert.“ (Herford 2006a) Auch in Herford wird die Evaluation mit SEIS durch das Bildungsbüro durchgeführt. Die Themen der Qualitätsentwicklung sind eng mit dem Unterricht und der formalen Qualifizierung verknüpft sowie speziell an benachteiligte Jugendliche gerichtet. (Herford 2006b) Dies folgt nicht dem allgemeinen Bildungsbegriff, der formelle wie nichtformelle und informelle Bereiche integriert und an alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen richtet.

Beide Beispiele weisen die Qualifizierung des pädagogischen Personals als Schlüssel für die Schulentwicklung aus. Die Bereiche Schülermitbestimmung und Elternmitbestimmung sowie ressourciellen Nutzen vorhandener Bildungs- und Erziehungssysteme aus dem nicht schulischen Bereich bleiben größtenteils marginal. Die Elemente lokaler Bildungsplanung, wie sie in den genannten Beispielen angelegt sind, scheinen primär strategisch angelegt und werden von den meisten Beteiligten (Eltern, Lehrer/innen, Kinder, Jugendliche, Sozialpädagog/innen) als isolierte administrative Planungsvorhaben wahrgenommen. Vereinzelt wurden auf operationaler Ebene, d.h. vor Ort, bereits Beteiligungsinstrumente wie die Zukunftswerkstatt eingesetzt. So geschehen z.B. in Kirchlegern im Kreis Herford. Dadurch wird die Mitgestaltung von Kindern und Jugendlichen ermöglicht (Herrmann 2001). Ziel einer lokalen Bildungsplanung ist die Entwicklung eines Mehrebenen-Konzepten zur regionalen Kooperation, möglichst auf allen Ebenen: Regionen, Landkreisen, Städten/Gemeinden, Institutionen, Sozialraum und den personalen Trägern (Kindern, Jugendlichen, Eltern, Lehrer/innen, Erzieher/innen etc).

3. Wie kann Netzwerkarbeit aussehen?

Verbindend für die folgenden Verfahren sind die Prinzipien Partizipation und Kommunikation sowie die Abkehr von einer so genannten ‚Expertengläubigkeit‘. Daher handelt es sich um Verfahren, die moderiert werden. Die Inhalte werden ausschließlich von den Teilnehmenden bestimmt, die Moderator/innen sind für den Prozess verantwortlich. Dies folgt Bohms Annahme: "Unsere Gesellschaft ist so aufgebaut, dass wir glauben, ohne Leiter und ohne Autoritäten nicht auskommen zu können. Aber vielleicht können wir es doch." (Bohm 1998 S.48).

Es handelt sich bei der Darstellung um singuläre Verfahren, die jedoch als Auftakt für einen Prozess zu verstehen sind, die ein Unfreezing ermöglichen und dessen Fortschreiten verstetigt werden muss. Die Kommunikation nach den oben genannten Prinzipien muss fortgeführt werden, um nachhaltige Effekte der Qualifizierung ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebot in sozialräumlicher Zusammenarbeit zu erhalten.

Zunächst werden zwei Kommunikations- und Kooperationskonzepte zur Fortbildung des pädagogischen Personals vorgestellt, anschließend das Service Learning. Letzteres ermöglicht eine andere Form der Vernetzung in den Sozialraum, die Stadt oder den Stadtteil. Abschließend wird mit der Zukunftswerkstatt ein etabliertes Partizipationsverfahren erörtert, das sowohl innerhalb eines Lehrerkollegiums, der Schülerschaft, des Sozialraums, im Klassenverbund als auch in beliebigen anderen Gruppen eingesetzt werden kann.

3.1. Dialogverfahren

Zur Entwicklung einer neuen Bildungs- und Betreuungsqualität müssen, das ist unstrittig, neue Wege beschritten werden. Die Herstellung von Kommunikation, innerhalb oder außerhalb der Schule, unterliegt starken Prägungen, wie oben erläutert z.B. durch professionstheoretische Differenzen und unterschiedliche Aufträge. Die Interessenslage der Akteure ist meist heterogen. In der griechischen Antike war der Dialog eine wichtige Lehrmethode von Sokrates. Er wurde in Platons

berühmten Dialogen unsterblich gemacht. Anfang der 90er Jahre entstand in den USA am Massachusetts Institute of Technology in Boston (MIT) unter der Leitung von William Isaacs das Dialogue-Project und hat sich bald als Eckstein für die Entwicklung einer lernenden Organisation erwiesen. Das Dialogverfahren ist geeignet, neue Wege zu ebnen. Die Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Personal und Organisationen ist das Aufbrechen vorhandener Strukturen („unfreezing“). Dafür bietet das Dialogverfahren, das auf Verstehen statt Mitteilen setzt, einen guten Rahmen innerhalb der Schule und gleichermaßen mit außerschulischen Akteuren.¹⁵

Das Neue kann, Bohm zufolge, nur dann gemeinsam entwickelt werden, "wenn die Gesprächsteilnehmer in der Lage sind, einander uneingeschränkt und vorurteilsfrei zuzuhören, ohne zu versuchen, sich gegenseitig zu beeinflussen" (Bohm 1998 S. 27ff). Bohm geht davon aus, dass durch die Herstellung einer dialogischen Kommunikation Neues entsteht: In einem Dialog versuchen die Gesprächsteilnehmer nicht, einander Ideen oder Informationen mitzuteilen. Vielmehr könnte man sagen, dass die beiden Gesprächspartner etwas gemeinsam machen und dadurch etwas Neues schaffen {Bohm, 1998 #33}. Durch die Bündelung des Denkens verschiedener Akteure, so Bohm, entsteht eine Kohärenz des Denkens, die eine Energie entstehen lässt. Zur Durchführung dieser Dialoggruppen geht man von zwanzig bis vierzig Personen aus verschiedenen Kontexten aus, um den Mikrokosmos des Sozialraums oder der Schulgemeinde abzubilden.¹⁶ Es bedarf einiger Übung des dialogischen Gesprächs, bis sich das Potential entfalten kann, um letztlich eine kohärente Kommunikationsbewegung zu erhalten.

Die Dialoggruppe ist daher auf einen Zeitraum von mindestens einem Jahr angelegt. Bohm arbeitet mit dem gesamten Plenum, ohne Aufteilung in Kleingruppen. Ein Minimum an Regeln, gar der Verzicht auf eine Tagesordnung und ein weitgehender Verzicht einer Gruppenleitung eröffnen den Möglichkeitsraum für die Ideen der Gruppe.

Zu Beginn der Dialoggruppen soll jedoch ein Dialogbegleiter unterstützen und sich dann, wie in andern Moderationsverfahren auch, möglichst überflüssig machen. Dies erscheint vielen Pädagog/innen ungewohnt, da zumeist eine Leistungsperson eine klare Struktur und auch die Inhalte vorgibt. Auch die Zieldefinition liegt in den Händen der Teilnehmenden. Dies setzt ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit und Prozessorientierung voraus, die es in der Dialoggruppe zu erlernen gilt. Gleichzeitig ist die Kommunikationskompetenz in vielen pädagogischen Zusammenhängen (Unterricht, Beratungsgesprächen, Konferenzen, Seminaren) ein großer Gewinn. Es werden Kompetenzen verantwortlichen Handelns, der Partizipation, der Kommunikation und Gruppendynamik erlernt. (Bohm 1998 S. 53)

Was sich zunächst abstrakt und wenig zielführend anhört, eröffnet große Chancen auf die nachhaltige Veränderung von individuellen Einstellungen und Verhaltensweisen. Dabei klingt es paradox, dass es zunächst eben nicht darum gehen soll, konkrete Veränderungen zu projektieren oder neue Bildungssettings zu generieren. Dieser Veränderungsprozess beginnt damit, dass man lernt, seine Annahmen in der Schwebe zu halten. (Ehmer 2004) Ziel ist es, sich von Bewertungen freizumachen, von Zustimmung und Zweifel. Der Verzicht auf die üblicherweise vorherrschende Beeinflussung der Meinung anderer durch eigene Äußerungen eröffnet die Möglichkeit neuer Erkenntnisse (Burow 2000). "Ein Beispiel für gemeinsames Denken wäre, wenn jemand eine Idee hat, die ein anderer aufgreift, während ein dritter noch etwas hinzufügt. Das Denken würde fließen, anstatt daß da eine Menge verschiedener Leute sitzt und versucht, sich gegenseitig zu überreden oder zu überzeugen." (Bohm 1998 S. 65).

Daher gelten in Dialoggruppen die Grundregeln: Respektieren der Andersartigkeit der Teilnehmer, wach halten der Differenzen, Abstand nehmen von Selbstrechtfertigungen und der Verzicht auf Überzeugungsarbeit. Nur so können bestehende Polaritäten bestehen bleiben, um Dank ihrer Vielfalt eine umfassendere Bildungsqualität zu entwickeln.

¹⁵ Der Dialog baut auf Prinzipien sozialer Selbstreflexion, als Lern- und Forschungsmethode auf die von Michael Balint in den 50er Jahren entwickelten und später nach ihm benannten 'trainig-cum-research'-Gruppen auf.

¹⁶ An Schulen kann man davon ausgehen, dass Lehrerinnen und Lehrer im Kollegium als heterogene Gruppe betrachtet werden können, da das alltägliche Unterrichten sich als Einzeltätigkeit vollzieht.

Die vorherrschende Zielorientierung und die fortschreitende Standardisierung von Bildungsprozessen, auch im Bereich der Fortbildung des pädagogischen Personals, lässt das Dialogverfahren unter Umständen schwer realisierbar oder praxisfern erscheinen.

Hartkemeyer und Freeman Dhority differenzieren daher zwei verschiedene Möglichkeiten, einen Gesprächsprozess bewusst dialogisch zu gestalten:

1. den strategischen Dialog
2. den generativen Dialog.

Der strategische Dialog ist leichter verständlich, denn er hat von Anfang an ein Thema, zum Beispiel: "Wie wollen wir unsere Organisation umstrukturieren?" Eine Gruppe redet über das Thema, anhand dessen die dialogischen Grundkompetenzen geübt werden.

Der generative Dialog hat dagegen kein vorgegebenes Thema. Themen erscheinen während einer Einstiegsrunde (Check-in), um ein Thema geht es aber letztlich nicht. Der Zweck des generativen Dialogs ist es, sich der Kommunikation bewusst zu werden. Das ermöglicht die Reflexion metakognitiver Gruppenprozesse.

Während der Zweck des zielgerichteten Dialogs in Prozessen der Personal- und Organisationsentwicklung darin liegt, die Effektivität der Einrichtung, des Unternehmens etc. zu erhöhen, geht es im generativen Dialog stärker um grundsätzliche Fragen nach Kommunikationsstrukturen und die Art unseres Denkens. Jenseits der Reflexionsebene beinhaltet diese Form des Dialogs jedoch das Aufweichen vorhandener Strukturen und die Chance, mit anderen einen neuen, kreativen Erkundungsprozess zu initiieren. (Hartkemeyer & Freeman Dhority 1998 S. 119)

Das Setting für den Dialog ist der Kreis. Zu Beginn gibt es eine Check-In-Runde, in der alle Anwesenden mitteilen, was sie derzeit wesentlich beschäftigt. Zum Abschluss erfolgt das Check-Out zum gleichen Thema. Der Verlauf des Dialogs wird von einem „facilitator“, einer Spezialform der Moderation, begleitet, der vor allem zu Beginn des Prozesses bei der Beachtung der Prinzipien des Dialogs unterstützt. Zusammenfassend benennt Burow die Kernelemente des Dialogs wie folgt (Burow 2000):

I. Einstieg

- regelmäßiges Treffen (20-40 Personen) im Kreis
- ergebnisoffenes Gespräch
- keine Tagesordnung
- keine Leitung (ggf. in der Anfangsphase Dialogbegleiter)

II Denkmuster erkennen

- Das "Wie" des eigenen Denkens wahrnehmen
- emotionale Bewertungen spüren
- Ausstieg aus dem Ping-Pong-Spiel
- Propriozeption ("Eigenwahrnehmung") entwickeln

III Annahmen in der Schwebelage halten

- Grundannahmen in Frage stellen
- Bewertungen abbauen
- vorurteilsfrei zuhören
- vorschnelle Festlegungen vermeiden
- Aufgabe der Identität von Standpunkt und Person

IV Neues entdecken

- Wahrnehmen, welche neuen Erkenntnisse und Haltungen durch den Dialog bei mir und anderen entstehen.

V Erkenntniszuwachs beschreiben

- Austausch über die neuen Einsichten, die aus dem Dialog in der Gruppe entstanden sind.

Vielfältige Beispiele für die Rolle des facilitators sowie die Umsetzung des Dialogverfahrens sind bei Ehmer zu finden (Ehmer 2004.)

3.2 Konzeptionswerkstätten

Die Konzeptionswerkstätten beruhen auf der Peerberatung, mit deren Hilfe die Kraft einer Vision, die Selbstorganisation und die Partizipation praktisch umgesetzt werden können.¹⁷ Die Konzeptionswerkstatt ist ein stark strukturiertes Verfahren, in dem Akteure aus einer Schulgemeinde, dem Sozialraum oder auch darüber hinaus zusammenkommen, die einen mehr oder weniger konkreten Gestaltungswunsch haben. Diese können durchaus unterschiedliche Bereiche der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote betreffen. Denn im Gegensatz zu der Dialoggruppe wird in Kleingruppen an verschiedenen Themenbereichen gearbeitet, die allerdings immer wieder in Plenumsphasen rückgekoppelt und um Hinweise, Tipps und Kritik der anderen Teilnehmenden bereichert werden.

Das Charakteristikum der Konzeptionswerkstatt ist die Schaffung eines langfristigen Unterstützungsrahmens für Personen, die ein Vorhaben verwirklichen möchten, sowie die gegenseitige Ermutigung zur Erreichung der Ziele der Gruppenmitglieder. Dieses Konzept weist Ähnlichkeiten mit der Idee der kollegialen Beratung und des Peer-Beratungskonzeptes auf. Alle Konzepte nehmen Abstand von dem Glauben an das Expertendogma und legen die Annahme zugrunde, dass Menschen sich gegenseitig bei ihrer Zielerreichung unterstützen können.

Die Konzeptionswerkstatt ist als ein Auftakt zu sehen, der einen längerfristigen Beratungskontext schafft und vor allem für die dauerhafte sozialräumliche Kooperation geeignet ist. Zu Beginn erfolgt eine eineinhalbtägige Veranstaltung, der sich selbst organisierte Kleingruppenphasen anschließen. In regelmäßigen Abständen gibt es Plenumstreffen, die die Arbeitsergebnisse zusammenführen und auswerten.

Folgende Prinzipien spielen bei den Konzeptionswerkstätten eine wichtige Rolle:

- Partnerschaftliche Beratung zur gegenseitigen Unterstützung bei der Zielerreichung
- Verantwortungsübernahme, Selbstunterstützung und Selbstorganisation
- Individuelle Arbeit an einem Ziel in einem auf Gegenseitigkeit beruhenden Beratungsverbund
- Ziel- und Lösungsorientierung
- Alle tragen die Verantwortung für die effektive Nutzung der Zeit

Im ersten Teil einer eineinhalbtägigen Konferenz werden Visionen entwickelt, die von den Akteuren bildhaft in Symbolen zum Ausdruck gebracht werden. An dieser Stelle scheint ein Exkurs zum Einsatz von Bildern und Symbolen in Verfahren der Personal- und Organisationsentwicklung sinnvoll:

Die Arbeit mit bildhaften Verfahren, szenischer Darstellung und symbolischem Ausdruck ist aus vielen Kreativitätstechniken bekannt. Die Bedeutung von Bildern wird oftmals unterschätzt und in kognitionsbetonten Kontexten abgelehnt, weil es nicht dem gängigen Habitus Erwachsener in beruflichen Zusammenhängen entspricht. Die Schaffung von individuellen persönlichen Bildern in solchen Prozessen stellt jedoch ein wichtiges Instrument zur Veränderung von Einstellungen und Kommunikationsverhalten dar und ist außerordentlich hilfreich. Ein jüngst erschienener Aufsatz von Fischer bestätigt, dass die Arbeit mit inneren Bildern eine wesentlich Voraussetzung für den Erkenntnisfortschritt ist, auch in den Naturwissenschaften (Fischer 2005). Die Begründung lautet: Bilder schaffen ein ausgewogenes Verhältnis von Rationalität und Emotionalität. Dies stellt eine Grundbedingung für die Gewinnung neuer Erkenntnisse und die Entwicklungen dar.

¹⁷ Ein Bestandteil der Konzeptionswerkstätten, orientiert sich an dem Konzept der Erfolgsteams von Sher und Bergmann und wurde von Burow und Pauli weiterentwickelt.

In der Konzeptionswerkstatt werden über das Medium der Symbole Visionen der zu gestaltenden Themen sichtbar. Gleichzeitig erfolgt eine Zieldefinition, die im nachfolgenden Beratungsprozess konkretisiert wird. Anhand der Darstellungen bilden sich Beratungsteams von vier bis sechs Personen, die im weiteren Verlauf der Konzeptionswerkstatt an der Präzisierung der Ziele und an der Umsetzungsplanung nach einer Agenda arbeiten.

Diese verbindliche Agenda ist nicht nur hilfreich, sondern ein wesentlicher Bestandteil der Methode. Innerhalb dieser Treffen wird den Teilnehmer/innen die Möglichkeit gegeben, auszuführen, was ihre Vision ist und was sie zur Erreichung ihres Ziels unternehmen wollen. Das feed-back der Gruppe ist unterstützend: es hilft, die jeweilige Position zu festigen, zu klären und gegebenenfalls von den anderen Teammitgliedern hilfreiche Anregungen zu bekommen. Die Agenda sieht folgende Zeiteinteilung vor:

- I. Einstieg 5 min.
 - Ankommen
 - Rollen verteilen
- II. Check-in (5 Min./Person) 30 min
 - Wo stehe ich?
 - Was ist mein Vorhaben?/Was ist seit dem letzten Treffen passiert?
 - Was habe ich erreicht?
- III. Unterstützung (15 Min./Person) 90 min.
 - Wo brauche ich Unterstützung?
- IV. Zielsetzung (2 Min./Person) 12 min.
 - Was möchte ich bis zum nächsten Treffen erreichen?
- V. Abschluss 5 min.

(Burow 2000 S. 159)

Der Zeitplan und die Gesprächshaltung sind wesentliche Bestandteile der Methode. Sie entspricht einer dialogischen Haltung, die gleichberechtigt und nicht wertend ist. Diese Gesprächskultur bestimmt zum einen die Atmosphäre der Gruppe und fördert zum anderen die Generierung neuer und kreativer Ideen. Der Zeitplan sorgt für einen stringenten Ablauf, die Gesprächsregeln dienen der produktiven Atmosphäre und der „Gruppendruck“ bewirkt auf sanfte Art, dass jede/r an seinem Projekt kontinuierlich arbeitet.

Die Verteilung von Rollen, die zum Einstieg vorgenommen wird, gehört zur Strukturierung des Ablaufs. Ein/e Moderator/in achtet darauf, dass die Mitglieder beim Thema bleiben. Der/die Teilnehmer/in achtet auf Einhaltung der Zeiten. Ein/e Schriftführer/in notiert die „Hausaufgaben“ und sorgt dafür, dass im Anschluss an die Sitzung alle Teilnehmer, die schriftlichen Aufzeichnungen bekommen. Bei den Folgesitzungen kann an diese schriftlich fixierten Punkte angeknüpft werden. Sofern dies kontinuierlich geschieht, kann hieran später der Zielerreichungsprozess transparent gemacht werden.

Eine abschließende Phase der Konzeptionswerkstatt bildet die Umsetzungsplanung – entweder zunächst als Einzelarbeit mit Unterstützung der Gruppe oder auch in Teams, die gemeinsam ein Projekt verfolgen. Angeschlossen wird in beiden Fällen eine letzte Beratungsrunde.

Für die Zeitplanung können folgenden Eckpunkte angesetzt werden: Ein bis anderthalb Tage für den Teambildungstag, danach zwei- bis dreistündige Teamtreffen in Selbstorganisation. Nach einem halben Jahr ein Auswertungstag.

Die Aufgabe der Moderation ist es, die Visionenphase anzuleiten und den Teambildungsprozess zu ermöglichen sowie mit dem Angebot der Sitzungsstruktur einen Motivations- und Arbeitsrahmen zu

schaffen, der es den einzelnen Teams ermöglicht, gemäß ihren Bedürfnissen ihre Projekte präzisieren und die Umsetzung planen zu können.

Ein großer Gewinn des Peer-Beratungsansatzes besteht in der Entlastung der Teilnehmenden, die in diesem geschützten Rahmen ratsuchend, unwissend und unsicher sein dürfen. Insbesondere mit dem Lehrerberuf geht der Irrglaube einher, dass Lehrer/innen bereits alles wissen müssten. Dieser Anspruch wird häufig gestellt, z.B. von Schüler/innen, Eltern oder von den Lehrern an sich selbst. Auch in der Außendarstellung von Institutionen werden Erfolge hervorgekehrt und Probleme negiert. Die vertrauensvolle, langfristig angelegte Zusammenarbeit eröffnet somit Chancen zur Entlastung aller Beteiligten und zur konstruktiven Gestaltung umfassender Bildung und Betreuung über den ganzen Tag.

3.3. Service learning

Service learning stellt eine in Deutschland noch weitgehend neue Form des Lernens dar. Das pädagogische Konzept des Service Learning stammt aus Nordamerika und ist ein Teilbereich des dort traditionell gut entwickelten Feldes der so genannten "Experiential Education" (Lernen durch reflektierte Erfahrung). Aktivierende Pädagogik im synthetischen Feld von Schule und Lebensraum steht im Mittelpunkt. Motivation wird in dieser Perspektive nicht als Ergebnis pädagogischer Tricks oder didaktischer Modelle gesehen, sondern ergibt sich aus einer Neukonzeption situierter Lernumgebungen, in denen die Trennung von Lernen und Leben zumindest teilweise aufgehoben ist. Begriffe wie situiertes und selbstorganisiertes Lernen (Siebert 2001) oder Service learning (Sliwka et al. 2004) umreißen die Eckpunkte eines erweiterten Lehr-/ Lernverständnisses, in dem stärker auf die Freisetzung und Nutzung der Selbststrukturierungskräfte der Lernenden und die Übernahme von Verantwortung in Projekten gesetzt wird. Die finden möglichst unter Ernstbedingungen statt und dienen der wirksamen Zukunftsgestaltung in Schule, Sozialraum und Gemeinde (Burow & Pauli 2006).

Die Idee des Service Learning gehört in den USA schon länger zum Schulalltag: Schüler und Studenten lernen durch aktive Beteiligung an sozialen, karitativen oder ökologischen Projekten für die Gemeinschaft. Eine sinngemäße Übersetzung des Ansatzes bedeutet „Lernen durch Verantwortung“. Ziel der Projekte ist es, schulisches Lernen über das Klassenzimmer hinaus in die Gestaltung der Gemeinde einzubringen, damit andere Menschen und die Gemeinschaft davon profitieren.

Projekte nach dem Ansatz des Service Learning beginnen mit einer Phase der Recherche im eigenen Stadtteil (bzw. der Gemeinde oder dem Sozialraum). Schüler/innen und Lehrer/innen erforschen ihr Umfeld und identifizieren die wichtigsten Herausforderungen und Probleme. Die Recherche-Phase ist eine der wichtigsten im Projekt: Schüler/innen lernen:

- a) Wahrnehmung ihres Umfelds,
- b) Empathie: sich in andere Menschen einzufühlen und auf deren Bedürfnisse einzugehen.

In einer zweiten Phase entwickeln sie in Gruppen Ideen zur Lösung eines dieser Probleme. Dabei arbeiten sie eng mit Partnern in der Gemeinde, staatlichen und zivilen Organisationen, Betrieben oder Firmen, zusammen. Die Strukturierung des Arbeitsprozesses findet mit Instrumenten des Projektmanagements statt. Schüler/innen und Lehrer/innen lernen bei der Teamarbeit die Chancen und Probleme von Kooperation und wechselseitiger Abhängigkeit kennen, erleben Synergieeffekte, übernehmen Verantwortung und legen Rechenschaft über ihre Arbeit ab. Der Unterricht vermittelt das notwendige Wissen und die Kompetenzen, die zur Umsetzung des Projekts notwendig sind. So werdem im Projekt die fachlichen Inhalte direkt in einem authentischen Problemkontext eingesetzt, ausprobiert und auf ihre Anwendbarkeit überprüft. (Sliwka et al. 2004)¹⁸

¹⁸ Viele Praxisbeispiele und aktuelle Diskussionen rund um Service learning sind unter www.servicelearning.org zu finden.

3.4. Synergiekonferenzen/Zukunftskonferenzen

Diese Methode geht zurück auf den Organisationsberater Marvin Weisbord, der die Zukunftskonferenz ursprünglich für den Unternehmensbereich in den 1970er Jahren konzipierte und anwandte. Das Prinzip der Zukunftskonferenz besteht darin, alle Mitglieder eines Systems wie z.B. einer Schulgemeinde oder des Sozialraums, zusammenzubringen. Auf diese Weise werden heterogenen Perspektiven, also das gesamte Wissen des Systems, und die gemeinsamen Visionen für die zukünftige Entwicklung genutzt. In der Zukunftskonferenz, die ebenfalls sehr strukturiert verläuft, kommen etwa 30 bis 100 Personen für mindestens eineinhalb, besser aber zwei bis drei Tage zusammen. Die Heterogenität der Teilnehmer/innen ermöglicht Begegnungen zwischen Gruppen mit einer teils konfliktbehafteten Vergangenheit. Indem in die Zukunft geblickt wird und Gemeinsamkeiten aufgezeigt werden, anstatt dass auf bestehenden Problemen beharrt wird, können vorhandene Konflikte bearbeitet und neue Ideen entwickelt werden. (Königswieser & Keil 2003) Das Veranstaltungsformat legt den Fokus auf die Zukunft und die Identifizierung von Gemeinsamkeiten und eben nicht auf die Diskussion von Problemen und die Bearbeitung von Differenzen. Ziel ist es, durch ein motivierendes Zukunftsbild bei allen Beteiligten die Bereitschaft zum gemeinsamen Handeln zu erzeugen. (Weisbord 2001)

Bei der Synergiekonferenz kann der Fokus auf die Nutzung unterschiedlicher Ressourcen gelegt werden, bei der Zukunftskonferenz auf die Herstellung oder das Sichtbarmachen eines gemeinsamen Grundes.

Diese Verfahren partizipativer Zukunftsgestaltung gehen auf Marvin Weisbord zurück und nehmen eine besondere Stellung ein: Mit ihrem sechsphasigen Verlauf ermöglichen sie in vergleichsweise kurzer Zeit einen orientierenden Durchgang durch alle wesentlichen Dimensionen, die die Zukunft einer Schule, Schulgemeinde oder des Sozialraums betreffen: So tragen die Teilnehmer der Zukunftskonferenz in der ersten Phase unter der Leitfrage „Wo kommen wir her?“ auf einem Zeitstrahl die Höhe- und Tiefpunkte aus der Vergangenheit aus ihrer individuellen Perspektive ab; gestalten in der zweiten Phase „Was kommt auf uns zu?“ in Form eines gemeinsamen Mindmaps eine komplexe Landkarte erwarteter Zukunftsherausforderungen; analysieren in der dritten Phase „Worauf sind wir stolz? Was bedauern wir?“ Stärken und Schwächen bezüglich der erwarteten Anforderungen; entwerfen in der vierten Phase „Was ist unsere Vision?“ vielfältige Bilder der erwünschten Zukunft; klären in der fünften Phase „Was ist unser gemeinsamer Grund?“ diejenigen Entwicklungsaufgaben und Ziele, die alle mit Engagement tragen wollen; und erarbeiten in der sechsten Phase „Was wollen wir gemeinsam umsetzen?“ konkrete Maßnahmenpläne unter Benennung von eindeutigen Verantwortlichkeiten und verbindlichen Terminplänen. Mit diesem systematischen Prozess liegt ein einzigartiges Instrument partizipativer Zukunftsgestaltung vor, dessen umfassender Charakter sich auch in der Teilnehmerzusammensetzung zeigt: „Das ganze System in einem Raum“ – so die Forderung Weisbords, bedeutet, dass ein weites Spektrum nicht nur von Mitgliedern der Organisation etc. aller Hierarchie- und Tätigkeitsebenen einbezogen werden soll, sondern auch Schlüsselpersonen aus dem Umfeld. Im Unterschied zu traditionellen Verfahren der Organisationsentwicklung, in denen externe Berater Organisationsdiagnosen erstellen und Maßnahmenpläne erarbeiten, wird hier – zumindest in der Theorie – der gesamte Diagnose, Entwurfs- und Umsetzungsprozess in die Hände der Mitglieder der Organisation sowie von Personen aus dem unmittelbaren Umfeld gelegt (Burow 2006).

Dieses komplexe Vorgehen kann Ziele auf verschiedenen Ebenen erreichen, von denen hier die Wesentlichsten benannt werden:

- durch die Auswahl von Schlüsselpersonen aus allen die Organisation/ Region/Gemeinde tangierenden Bereichen wird eine repräsentative Zusammensetzung gewährleistet
- das gesamte Wissen der jeweiligen Personen aus dem Umfeld wird erschlossen und vernetzt, damit kann es für die Entwicklung kreativer Zukunftsentwürfe und/oder Problemlösungen genutzt werden
- die Zusammenarbeit in gemischten Gruppen soll zum Aufbau persönlicher Kommunikationsbeziehungen, also zur Netzbildung beitragen – die auch über die Konferenz hinauswirken

- durch die gemeinsame Arbeit wird die Identifikation mit der Organisation/Region/Gemeinde gestärkt und eine gemeinsame Wertebasis entdeckt bzw. geschaffen
- durch den Verzicht auf externe Experten sollen im Sinne des Empowerments Vertrauen in die Kompetenz der Teilnehmer/innen signalisiert und damit die Selbstlösungsfähigkeiten des Sozialraums/der Schulgemeinde gestärkt werden
- das Design ist darauf ausgelegt, die oftmals zersplitterten Energien der Felder in Form einer gemeinsamen Vision zu konzentrieren und eine motivierende Aufbruchsstimmung zu erzeugen. (Weisbord 2001)

Während der Zukunftskonferenz arbeiten die Teilnehmenden im Wechsel auf drei unterschiedliche Arten miteinander:

- als gesamte Gruppe,
- in homogenen Interessengruppen und
- in gemischten Gruppen, die alle der im System vorhandenen Blickwinkel repräsentieren.

1. Vergangenheit	Gemeinsam an langer Pinwand
2. Gegenwart	Homogene Tischgruppen
3. Zukunft	Heterogene Tischgruppen
4. Konsens	Plenum
5. Maßnahmen	Themen, Aufgaben o. aktorsbezogene Kleingruppen

(Burow 2000)¹⁹

Bei der Synergiekonferenz werden die Kleingruppen ausschließlich themenbezogen gebildet und die Durchmischung der Teilnehmenden nach Institutionen oder Personengruppen wird nicht explizit vorgenommen. Die Synergiekonferenz folgt damit dem Prinzip von Owen, der Teilnehmenden den Raum lässt, dort etwas beizutragen, wo er/sie sich persönlich aufgefordert fühlt (Owen 2001).

Zur Vorbereitung der Konferenz sollte eine Gruppe gebildet werden, die aus Vertreter/innen der wichtigsten Interessengruppen besteht. So wird sichergestellt, dass alle zentralen Akteure ins Boot geholt und über die Arbeitsweise der Konferenz informiert werden. Des Weiteren muss der Umgang mit den Ergebnissen der Konferenz geklärt werden, um die Nachhaltigkeit des Arbeitsprozesses in der Konferenz zu sichern.

Den Abschluss der Konferenz bildet die Planung konkreter Umsetzungsschritte, um Ideen umzusetzen und Veränderungen in Angriff nehmen zu können. Alle Ergebnisse der Arbeitsphasen sollten durch ein (Foto-)Protokoll gesichert und den Teilnehmenden möglichst zeitnah zur Verfügung gestellt werden.

3.5. Zukunftswerkstätten

Die Zukunftswerkstatt ist der Klassiker unter den Beteiligungsinstrumenten und dennoch nicht hinlänglich bekannt. Die Zukunftswerkstatt ist für Kinder und Erwachsene gleichermaßen geeignet, wenn es darum geht, Transparenz der Meinungsvielfalt zu schaffen, neue Lösungsansätze zu entwickeln, Kreativität und Selbstverantwortung freizusetzen und diese in praktisches Handeln umzu-

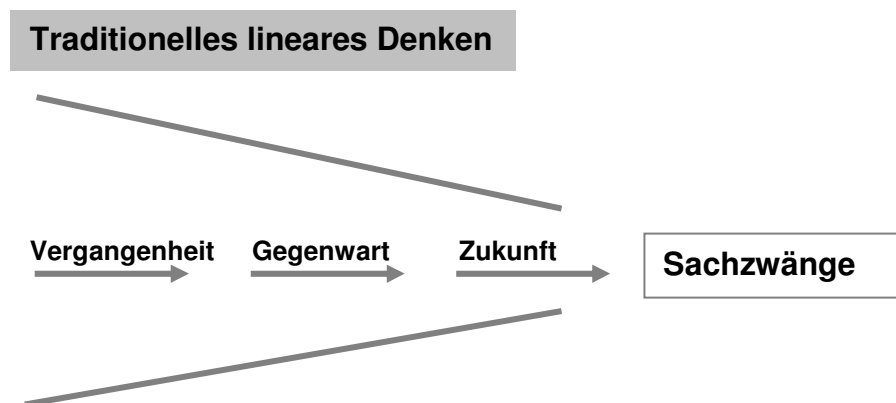
¹⁹ Die Phase drei zur Analyse der Stärken und Schwächen in bezug auf die Trends „Worauf sind wir stolz? Was bedauern wir?“ wird hier unter „2. Gegenwart“ subsummiert.

setzen. Grundsätzlich leistet die Zukunftswerkstatt einen Beitrag zu Förderung der Beteiligungskultur in Schulen, Organisationen und Sozialräumen. Der Begründer der Idee der Zukunftswerkstatt Robert Jungk hat dieses Verfahren als ein Instrument zur Weiterentwicklung der Demokratie und zur Stärkung von Bürger/innen entwickelt, um einen Kontrapunkt gegenüber sich verselbständigenden Eliten setzen zu können. Für die Anbahnung oder Fortentwicklung von Kooperationsbeziehung innerhalb oder außerhalb der Schule bietet die Zukunftswerkstatt einen guten Rahmen zielgerichteter Kommunikation (Jungk & Müllert 1989).

Jungks Konzept basiert auf einem positiven Menschenbild, in dem er davon ausgeht, dass jeder von uns über ungenutzte kreative Potentiale verfügt, die durch die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen freigesetzt werden können. Die Zukunftswerkstatt sah er als ein solches Instrument zur dialogischen bzw. multilogischen Freisetzung von Kreativität (Burow 2000).

Die Zukunftsgestaltung ist für Gruppen von zwölf bis ca. 200 Personen geeignet und gliedert sich in drei charakteristische Phasen: Kritikphase, Visions- oder Phantasiephase und Umsetzungs- oder Realisierungsphase. Mit der Zukunftswerkstatt werden laut Jungk folgende Arbeitsprinzipien angewandt und gleichzeitig als Ziele verfolgt:

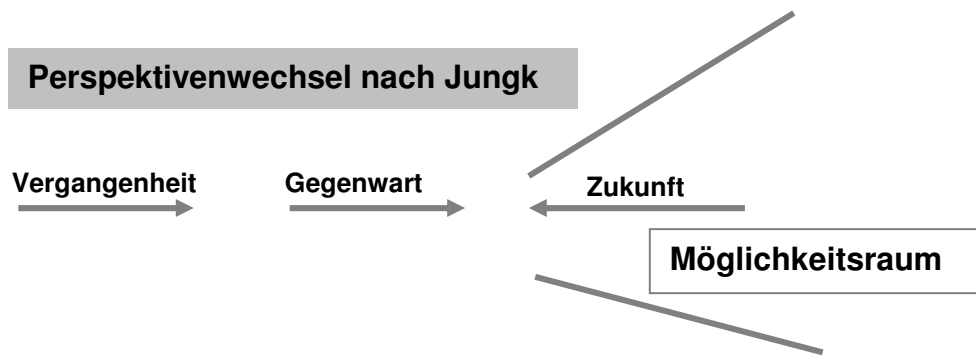
Entscheidungsprozesse sollen möglichst basisdemokratisch verlaufen. Jungk hatte den Anspruch, alle Personen, die an einem Thema arbeiten bzw. von einer Entwicklung oder einem Problem betroffen sind, in den Gestaltungsprozess einzubeziehen. Partizipation ist ein zentrales Merkmal der Zukunftswerkstatt. Methodisch ist die Zukunftswerkstatt ganzheitlich angelegt. Es wird durch eine Vielfalt an Methoden mit Kopf, Herz und Hand gearbeitet. Letztlich ist die Zukunftswerkstatt auch immer provokativ, da sie Altes verändern und Neues schaffen will. Wie dies geschieht, lässt sich anhand eines Schaubildes illustrieren:



Nachdem in der Kritikphase zunächst eine umfassende Diagnose des Bestehenden angefertigt wurde und alle Aspekte aus den jeweils subjektiven Perspektiven der Beteiligten zusammengeführt wurden, folgt die Visionen- oder Phantasiephase.

Traditionelles Denken setzt Erfahrungen aus der Vergangenheit in der Gegenwart fort und prognostiziert auf dieser Grundlage die Entwicklung der Zukunft. Aus einem solchen linearen Denken entsteht das „Sachzwangdenken“: Die Zukunft ist in einem solchen Denken durch die Vergangenheit und Gegenwart bestimmt. Der eigene Handlungsspielraum erscheint stark verengt. Die Zukunft scheint festgelegt. Es entstehen Ideen, Lösungen, Veränderungswünsche nach dem Mherdesselben-Prinzip (Jungk & Müllert 1989).

Die Zukunftswerkstatt versucht den Kunstgriff, dem Sachzwangdenken zu entgehen, indem die Teilnehmer/innen in der Visionen- oder Phantasiephase den Sprung in die Zukunft wagen:



Die Fortschreibung der Vergangenheit und Gegenwart soll so umgangen werden. Vorrübergehend wird die "Realität" verlassen und es werden in einem visionären Möglichkeitsraum neue Perspektiven entwickelt. Wie das gelingt, kann hier nicht im Einzelnen dargestellt werden, eine Hilfestellung geben in der Phantasiephase folgende Regeln, die sowohl für die Teilnehmenden als auch die Moderator/in gelten:

- ✓ Offen sein für alle Ideen
- ✓ Keine „Killerphrasen“!
- ✓ Die Gedanken sind frei: Je kühner, desto besser!
- ✓ Großzügig denken!
- ✓ Alles ist möglich!
- ✓ Auf Ideen anderer eingehen, weiterspinnen, verbessern!

In der Phantasiephase wird das Ausbrechen aus dem Sachzwangdenken oft als Befreiung erlebt. Viele Menschen entdecken, dass sie in der synergetischen Zusammenarbeit, in der Co-Kreativität der Gruppe kreative Ideen entwickeln können, die bisweilen weit über das hinausgehen, was im Sachzwangdenken verhaftete Politiker/innen und Expert/innen entwerfen (Burow 2000).

Wichtig ist auch in der Zukunftswerkstatt, die gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis zu überführen. Hierzu ist die Realisierungs- oder Umsetzungsphase geplant, in der Projekte definiert und Schritte zur Realisierung der Ideen geplant werden, bis feststeht, wer was am Montag nächster Woche macht.

Die Moderation hat in erster Linie unterstützende und ermutigende Funktion. Insbesondere die Anregung der Kreativität in der Visionsphase sowie der Übergang in die Umsetzung sind kritische Punkte, auf welche die Moderation gut vorbereitet sein sollte. Wichtig für den Erfolg ist eine Gestaltung der einzelnen Phasen, die an den Bedürfnissen und Gewohnheiten der Zielgruppe anknüpft und diese weder unter- noch überfordert. Speziell für Grundschulkinder gibt es viele erprobte spielerische Elemente, die ihnen die konstruktive Mitarbeit erleichtern.

Die Umsetzungsphase stellt häufig eine Schwierigkeit dar, da spätestens hier die Verantwortungsübernahme der Teilnehmenden für einzelne Umsetzungsprojekte avisiert ist. Hier treten die institutionellen Abwehr routinen (Argyris 1997) hervor. Den Moderatoren wird Ablehnung entgegengebracht. Es bedarf einiger Erfahrung in der Moderation, um mit diesem Widerständen zielführend umzugehen.

In der Planung der Zukunftswerkstatt müssen bereits geeignete Follow-up-Instrumente ausgewählt und den Teilnehmenden zu Beginn der Veranstaltung vorgestellt werden. Zukunftswerkstätten sollten kein singuläres Ereignis sein, sondern in den Rahmen eines längerfristigen Entwicklungsprozesses integriert werden, in dem verschiedene Instrumente aufeinander aufbauen. Als Beispiele lassen sich die von Jungk vorgesehene permanente Werkstatt nennen, oder das Erfolgsteam nach Sher/Bergmann; oder es können gemeinsam Schritte vereinbart werden, die in einem „Zukunfts-

vertragⁿ festgehalten werden, um über einen nachfolgenden Zeitraum die Umsetzung zu begleiten und den Transfer zu gewährleisten.²⁰

Der zeitliche Rahmen für die Zukunftswerkstatt ist sehr variabel. Es hat sich aber erwiesen, dass eineinhalb Tage ein sinnvoller Rahmen sind, um umfassend Kritik zu üben, der Phantasie Raum zu geben, Schritte für die Realisierung zu konkretisieren und die Weiterarbeit zu organisieren. Nach Jungk ist die Drei-Tages-Werkstatt ein angemessener Rahmen, der sich allerdings in der heutigen Fortbildungspraxis pädagogischen Personals nur sehr schwer realisieren lässt. (Jungk & Müllert 1989) Insbesondere wenn Ehrenamtliche aus dem Sozialraum (Eltern, Senioren, etc.) teilnehmen möchten, darf deren Engagement nicht überstrapaziert werden.

²⁰ Ein Beispiel einer Zukunftswerkstatt von 10 Ganztagschulen ist zu finden in Burow/Pauli 2006.

III. Resümee

Die vorgestellten Verfahren zielen auf eine breit angelegte, partizipative Veränderung der Schulkultur ab. Eine pädagogisch sinnvolle, nachhaltige Entwicklung eines ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebotes kann nur auf sozialräumlicher Ebene geschehen, um einerseits den Bildungs- und Betreuungsbedürfnisse der Kindern zu entsprechen und andererseits das Programm auf eine möglichst breite personelle Basis zu stellen. Durch die Verzahnung von Bildungsansätzen der Schule und der Jugendarbeit werden formelle, nichtformelle und informelle Prozesse ermöglicht. Wenn es gelingt, einen individuellen wie institutionellen Paradigmenwechsel herzustellen, können die Qualitätskriterien für ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote erfüllt werden. In diesem Zusammenhang sollte meines Erachtens vielmehr von Ganztagsbildung als von Ganztagschule gesprochen werden, um räumlich wie inhaltlich eine vorschnelle Fixierung auf einen institutionellen Rahmen zu vermeiden.

Konstitutiv ist dabei, dass alle Beteiligten die Ziele und Inhalte mitgestalten. Die Verfolgung verdeckter Ziele mittels der Verfahren der Prozessorientierten Zukunftsmoderation laufen der Intention zuwider und führen in der Regel zum Scheitern des Prozesses.

Wichtig ist die didaktische Vermittlung der Verfahren. Die Verfahren sind so abstrakt, dass sie in einer Fortbildung zunächst praktisch durchlaufen werden sollten, um die Perspektive und die Gestaltungsmöglichkeiten aus Sicht der Teilnehmer/innen kennen zu lernen. Erst danach empfiehlt es sich, Methodenreflexionen anzuschließen, da besonders pädagogisch vorgebildete Teilnehmer/innen sonst Schwierigkeiten haben, sich wieder auf ihre Rolle als Teilnehmer/in einzulassen. Ergebnisoffene und prozesshaft gestaltete Verfahren benötigen eine souveräne Moderation, um den Teilnehmenden das Gefühl zu vermitteln, auf dem zielführenden Weg zu sein. Die Ungewissheit des Ergebnisses bei Verfahren der Prozessorientierten Zukunftsmoderation kann zum Gefühl des Kontrollverlustes und zu Unbehagen führen.

Die grundlegenden Fähigkeiten der Moderation gehören ebenfalls zu den Fortbildungselementen, die vermittelt werden sollten. Wesentliche Bestandteile sind: die Haltung der Moderator/in. Eine inhaltliche und personenbezogene Neutralität sowie das Vertrauen in die inhaltliche Gestaltungskraft der Gruppe sind für das Prozessmanagement unbedingte Voraussetzungen. Die Schulung in der Grundhaltung einer Moderator/in kann einen bedeutenden Beitrag zu einem individuellen Paradigmenwechsel leisten. Erst das Üben von prozesshaftem Arbeiten nach Vorgaben der Gruppe ermöglicht die Schaffung eines Möglichkeitsraumes. Gleichzeitig werden Grundlagen in pädagogischer Anwendung von Partizipation erworben.

Für die Reform von Kommunikation innerhalb der Schule und im Sozialraum sowie die Schaffung kooperativer Beziehungen müssen Fortbildungen für Pädagog/innen die Vorteile einer veränderten Zusammenarbeit erkennbar machen. Ohne einen erkennbaren individuellen Gewinn (der durchaus in professionsbezogenen Aspekten liegen kann) wird die Veränderungsbereitschaft gering sein.

Die Rahmenbedingungen für Kooperation, insbesondere Zeiten und Gelegenheiten, werden zurecht bemängelt. Sie dürfen jedoch nicht als Begründung für mangelnde Kooperationsbereitschaft gelten, da die Rahmenbedingungen von den personalen Trägern des Systems mitgestaltet und umgesetzt werden. Auf die Lösung des Problems durch übergeordnete Stellen zu hoffen, führt nicht zum Ziel.

Eine grundlegende Voraussetzung für die stärkere Kooperation sowohl innerhalb der Schule als auch mit externen Partnern ist eine grundlegende Atmosphäre der Akzeptanz anderer. Konkurrenzen der Bildungsverständnisse und Arbeitsfelder sind kontraproduktiv. Eine akzeptierende, vorurteilsfreie Atmosphäre kann mittels des dialogischen Prinzips von Kommunikation erfolgen. Es gilt, diese Atmosphäre in Fortbildungsveranstaltung durch die Haltung der Leitung und den Charakter der Veranstaltung bereits zu vermitteln. Das bedeutet die Abkehr vom Missionieren und Belehren.

Daran wird bereits deutlich, dass die rein technokratische Umsetzung der o.g. Verfahren nicht zum Erfolg führen kann. Der individuelle Paradigmenwechsel ist von grundlegender Bedeutung. Ohne eine Veränderung der Einstellung wird sich das Bildungssystem und auch das System der Kinder-

und Jugendarbeit nicht verändern. Das Versprechen, das partizipativen Verfahren innewohnt, ist die Gestaltungsfreiheit, eigenverantwortlich dafür zu sorgen, dass individuelle Belange in den neuen Strukturen Platz erhalten.

IV. Literaturverzeichnis

- Appel, S. (2003). Handbuch Ganztagschule. Praxis -Konzepte - Handreichungen. Schwalbach.
- Argyris, C. (1997). Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur Lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1999). Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Liebig, R., Nordt, G., & Schulz, U. (2005). Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zur Einführung, Zielsetzung und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim.
- Behr-Heintze, A., & Lipski, J. (2004). Schule und soziale Netzwerke. Zentrale Befunde und Empfehlungen – Eine Zusammenfassung des Schlussberichtes. München.
- Bohm, D. (1998). Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart.
- Böhnisch, L., & Münchmeier, R. (1992). Wozu Jugendarbeit? Weinheim.
- Böhnisch, L. M., R. (1992). Wozu Jugendarbeit? Weinheim.
- Buhren, C. G. (2006). Kommunale Schulentwicklung - Ein Weg aus der Sackgasse? Pädagogik, 3, 36-39.
- Bundesjugendkuratorium (2001). Streitschrift Zukunftsfähigkeit.
- Bundesministerium für Familie, S., Frauen und Jugend (1990). Achter Jugendbericht. Bonn: Deutscher Bundestag.
- Burow, O.-A. (1993). Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch. Paderborn.
- Burow, O.-A. (1999). Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart.
- Burow, O.-A. (2000). Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart.
- Burow, O.-A. (2006). Zukunftskonferenz: Anspruch, Wirklichkeit und Perspektiven.
- Burow, O.-A., & Hinz, H. (2002). Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklungs- System-EPOS, QUEMreport. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung.
- Burow, O.-A., & Hinz, H. (2005). Die Organisation als Kreatives Feld. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung. Kassel.
- Burow, O.-A., & Pauli, B. (2006). Ganztagsbildung - Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. Bad Schwalbach.
- Coelen, T. (1997). Schule und Gemeinwesen.
- Deinet, U. (2001). Sozialräumliche Verbindung, Stolpersteine und Schnittmengen in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. In U. Deinet (Ed.), Kooperation von Jugendhilfe und Schule. (pp. S. 9-21). Opladen.
- Deinet, U., & Krisch, R. (2002). Zwischen sozialpolitischer Inpflichtnahme und konzeptioneller Qualifizierung. In U. Deinet (Ed.), Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit (pp. S. 7-12). Opladen.
- Döring, M. (2002). Jugendarbeit sucht Schule - Erfahrungen mit einer Kooperation. In U. Imig-Wittekind, A. Schmidt & J. Strohbach (Eds.), Anstöße IV. Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule (pp. S. 65-70). Wiesbaden.
- du Bois-Reymond, M., Plug, W., Stauber, B., Pohl, A., & Walther, A. (2002). How to avoid cooling out ? Experiences of young people in their transitions to work across Europe. Yoyo working paper 2.: IRIS e.V., Institut für regionale Innovation und Sozialforschung, Tübingen.

- Ehmer, S. (2004). Dialog in Organisationen. Praxis und Nutzen des Dialogs in der Organisationsentwicklung. Kassel.
- Fend, H. (1987). Gute Schulen-schlechte Schulen. In U. B. Steffens, T. (Ed.), Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule (pp. 55-79). Wiesbaden.
- Fischer, E. P. (2005). Mutigen Schritts ins Unerforschte. Max Planck Forschung, S.15-18.
- Galuske, M. (1993). Das Orientierungsdilemma. Jugendberufshilfe, sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft. Bielefeld.
- Galuske, M. (2004). Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit, Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. (pp. S. 233-246). München: Grunewald, K.; Thiersch, H.
- Giesecke, H. (1983). Die Jugendarbeit. München.
- Grundschulverband (2004). Standpunkt Ganztagschule. Mehr Zeit für Kinder: Von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule: Grundschulverband: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Gudjons, H. (2001). Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn.
- Habermas, J. (1969). Theorie und Praxis. Neuwied.
- Hartkemeyer, M., & Freeman Dhority, L. (1998). Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart.
- Herford, K. (2006a). Bildungsplanung: Kreis Herford, Regionales Bildungsbüro, Amtshausstr. 3, 32051 Herford.
- Herford, K. (2006b). Handlungsfelder und Projekte.
- Herrmann, J. (2001). "Mich stört dass die Zeit so schnell ist..." - Zukunftswerkstätten als Instrument der Beteiligung von Kindern an der Gemeindeentwicklungsplanung. Gütersloh.
- Hinte, W. (1997). Beteiligung und Vernetzung - ein kritischer Blick auf aktuelle Modebegriffe. Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 48, 8-15.
- Hinte, W. (2000). Das Jugendamt als Steuerungsinstrument im sozialen Raum. In W. Thole (Ed.), Zukunft des Jugendamtes. Neuwied.
- Hinte, W. (2002). Von der Gemeinwesenarbeit über die Stadtteilarbeit zum Quartiermanagement. In W. Thole (Ed.), Grundriss Soziale Arbeit (pp. 535 - 548). Opladen: Thole, Werner.
- Höhmann, K., Holtappels, H. G., & Schnetzer, T. (2004). Ganztagschule; Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen, Jahrbuch der Schulentwicklung (pp. S. 253 - 289). Weinheim.
- Holtappels, H. G. (2005). Ganztagschulen entwickeln und gestalten - Zielorientierungen und Gestaltungsansätze. In K. H. Höhmann, Heinz Günther; Kamski, Ilse; Schnetzer, Thomas (Ed.), Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Dortmund.
- Jens-Nydahl-Grundschule (2006).
- Jungk, R., & Müllert, N. (1989). Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München.
- Kähler, H. D. (1999). Beziehungen und Hilfesystem sozialer Arbeit. Zum Umgang mit BerufskollegInnen und Angehörigen anderer Berufe. Freiburg.
- Königswieser, R., & Keil, M. (2003). Das Feuer großer Gruppen. Stuttgart.
- Lewin, K. (1953). Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim.
- Lohmann, A. (2002). Qualitätsentwicklung in Netzwerken – eine neue Perspektive für niedersächsische Schulen: Schulleitungsverband Niedersachsen e.V.
- Mack, W., Raab, E., & Rademacker, H. (2003). Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung. Opladen.

- Marotzki, W. (o.J.). Bildung - Die Antwort auf Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt infolge des Vordringens neuer Informationstechnologien.
- Marotzki, W., & Ortlepp, W. (2002). Bildung. In D. V. f. ö. u. p. Fürsorge (Ed.), Fachlexikon der sozialen Arbeit.
- Marotzki, W., Ortlepp, W., & Nohl, A. M. (2003). Bildungstheoretisch orientierte Internetarbeit am Beispiel der universitären Lehre.
- Mittelstraß, J. (2001). Wissen und Grenzen. Philosophische Studien. Frankfurt.
- Mittelstraß, J. (2002a). Bildung und ethische Masse. In N. Kilius, J. Kluge & L. Reisch (Eds.), Die Zukunft der Bildung (pp. S. 151-170). Frankfurt.
- Mittelstraß, J. (2002b). Das Maß des Fortschritts. Mensch und Wissenschaft in der Leonardo-Welt. Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 26.
- Olk, T., & Speck, K. (2001). LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen - Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer >schwierigen< Zusammenarbeit. In P. Becker & J. Schirp (Eds.), Jugendhilfe und Schule - Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer? Münster.
- Overwien, B. (2001). Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum in-formellen Lernen und zum Erfahrungslernen. Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen: Tagungsband zum Kongress "Der flexible Mensch", S.359-376.
- Owen, H. (2001). Open space technology: ein Leitfaden für die Praxis. Stuttgart.
- Parsons, T. (2003). Das System moderner Gesellschaften. Weinheim.
- Pauli, B. (2006). Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken. Bad Schwalbach.
- Rauschenbach, T., Mack, W., Leu, H. R., Lingenauber, S., Schilling, M., Schneider, K., & Züchner, I. (2004). Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Scherr, A. (1997). Subjektorientierte Jugendarbeit. Weinheim.
- Scherr, A. (2002). Jugendarbeit in der Wissensgesellschaft, Deutsche Jugend (pp. S. 313-317).
- Schnettler, B. (1998). Die Konstruktion der Kooperation. Eine Untersuchung zwischenbetrieblicher Zusammenarbeit auf der Basis narrativer Interviews mit "Experten aus der Praxis" kleiner und mittelständischer Unternehmen im (Hoch-) Technologiesektor. Konstanz.
- Schütze, F. (1997). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen und Paradoxien professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Eds.), Pädagogische Professionalität. (pp. S.183-275). Frankfurt a. M.
- Schweizer, J. (2001). "Ungleiche Partner" Wann lohnt sich die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule? In P. Becker & J. Schirp (Eds.), Jugendhilfe und Schule - Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer? (pp. S. 86-99). Münster.
- Sell, S. (2003). Ganztägige Bildung und Betreuung aus ökonomischer Sicht. Die Ganztagschule., Jg.44, 5-16.
- Senge, P. (1996). Die fünfte Disziplin. Stuttgart.
- Siebert, H. (2001). Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied.
- Simon, T. (2003). Soll Soziale Arbeit die Schule retten? Sozial extra, Februar/März 2003, S. 6-8.
- Sliwka, A., C., P., & Kalb, P. (2004). Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun. Weinheim.
- Springer, W. (1995). Alltag und sozialer Raum als Focus sozialpädagogischen Handelns. Neue Praxis, 3.
- Sturzenhecker, B. (2002). Bildung, Jugendarbeit im Aufbruch. Münster: Rauschenbach, T.

Düx, W.

Züchner, I.

Sturzenhecker, B. (2004). Chancen, Probleme und Wege der Kooperation von Offener Jugendarbeit und Schule. In F. Ministerium für Justiz, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Ed.), Dokumentation und Handreichung. Kooperation Offene Jugendarbeit und Schule (pp. 6-25). Kiel.

Szczyrba, B. (2003). Rollenkonstellationen in der pädagogischen Beziehungsarbeit. Neue Ansätze zur professionellen Kooperation am Beispiel von Schule und Jugendhilfe. Bad Heilbrunn.

Thimm, K. (o.J.). Jugendarbeit im Ganztag der Sek.I-Schule. Potsdam.

Thole, W. (2000). Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim.

van Santen, E., & Seckinger, M. (2003). Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. Opladen.

Watzlawick, P. (1995). Wie wirklich ist die Wirklichkeit. München.

Weisbord, M. (2001). Future Search - Die Zukunftskonferenz. Stuttgart.