

Werkbuch

.02

Schriftenreihe der Arbeitsstelle
„Kulturelle Bildung
in Schule und Jugendarbeit NRW



Offene Jugendarbeit und Kulturelle Bildung

Impulse für Profilbildung, Partnerschaften und Projekte

Arbeitsstelle
Kulturelle Bildung

in Schule u. Jugendarbeit NRW

Impressum

Werkbuch .02:

Offene Jugendarbeit und Kulturelle Bildung. Impulse für Profilbildung, Partnerschaften und Projekte

Herausgeberin:

Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“

Redaktion: Brigitte Schorn

Küppelstein 34

42857 Remscheid

www.kulturellebildung-nrw.de

info@kulturellebildung-nrw.de

© 2010, Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“, Remscheid

Kreatives Konzept und technische Umsetzung: sgp GmbH, Vieringhausen 135, 42857 Remscheid, www.sgp.de

Druck: Druckerei Roth GmbH, Teschestr. 7, 42655 Solingen

Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für Familie, Kinder,
Jugend, Kultur und Sport
des Landes Nordrhein-Westfalen



Akademie Remscheid für musische
Bildung und Medienerziehung e.V.
(Rechtsträger)

Inhalt

Vorwort

Gemeinsames Vorwort der Ministerien MFKJKS und MSW	04
--	----

1. Aktuell und unverzichtbar: Offene Jugendarbeit für Kinder und Jugendliche

Benedikt Sturzenhecker: Warum Kinder und Jugendliche Offene Kinder- und Jugendarbeit brauchen	06
Jugendarbeit, Schule und Kultur: Gesetze, Beschlüsse, Stellungnahmen	17

2. Profilbildung Offener Jugendarbeit durch kulturelle Bildung

Christine Exner: Bildungswirkungen Kultureller Bildung	26
Kalla Piel: Q1 – Jugend-Kulturzentrum Bergisch-Gladbach	30
Uwe Roth: Das Aposteljugendhaus Essen	32
Stefan Osinski/Johannes Rix: Offene Tür Werkstattstraße Köln-Nippes	35
Daniela Posada: Nordstyle – Eine multimediale Performance im Dortmunder Norden	39
Angela Wüsthof: Masken-Mafia. Ein Streetwork-Projekt	41
Lilo Sturch/Ulrich Diermann: Integration von Jugendlichen und Kindern mit Migrations- hintergrund durch kulturelle Aktivitäten in der Offenen Jugendarbeit	44

3. Kooperationspartner: Offene Jugendarbeit und Schule

Burkhard Hill: Der Beitrag der Jugendarbeit zu Bildungsprozessen in Kooperation mit Schulen	54
Michael Brüning: Das muss besser werden – XVision-Schultour in Bochum	61
Gerhard Knecht/Bernhard Lusch: Spielen und Lernen	63
Team der „Kraftstation“ Remscheid: MOBILE – Hauptschule und Jugendzentrum arbeiten Hand in Hand	68

4. Offene Jugendarbeit vernetzt

Alexander Mavroudis: Bildungslandschaft Nordrhein-Westfalen in Bewegung. Der Ausbau Regionaler Bildungsnetzwerke – die Träger und Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit sind gefordert	72
Sascha Düx: Vom HipHop-Netzwerk Köln-Nippes bis Roots&Routes International. Lokale und internationale Vernetzung von Jugendkultur- und Jugendmedienarbeit	77

5. Anhang

Linksammlung	83
Bildnachweis	88

Vorwort

Zufälle bestimmen das Leben. Ein Raum mit einer Spiegelwand in einem Jugendzentrum kann ein solcher Zufall sein. Hier kann eine Karriere als Choreografin oder Choreograf beginnen, kann neues Selbstvertrauen getankt werden. Selbstvertrauen, das hilft, stärker zu werden und sich selbst etwas zuzutrauen.

Die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen dürfen jedoch nicht von Zufällen geleitet werden. Deswegen ist eine systematische Öffnung und Vernetzung aller Bildungsorte für alle Kinder und Jugendlichen notwendig. Das gilt auch für die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Sie sind Orte der Bildung und der Kultur. Kulturelle Bildung ist dafür besonders geeignet, setzt sie doch an dem an, was Kinder und Jugendliche ohnehin gerne machen: tanzen, sich mit Musik beschäftigen oder auch etwas künstlerisch gestalten. Sie bietet damit Kindern die Chance, Stärken zu zeigen und zu entwickeln, die fest zur Persönlichkeitsbildung gehören, im schulischen Alltag aber beispielsweise nicht immer im Vordergrund stehen.

Die Offene Jugendarbeit ist hier ein idealer Partner. Durch ihre kulturellen Angebote können Kinder und Jugendliche stark werden und wichtige Grundkompetenzen entwickeln: Teamfähigkeit, Vertrauen in die eigenen Stärken oder einen positiven Umgang mit Misserfolgen. Die Offene Jugendarbeit ist auch ein Ort, an dem Jugendkultur einen Raum hat. Sei es der Tanz zu Hip-Hop Beats vor der eingangs genannten Spiegelwand oder die kreative Gestaltung der Wände des Jugendcafés. Diese Realität noch stärker mit professionellen kulturpädagogisch ausgerichteten Angeboten zu verknüpfen, ist für die Offene Jugendarbeit eine große Chance:

Kultur schafft Akzeptanz. Das ist wichtig, ist doch die Situation der Jugendlichen und mit ihnen die der Offenen Jugendarbeit nicht von ihrem Umfeld zu lösen.

Kulturelle Angebote sind eine Belebung für den Stadtteil. Sie schaffen eine Bühne für junge Menschen, die deutlich macht, dass die Jugendzeit auch in einer älter werdenden Gesellschaft Impulse setzen kann.

Nicht zuletzt sind es kulturelle Angebote, die positive Entwicklungen im Umfeld von Einrichtungen Offener Jugendarbeit mit sich bringen, die Nachbarn staunen

lässt, was sich da hinter den bemalten Wänden an Potenzial versteckt.

Diesen sozialen Nahraum als Bildungsort für Kinder und Jugendliche zu gestalten, ist eine gemeinsame Aufgabe von Jugendarbeit und Schule. Es gibt zahlreiche gute Beispiele, bei denen die Offene Kinder- und Jugendarbeit erfolgreich mit Schulen auf dem Gebiet der kulturellen Bildung zusammenarbeitet. Das gilt im Besonderen für die Ganztagschulen. Sie bieten hierfür eine gute Möglichkeit, diese partnerschaftliche Arbeit auszubauen und weiterzuentwickeln.

Einige dieser erfolgreichen Kooperationen werden in diesem Werkbuch vorgestellt. Theoretische Erkenntnisse, praktische Tipps und nicht zuletzt der kritische Blick machen es zu einer umfassenden Lektüre. Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern interessante Impulse für die Arbeit vor Ort.



Sylvia Löhrmann MdL
Ministerin für Schule
und Weiterbildung



Ute Schäfer MdL
Ministerin für Familie,
Kinder, Jugend,
Kultur und Sport

KAPITEL 1

AKTUELL UND UNVERZICHTBAR: OFFENE
KINDER- UND JUGENDARBEIT



Benedikt Sturzenhecker

Warum Kinder und Jugendliche Offene Kinder- und Jugendarbeit brauchen

Die Überschrift dieses Textes unterstellt etwas, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit seit Jahren kennt: den permanenten Druck zur Rechtfertigung ihrer Existenz und ihrer Arbeitsweise in der Öffentlichkeit. Wird man erneut aufgefordert, zu diesen Legitimationsanstrengungen beizutragen, kann Unwillen entstehen, denn die Rechtfertigung der Kinder- und Jugendarbeit ist im Grunde unnötig, da diese längst ein Recht von Kindern und Jugendlichen darstellt: das SGB VIII (KJHG) (und viele Ausführungsgesetze der Länder, wie etwa das 3. Ausführungsgesetz KJHG des Landes Nordrhein-Westfalen) sehen Kinder- und Jugendarbeit als Recht von Kindern und Jugendlichen vor (SGB VIII: §11: „Jungen Menschen sind ... Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen.“). Ist zwar der Verweis auf das Recht zu einem Angebot von Jugendarbeit ein wichtiges Element der eigenen Begründungsstrategien des Feldes, so gehört doch zu zeitgemäßer Sozialpädagogik immer die Kompetenz (und Performanz), eigene Praxis fachlich und für Gegenüber verständlich erklären und begründen zu können. Die Fähigkeit, auch außenstehenden Gruppierungen (wie den Medien, der Politik, Nachbarn oder Eltern) die Zielgruppen, Ziele

Der folgende Text versteht sich als ein Versuch der Unterstützung dieser Anstrengungen der Praxis. Er stellt einige Argumentationsstränge zusammen zur Frage, warum wir weiter Offene Kinder- und Jugendarbeit brauchen. Dazu wird zunächst noch einmal der Auftrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aus der gesetzlichen Grundlage abgeleitet. Aus dieser ergeben sich auch Orientierungen für die Zielgruppen der Offenen Arbeit. Knapp zusammengefasst lautet der Auftrag der Offenen Arbeit ist es, Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, sich zu einem Subjekt und zu einer Demokratin oder einem Demokraten zu entwickeln. Daran schließt sich die Frage an, was Kinder und Jugendliche brauchen, um sich zu einem Subjekt und Demokraten zu entwickeln, und die Antwort wird auf drei Ebenen gegeben:

1. Sie brauchen Erfahrungen der Anerkennung (hier werden Aspekte der Anerkennungstheorie von Axel Honneth aufgegriffen).
2. Sie brauchen unterschiedlichste Ressourcen (hier wird auf die entwicklungspsychologische Position etwa von Fend) zurückgegriffen.
3. Sie brauchen Erfahrungen konkreter Zumutung von Demokratie (hier wird auf Grundaspekte der Demokratiebildung im Anschluss an Dewey und Kohlberg hingewiesen).

In einem dritten Schritt wird anhand von empirischen Untersuchungen gezeigt, wie die Realität dieser Voraussetzungen besonders für benachteiligte Kinder und Jugendliche aktuell beschaffen ist. Es wird gefragt, inwieweit ihnen solche zentralen Erfahrungen zur Entwicklung von Subjekthaftigkeit und demokratischer Kompetenz zur Verfügung stehen.

In Schritt vier werden diese Voraussetzungen in Bezug zur Kinder- und Jugendarbeit gesetzt: kann sie solche Erfahrungen anbieten? Dazu werden einige empirische Erkenntnisse über Bildungspotenziale der Offenen Arbeit referiert. Dieses Kapitel wird erbringen, dass Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Lage ist, solche Erfahrungen zu ermöglichen, wenn

>>
Zu zeitgemäßer Sozialpädagogik gehört immer die Kompetenz, eigene Praxis fachlich und verständlich begründen zu können.<<



und Arbeitsweise von Offener Kinder- und Jugendarbeit zu erklären, ist ein Ausweis von Professionalität. Praktiker und Praktikerinnen, die diese Aufgabe verweigern, ignorieren damit einen wichtigen Aspekt ihrer Aufgabe. Sozialpädagogik richtet sich nicht nur auf den Klienten, sondern in ihrer grundsätzlichen Situation des „doppelten Mandats“ muss sie ebenso in Bezug auf Staat und Träger und Öffentlichkeit „politisch“ handelnd Bezug nehmen.

sie jedoch auch nicht alleine einen Mangel daran ausgleichen kann.

In einem abschließenden Kapitel wird gefragt, wie Offene Kinder- und Jugendarbeit die Erfahrungen von Anerkennung, Verfügung über Ressourcen und Ermöglichkeiten von demokratischer Teilnahme für die beteiligten Kinder und Jugendlichen noch ausweiten könnte.

Aufgaben Offener Kinder- und Jugendarbeit

Die Theorieansätze zur Kinder- und Jugendarbeit diskutieren seit Mitte der sechziger Jahre (Müller u.a. 1964, aktuell vgl. Sturzenhecker/Deinet 2005) die Ziele und Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendarbeit. Diese theoretischen Debatten sind in einer komprimierten Form in das Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1992 eingegangen. So definiert §1 SGB VIII: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ Für die Kinder- und Jugendarbeit konkretisiert der § 11 SGB VIII in Absatz 1: „Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“ Neben dem allgemeinen Grundsatz des Rechtes auf Förderung von Entwicklung konkretisieren die beiden Paragraphen das Ziel von Jugendhilfe und Kinder- und Jugendarbeit dahingehend, dass Kinder und Jugendliche sich zu einem Subjekt (eigenverantwortliche, selbstbestimmte Persönlichkeit) sowie zu einem demokratischen Bürger oder einer Bürgerin entwickeln sollen, der/die gemeinschaftsfähig und zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und sozialem Engagement fähig ist. Die Ländergesetze operationalisieren dieses Ziel teilweise noch weiter. So sagt das dritte Ausführungsgesetz KJHG (Kinder- und Jugendförderungsgesetz) in Nordrhein Westfalen in § 2: „Kinder- und Jugendarbeit soll

... zu solidarischem Miteinander und zu selbstbestimmter Lebensführung beitragen“ und „darüber hinaus soll sie zu eigenverantwortlichem Handeln, zu gesellschaftlicher Mitwirkung, zu demokratischer Teilhabe, zur Auseinandersetzung mit friedlichen Mitteln und zur Toleranz gegenüber verschiedenen Weltanschauungen, Kulturen und Lebensformen befähigen.“ Kinder- und Jugendarbeit richtet sich prinzipiell an alle Kinder und Jugendlichen und das SGB VIII sieht keine speziellen Zielgruppen für die Jugendarbeit vor. Die Ländergesetze tun dies jedoch teilweise. So übernimmt das 3. AG-KJHG NRW im § 3 die Regelung, dass sich Jugendarbeit an alle Kinder und Jugendlichen richtet, sieht aber darüber hinaus besonders Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenswelten und junge Menschen mit Migrationshintergrund sowie junge Menschen mit Behinderung als spezifische Zielgruppen vor. Praktische Erfahrungen und Forschungsergebnisse zeigen seit vielen Jahren, dass Offene Arbeit besonders in der Lage ist, benachteiligte Kinder und Jugendliche, Jungen und Mädchen zu erreichen, und dass diese die Hauptbesuchergruppe darstellt. Im Folgenden wird deshalb besonders auf diese Zielgruppe fokussiert.

Welche Erfahrungen und Ressourcen brauchen Kinder und Jugendliche, um sich als Subjekt und Demokrat/in entwickeln zu können?

Für die theoretischen Konzepte der Kinder- und Jugendarbeit haben verschiedene Autoren darauf hingewiesen, dass die Anerkennungstheorie des Sozialphilosophen Axel Honneth (1992) für die Jugendarbeit und ihren Auftrag der Subjektbildung wichtige Orientierungen geben kann. Besonders Albert Scherr (1997), aber auch Müller (1996) und Sturzenhecker (2002) haben Honneths Theorie für die Ausgestaltung einer subjektorientierten Jugendarbeit genutzt. Honneth zeigt, dass für die Anerkennungserfahrung des Subjekts in modernen Gesellschaften drei Aspekte zentral sind: diese Anerkennungsform nennt er „Liebe, Recht und Solidarität“. Dabei greift Honneth auf psychoanalytische Positionen (besonders von Winnicott) zurück, die davon ausgehen, dass „das Kind

»
Praktische Erfahrungen und Forschungsergebnisse zeigen seit vielen Jahren, dass Offene Arbeit besonders in der Lage ist, benachteiligte Kinder und Jugendliche, Jungen und Mädchen zu erreichen.«



(lernt) sich durch die emotionalen Beziehungen zu anderen Personen als ein eigenständiges Subjekt zu begreifen.“ (Honneth 1992, S. 156). In diesen Theorien wird deutlich gemacht, dass die Entwicklung der Eigenständigkeit des Kindes auf den emotionalen Beziehungen zu anderen Personen aufruht. Die-

se Beziehung muss jedoch eine bestimmte Qualität haben, um die Eigenständigkeitsentwicklung des Subjektes zu befördern. Diese Qualität bezeichnet Honneth als „Liebe“, als den „Vorgang“ einer gleichzeitigen Freigabe und emotionalen Bindung der anderen Person, „... eine durch Zuwendung begleitete, ja unterstützte Bejagung von Selbstständigkeit“ (Honneth 1992, S. 173). Die daraus entstehenden Selbstgefühle nennt Honneth „Selbstvertrauen“ (in Bezug auf die entwicklungspsychologische Diskussion könnte hier auch von „Selbstwirksamkeit“ gesprochen werden, als ein grundlegendes Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit – auch in schwierigen Situationen – und die Kompetenz, gewünschte Handlungen erfolgreich ausführen zu können). Die Besonderheit dieser Bestimmung von liebevollen Beziehungen liegt in der Kombination der gleichzeitigen basalen emotionalen Bindung und der Freigabe des Gegenübers für die Entwicklung von Eigenständigkeit. Man könnte sagen, eine solche Liebesbeziehung zeichnet sich dadurch aus, dass das Kind für das geliebt wird, was es wird und nicht für das, was es aus Sicht der Bezugsperson sein oder werden soll.

Als ein weiteres Anerkennungsverhältnis, das zentral ist für die Entwicklung von Selbstgefühlen, nennt Honneth die Anerkennungsform „Recht“. Diese Anerkennungsform schränkt er allerdings auf Erwachsene ein: durch Recht gewinnt „... das erwachsene Subjekt durch die Erfahrung rechtlicher Anerkennung die Möglichkeit, sein Handeln als eine von anderen geachtete Äußerung der eigenen Autonomie

begreifen zu können“ (Honneth 1992, S. 194). Das lässt „in ihm das Bewusstsein entstehen, sich selber achten zu können, weil es die Achtung aller anderen verdient.“ (ebd.) Wenn die Person individuelle Rechte besitzt, kann sie damit sozial akzeptierte Ansprüche stellen, das Subjekt wird mit der Chance zu einer legitimen Aktivität ausgestattet, die ihm nicht nur die Chance gibt, diese Aktivität auszuführen, sondern sie auch von den anderen geachtet zu wissen. Durch diese Erfahrungen kann das Subjekt „Selbstachtung“ entwickeln. Im demokratischen Staat sind in es die bürgerlichen Freiheitsrechte, die politischen Teilnahmerechte und sozialen Wohlfahrtsrechte, die diesen grundsätzlichen Anerkennungsstatus des Bürgers oder der Bürgerin begründen und inhaltlich bestimmen. Zwar gelten die Rechte des Grundgesetzes auch für Kinder und Jugendliche, andere Gesetze schränken diese für sie aber wieder ein. Deshalb wird auch in Deutschland seit längerem mit Verweis auf die UN-Kinderrechte eine Debatte geführt, ob nicht Kinderrechte stärker ins Grundgesetz aufgenommen werden müssten. Aus Sicht der grundsätzlichen Anerkennungserfahrung durch Recht und die wichtige Funktion dieser Erfahrung für die Entwicklung von Subjekthaftigkeit ist davon auszugehen, dass die Verfügung über Rechte auch für Kinder und Jugendliche eine wichtige Ressource der Subjektentwicklung ist.

Als dritte Anerkennungsform bezeichnet Honneth „Solidarität“. Darunter versteht er die gegenseitige Wertschätzung der besonderen Fähigkeiten, in denen sich einzelne Menschen unterscheiden, aber die jeweils von konstitutivem Wert für konkrete Gemeinschaften sind. Wer Solidarität erhält, entwickelt „... ein gefühlsmäßiges Vertrauen (...), Leistungen zu erbringen oder Fähigkeiten zu besitzen, die von den übrigen Gesellschaftsmitgliedern als wertvoll anerkannt werden; ...“ (Honneth 1992, S. 210). Wenn ein Subjekt erfährt, dass seine oder ihre besonderen Fähigkeiten von den anderen geschätzt werden, kann es Selbstwertgefühl/Selbstschätzung entwickeln.

Die Entwicklungspsychologie (hier besonders referiert in Bezug auf Fend 2005) hat darauf hingewiesen, dass die Subjektentwicklung von Jugendlichen be-

>>

Jugendliche müssen lernen, ihren Körper zu akzeptieren und zu nutzen, sie müssen sich eine Geschlechtsrolle aneignen, neue und reife Beziehungen aufbauen, Partner oder Partnerin wählen und Partnerschaft gestalten, emotionale und finanzielle Unabhängigkeit von Eltern erlangen, eigene Werte und ein ethisches System entwickeln, sozial verantwortliches Handeln und Staatsbürgerschaft praktizieren, Berufswahl/Berufseinstieg/ökonomische Selbstständigkeit schaffen und nicht zuletzt in einer Vielkulturengesellschaft interkulturelle Kompetenz entwickeln.<<

sonders im Übergang zum Erwachsenenstatus durch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet ist und besondere Ressourcen für eine gelingende Selbstkompetenzentwicklung benötigt. Die Entwicklung von Selbstbestimmung muss sich in verschiedenen Entwicklungsaufgaben, die jeweils auch krisenhaft verlaufen können, bewähren: Jugendliche müssen lernen, ihren Körper zu akzeptieren und zu nutzen, sie müssen sich eine Geschlechtsrolle aneignen, neue und reife Beziehungen aufbauen, Partner oder Partnerin wählen und Partnerschaft gestalten, emotionale und finanzielle Unabhängigkeit von Eltern erlangen, eigene Werte und ein ethisches System entwickeln, sozial verantwortliches Handeln und Staatsbürgerschaft praktizieren, Berufswahl/Berufseinstieg/ökonomische Selbstständigkeit schaffen und nicht zuletzt in einer Vielkulturengesellschaft interkulturelle Kompetenz entwickeln (und diese Liste ließe sich noch erweitern). Fend (vgl. 2005, S. 213 f.) geht davon aus, dass die erfolgreiche Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben von im Wesentlichen drei Ressourcenquellen abhängt. So müssen zum Einen soziale Ressourcen vorhanden sein, die einerseits bestehen in einem elterlichen Stützensystem, das die Problemstellungen der Jugendlichen mit den Entwicklungsaufgaben ernst nimmt und versucht, sie dabei konstruktiv zu begleiten und andererseits eine soziale Einbettung in auch außerfamiliäre Netzwerke von (auch gleichaltrigen) Freunden, Verwandten, Mitschülern usw., in der die oder der einzelne Jugendliche positiv integriert ist und die ihre oder seine Bewältigungsversuche unterstützen. Im Weiteren geht es um die Verfügung über personelle

Ressourcen, die wesentlich in der Kindheit aufgebaut werden müssen und in der Jugendzeit genutzt werden können. Dabei geht es um Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und um Ich-Stärke, also um ein positives Verhältnis der Person zu sich selbst und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Als weite-

re wichtige Ressource können Erfolgserfahrungen bezeichnet werden, die aufruhend auf sozialen und persönlichen Ressourcen die soziale oder sachliche Leistungsfähigkeit des Subjektes demonstrieren können. Dieses können Leistungen in verschiedenen Bereichen sein, in Schule, Sport, Musik- und Jugendkulturwelten usw. und ebenso soziale Erfolge der Anerkennung durch bedeutungsvolle Peers. „Ohne faktische Erfolge im Leistungsbereich und deutliche Zeichen der sozialen Anerkennung unter Gleichberechtigten bleibt aber die Lebensbewältigung labil.“ (Fend 2005, S. 214).

Was die entwicklungspsychologischen und soziologischen Ansätze wenig berücksichtigen, kann durch die Position Honneths hier ergänzt werden: auch die Erfahrung der Verfügung über den Rechtsstatus als Bürgerinnen und Bürger (besonders in der Erfahrung von demokratischer Partizipation in Institutionen und Gesellschaft) kann eine Ressourcenerfahrung für die Entwicklung von Selbst und Kompetenzen sein.

Zur zweiten Frage: Wie wird Mensch Demokrat? Hierzu hat der Erziehungswissenschaftler und Entwicklungspsychologe Lawrence Kohlberg (1927-1987) wichtige Antworten beigesteuert. Er geht davon aus, dass nicht (nur) kognitives Lernen (moralisches Urteilen), sondern besonders die praktische Erfahrung demokratischer Entscheidungsprozesse in einer „gerechten Gemeinschaft“ (just community), besonders in pädagogischen Einrichtungen die Entwicklung von demokratischer Handlungskompetenz ermöglicht. Die auf Kohlbergs Erkenntnissen aufbauende neuere deutsche Forschung zur „Demokratischen Gemeinschaft“ (vgl. z. B. Sutter/Bader/Weyers 1998; Sutter 2003) zeigt empirisch (ausgerechnet am Extrembeispiel demokratischer Gemeinschaften im Jugendstrafvollzug), dass eine solche Eröffnung demokratischer Partizipation in der Lage ist, Entwicklung demokratischer Handlungsfähigkeit anzuregen (vgl. zum Folgenden auch Sturzenhecker 2005). Denn es sind nicht etwa pädagogisch eingebrachte und geforderte Wertorientierungen, die solche Entwicklungspotenziale freisetzen, sondern „eben jene institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen,

»
Demokratie lernt man
durch die Praxis demo-
kratischen Handelns.«



die (1.), wie vorläufig auch immer, die verbalen Auseinandersetzungen um Fragen und Konflikte des alltäglichen Zusammenlebens fördern, hierbei (2.) auch latente Konflikte und Widersprüche öffentlich werden lassen und (3.) demokratische Verfahrensprinzipien zur Problemlösung und Konfliktbewältigung strukturell begünstigen“ (Sutter 2003, S. 388). Das hieße, Kinder und Jugendliche zu berechtigen, eigene Themen einzubringen, nichts auszuschließen und über alles gemeinsam in demokratischen Verfahren zu entscheiden. Solche Partizipation thematisiert Kinder und Jugendliche als potenzielle Subjekte, statt sie von vorneherein, von einer Defizitunterstellung



ausgehend, als erziehungsbedürftige Objekte zu behandeln. Demokratie wird zugemutet (vgl. Sturzenhecker 1993). Die für sie nötigen Kompetenzen entstehen, wenn Partizipation als Strukturprinzip des gemeinsamen Handelns erfahrbar wird. Demokratie lernt man durch die Praxis demokratischen Handelns.

Als in pädagogischen Einrichtungen einforderbares Recht wird Partizipation echt und ernst und ist nicht abhängig von der Gnade der Pädagoginnen und Pädagogen. In diesem Bewusstsein haben die Reformpädagogen wie Korczak, Makarenko, Bernfeld und Neill Kinder-Republiken gegründet. In ihnen sind die Kinder und Jugendlichen Bürger mit Rechten und nicht Zöglinge (vgl. Kamp 1995; Knauer/Brandt 1998).

Zur Realität entwicklungsförderlicher Bedingungen für benachteiligte Kinder und Jugendliche

Es wurde bisher aufgezeigt, dass für die Entwicklung von Subjekthaftigkeit Liebe, Recht, Solidarität sowie personale, soziale und rechtliche Ressourcen und Erfolgserfahrungen nötig sind. Zur Entwicklung der Kompetenz demokratischen Handelns benötigt es

Rechte und Chancen demokratischer Mitentscheidung. Es fragt sich, inwieweit solche förderlichen Bedingungen besonders für benachteiligte Kinder und Jugendliche zur Verfügung stehen. Diese Frage soll nun anhand von Ergebnissen empirischer Untersuchungen zur Situation von Kindern und Jugendlichen eingeschätzt werden.

Über wen sprechen wir, wenn die Rede von benachteiligten Jungen und Mädchen ist? Dazu kann die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung von (Müller-Hilmer 2006) herangezogen werden, die zeigt, dass 15 % der Bevölkerung benachteiligten Gruppen zugeordnet werden können: die Studie bezeichnet diese Gruppierungen als „abgehängtes Prekariat und autoritätsorientierte Geringqualifizierte“. Diese Gruppen sind durch einen geringen Bildungsstand gekennzeichnet, häufig von staatlichen Transferleistungen abhängig und haben wenig Aussicht auf Integration in Erwerbsarbeit. Die Haltungen von Erwachsenen, die zu dieser Gruppe gehören, lassen sich kennzeichnen als ausgesprochene Verunsicherung und das Gefühl, im Abseits der Gesellschaft auf der Verliererseite zu stehen. In ihrem Leben gibt es wenig, was ihnen Orientierung gibt, und sie zeigen starke Desorientierung, fühlen sich vom Staat allein gelassen. Ihnen erscheint die Gesellschaft als extrem undurchlässig und sie zweifeln selbst Aufstiegschancen für ihre Kinder (vgl. Müller-Hilmer 2006, S. 84). An diesen Haltungen, die Eltern aus solchen gesellschaftlichen Schichten auch ihren Kindern vermitteln, lässt sich schon ein Mangel an sozialen Ressourcen der Kinder erkennen. Menschen aus solchen Gruppen sehen wenige Chancen, ihr Leben aktiv in die Hand zu nehmen und die Gesellschaft mitzugestalten.

Das Kinder- und Jugend-Gesundheitssurvey (KiGGS) (Berlin 2007, S. 202) befragte die Jungen und Mädchen zwischen 11 und 17 Jahren nach Selbsteinschätzungen ihrer Selbstwirksamkeitsgefühle. Danach weisen 13 % der Mädchen und 9,5 % der Jungen stark defizitäre personale Ressourcen aus. Kinder mit Migrationshintergrund sind häufiger von starken Defiziten betroffen (13,0 %) als Nichtmigranten (10,9 %). Diese Kinder und Jugendlichen sind auch von einem

Mangel an sozialen Ressourcen (Unterstützung von Familie, Gleichaltrigen und sozialen Netzwerken) gekennzeichnet.

12 % der Kinder und Jugendlichen können nur auf gering ausgeprägte soziale Unterstützung zurückgreifen und 9,7 % zeigen deutliche Defizite in ihrer verfügbaren sozialen Unterstützung. Das betrifft insbesondere die Jungen, von denen 16,0 % von einer schwachen und 12,3 % sogar einer sehr schwachen sozialen Unterstützung berichten. Bei Mädchen sind dieses 7,8 % bzw. 7,1 %. Migranten berichten 13,8% häufiger von einer stark defizitären sozialen Unterstützung als Nichtmigranten (8,9 %).

Operationalisiert man Honneths Begriff der „Liebe“ auch als Abwesenheit von Gewalt in familiären Beziehungen, so lässt sich zeigen, dass eine relativ große Zahl von Jugendlichen gegenteilige Erfahrung macht. 21,3 % der Jugendlichen erleben in der Familie eine gewaltbelastete Erziehung, die gekennzeichnet ist durch schwere Körperstrafen wie eine Tracht Prügel oder kräftig den Po versohlt bekommen (BMJ 2005, S.18).

Aber auch die Ressource „Verfügung über Rechte“ ist häufig für Kinder und Jugendliche eingeschränkt. Zwar gilt das Grundgesetz prinzipiell für Kinder und Jugendliche, aber untergeordnete Gesetze schränken ihre Rechte wieder ein. Es kommt teilweise sogar zur Beschneidung von Freiheitsrechten, so etwa des Artikel 8 (1) Grundgesetz: „Alle Deutschen haben das Recht, sich ohne Anmeldung oder Erlaubnis friedlich und ohne Waffen zu versammeln.“ Aktuell wird dieses Recht durch Eingriffe und Beschwerden von Erwachsenen häufig geschmälert. Es kommt zu regelrechten „Kleinkriegen gegen Jugendliche“ (Sturzenhecker 2004), in denen versucht wird, Jugendliche aus der Öffentlichkeit zu vertreiben, selbst wenn sie dort kein ausdrücklich deviantes Verhalten zeigen. So z. B. versuchte 2007 die Stadt Dissen Jugendliche von den Spielplätzen zu vertreiben durch die Einrichtung von Hochfrequenzgeräten, die Töne erzeugen, die nur Teenager hören können (TAZ, 21.12.2007).

Auch soziale Wohlfahrtsrechte von Kindern und Jugendlichen sind eingeschränkt; hier soll kurz auf die

bekanntesten Tatsachen zur Kinderarmut hingewiesen werden: in Deutschland lebte im Jahr 2008 jedes sechste Kind in Armut, das sind in absoluten Zahlen ausgedrückt: 2,4 Millionen Kinder (vgl. Der Paritätische 2008).

Auch benennen Kinder und Jugendliche einen Mangel an demokratischen Teilhaberechten. So fragte das LBS Kinderbarometer Deutschland (2007) 9- bis 14-jährige Kinder, welche Verletzungen bestimmter Kinderrechte sie erleben. Neben der Verletzung ihrer Intimsphäre (mit 25 % der höchste Wert) beklagen 21 % der Kinder Eingrenzungen ihres Rechts auf Meinungsäußerung, 20 % die Verletzung des Rechts auf Information und 13 % das Recht auf Zusammenschluss bzw. Schutz vor Gewalt. Die genannten Rechte haben die höchsten Nennungen der Kinder in puncto Verletzung ihrer Rechte. Diese Rechte berühren grundsätzliche demokratische Handlungschancen im Bezug auf die Äußerung der freien Meinung, im Recht auf Information und demokratischen Zusammenschluss, der nur funktionieren kann, wenn man vor Gewalt geschützt ist.

Diese Situation des Gefühls, in Rechten eingeschränkt zu werden, stellt sich bei benachteiligten Kindern und Jugendlichen noch dramatischer dar. So berichten 28 % von Kindern mit Migrationshintergrund über Eingrenzungen ihrer Meinungsfreiheit, hingegen nur 18 % ohne Migrationshintergrund. Kinder aus Familien, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind, sehen ihr Recht auf Meinungsäußerung zu 35 % eingeschränkt, während Kinder aus Familien ohne Betroffenheit von Arbeitslosigkeit dieses nur zu 19 % so sehen.

Ein deutlicher Mangel von Demokratieerfahrung lässt sich auch in Schule und Kommune erkennen. Fatke und Schneider (2005) befragten 12.000 Kinder und Jugendliche zwischen 12 und 18 Jahren zu ihren Partizipationsmöglichkeiten. Davon meinen nur 14,5 % in der Schule viel oder sehr viel mitbestimmen zu können und nur 13,6 % in der Kommune. Mehr als zwei Drittel fordern, dass Jugendliche in der Politik mehr zu sagen haben sollten.

>> Die Entwicklungspsychologie hat besonders hervorgehoben, wie wichtig Erfolgserfahrungen für die Subjektentwicklung von Kindern und Jugendlichen sind. Gerade benachteiligte Kinder machen aber häufig Misserfolgserfahrungen. Einer der wichtigsten Orte solcher negativen Erfahrungen ist die Schule. Das LBS Kinderbarometer 2007 zeigt, dass 31 % der Kinder Angst vor Schulversagen haben, und das ist die größte Angst, die Kinder in dieser Untersuchung überhaupt nennen.<<

Benachteiligte Lebenslagen haben auch grundsätzliche Wirkungen auf die Partizipationsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen (selbstverständlich auch von Erwachsenen). So zeigt die 14. Shell-Jugendstudie von 2002, dass besonders Haupt- und Realschüler desinteressiert sind an Partizipation. Das Desinteresse ist bei diesen Gruppen wesentlich höher als bei Gymnasiasten oder Studierenden.

Die Entwicklungspsychologie hat besonders hervorgehoben, wie wichtig Erfolgserfahrungen für die Subjektentwicklung von Kindern und Jugendlichen sind. Gerade benachteiligte Kinder machen aber häufig Misserfolgserfahrungen. Einer der wichtigsten Orte solcher negativen Erfahrungen ist die Schule. Das LBS Kinderbarometer 2007 zeigt, dass 31 % der Kinder Angst vor Schulversagen haben, und das ist die größte Angst, die Kinder in dieser Untersuchung überhaupt nennen (Angst vor Tod, Krankheit, Gewalt, von der die Familie betroffen sein könnte, nennen dann als nächsthöheren Wert nur 12 % der Befragten). Misserfolge in Bezug auf Schulabschlüsse erfahren vor allen Dingen Benachteiligte wie SchülerInnen der



Hauptschule : 25 % von ihnen machen die Erfahrung, eine Klasse wiederholen zu müssen (Shell 2002, S. 69). Die Erfolglosigkeit auf der Basis eines schlechten Schulabschlusses setzt sich nach der Schule fort: 36 % von Kindern aus der Unterschicht und 37 % aus von Arbeitslosigkeit betroffenen Familien meinen in der Shell-Studie (2002, S. 76), aufgrund nicht ausreichender Schulnoten ihren Wunschberuf nicht erlernen zu können.

Fazit: Insgesamt zeigen diese Untersuchungen, dass Chancen auf Erfolgserfahrungen und Verfügung über Ressourcen, die die Subjektbildung und Demokratiebildung fördern, gerade für benachteiligte Jungen und Mädchen schwach sind: in vielen Sozialisations- und Erziehungsfeldern, besonders in Familie, Schule sowie Kommune und Öffentlichkeit. Es lässt sich folgern, dass die Ressourcenbasis für die Entwicklung von Subjekthaftigkeit und demokratischer Kompetenz damit äußerst gering ist.

Ist offene Kinder- und Jugendarbeit eine Ressource für Subjekt- und Demokratiebildung?

Es stellt sich die Frage, ob Kinder- und Jugendarbeit ihre gesetzlichen und theoretisch-konzeptionellen Aufträge zur Unterstützung der Subjekt- und Demokratiebildung der Kinder und Jugendlichen tatsächlich in der Realität umsetzen kann. Auch dazu sollen hier kurz einige empirische Untersuchungen zu Wirkungen Offener Kinder- und Jugendarbeit (vgl. dazu auch Lindner 2008) referiert werden.

Die Untersuchung von Delmas/Reichert/Scherr (2004, S. 92) auf der Basis einer Befragung von Teilnehmenden aus der Offenen Jugendarbeit hat gezeigt: Es lassen sich „Lernpotenziale beschreiben, die in den Strukturbedingungen der Jugendarbeit angelegt sind und die auf der Seite der Jugendlichen zu Lernprozessen führen, die diese auch reflektiert beschreiben:

- Konflikte als Anlässe für ein Lernen über eigenverantwortliche und gewaltfreie Konfliktregulierung;
- Projekte und Aktionen, in denen verschiedene, etwa technische und organisatorische Fähigkeiten im Wege des ‚Learning by doing‘ bzw. durch Weitergabe von Wissen zwischen den Jugendlichen erworben werden;
- Lernpotenziale, die in die Begegnung zwischen älteren und jüngeren Jugendlichen, Einheimischen und Migranten sowie zwischen Mädchen und Jungen eingelassen sind;
- Lernen durch die Zuweisung begrenzter Verantwortlichkeit im Rahmen der Aufrechterhaltung des Betriebs.“

Eine parallel stattfindende Untersuchung von Müller/Schmidt/Schulz zu den Bildungspotenzialen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit von 2005 zeigt, dass die Offene Arbeit wichtige Ressourcen für die Kinder und Jugendlichen bereit hält. So ist sie für die Besucher und Besucherinnen ein Lernort für differenzierte Beziehungsformen, ein Erprobungsraum für geschlechtliche Identität, ein Ort interkultureller Erfahrungen, ein Aneignungsort für Kompetenzen, ein Ort der Erprobung von Verantwortungsübernahme und Ehrenamtlichkeit sowie ein Ort ästhetischer Selbstinszenierung.

Fasst man beide Studien zusammen, lässt sich zeigen, dass die Jugendarbeit demokratische Kompetenzen vermittelt (hier wird eine gewaltfreie Konflikthandlung gelernt und ein konstruktiver Umgang mit unterschiedlichen Jugendszenen geübt), dass (benachteiligte) Kinder und Jugendliche hier personale und soziale Ressourcen erhalten und Erfolgserfahrungen machen, die sie in anderen Lebensbereichen missen. Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht demnach die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, sozialer Integration und Handlungserfolgen.

>>

Pädagogisch geht es immer wieder darum, Beziehungsgestaltung nicht nur in einem reinen Dialog, sondern auch in der Abarbeitung an einer „dritten Sache“ zu gestalten. Beziehungen müssen sich in gemeinsamer produktiver Arbeit entwickeln.<<

Als Fazit kann gesagt werden, dass Offene Kinder- und Jugendarbeit besonders für die Zielgruppe der benachteiligten Kinder und Jugendlichen wichtige Erfahrungen zur Subjektentwicklung und Aneignung von Demokratie bereithält. Sie kann als freiwilliges pädagogisches Feld sicherlich nicht alleine den Mangel an Ressourcen und Erfolg in den anderen Lebensbereichen der Kinder und Jugendlichen kompensieren, aber es zeigt sich doch, dass sie zumindest eine Quelle von stärkenden Ressourcen für Kinder und Jugendliche in deren Alltag sein kann. In diesem Sinne kann davon ausgegangen werden, dass Offene Kinder- und Jugendarbeit ihre Aufgaben erfüllt. Sie ist ein sozialpädagogisches Feld der Unterstützung der Selbstbildung, der Eröffnung von Ressourcen sozialer Gemeinschaft und Kompetenzerfahrung, sowie des Übens demokratischer Entscheidung und Mitverantwortung. Offene Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht Entwicklung zum Subjekt und zur demokratischen BürgerIn. Im Vergleich zu anderen pädagogischen Institutionen zeigt sich Kinder- und

Jugendarbeit damit als erfolgreiches und wichtiges Feld der Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, das zwar häufig „verkannt und unterschätzt – aber dringend gebraucht“ (Thole 2007, S. 323) wird.

Perspektiven der Unterstützung der Subjekt- und Demokratiebildung von Kindern und Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Will Kinder- und Jugendarbeit bei dieser Bestätigung ihres Erfolgs nicht stehenbleiben, sondern sich weiter qualifizieren in der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, wären drei Aspekte besonders weiter zu entwickeln:

1. Kinder- und Jugendarbeit ist ohnehin schon in der Lage, den Kindern und Jugendlichen Gemeinschaftserfahrungen zu vermitteln. Die empirischen Untersuchungen zur Jugendarbeit zeigen immer wieder, wie wichtig die Erfahrung von Gemeinschaft und Freundschaft für Kinder und Jugendliche ist (Fauser u.a. 2008). Offene Jugendarbeit kann ihnen solche Ressourcen eröffnen: hier können sie Erfahrungen von sozialer Integration und Solidarität und unterstützenden Beziehungen machen, durch die sie in ihrer Selbstentwicklung ernstgenommen und unterstützt werden. Sie erhalten wenigstens ein bisschen soziale „Heimat“, die ihnen helfen kann, sich als Subjekt zu entwickeln und sozial zu integrieren.

2. Die ohnehin starke Beziehungsorientierung von Kinder- und Jugendarbeit sollte aber nicht als einzige Basis der pädagogischen Arbeit verstanden werden. Ein wichtiges anders „Standbein“ wäre eine „Produktorientierung“. Pädagogisch geht es immer wieder darum, Beziehungsgestaltung nicht nur in einem reinen Dialog, sondern auch in der Abarbeitung an einer „dritten Sache“ zu gestalten. Beziehungen müssen sich in gemeinsamer produktiver Arbeit entwickeln. Entsprechend ginge es darum, Kindern und Jugendlichen in der Offenen Arbeit die Möglichkeit zu geben, produktiv zu werden durch gestalterische Projekte. Hier geht es darum, den Selbstaussdruck

medial zu gestalten, sodass er an andere kommuniziert werden kann und dass Rückmeldung von diesen möglich ist. Üblicherweise geschieht dies in der Jugendarbeit vor allen Dingen durch die jugendkulturellen Produktionen im Bereich Musik, Tanz, Graffiti, Malerei, Theater, literarische Produkte usw. Solche „Produktionen“ ermöglichen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und der Aneignung von Kompetenzen, sie vermitteln Erfolge und lassen Solidarität erfahren, wenn die Kompetenzen der/des Einzelnen wichtig werden für die Leistung der gesamten Gruppe. Zunehmend kann es auch darum gehen, gemeinsame Produkte zu gestalten, die nicht nur für die beteiligten Jugendlichen und Jugendszenen selbst Sinn machen, sondern die sich in der Öffentlichkeit etwa des Stadtteils an sinnvollen Aufgaben beteiligen oder diese selber aufgreifen und umsetzen. Hierbei kann es um Suppenküchen, Angebote für kleinere Kinder oder Ältere gehen, um politische Aktionen zur Durchsetzung von jugendlichen Interessen, Gestaltung von öffentlichen Räumen, Wiederbelebung von brachliegenden Zonen und so weiter. So können TeilnehmerInnen Ressourcen und Kompetenzen erfahren durch sinnvolle Produktionen für eine soziale Gemeinschaft, die über die Jugendeinrichtung hinausgeht.

3. Dieses sollte aber nicht geschehen, ohne den Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung und darüber hinaus auch in der Kommune oder im Stadtteil demokratische Mitentscheidungsrechte zu eröffnen. Weil man Demokratie üben kann durch Beteiligung in Auseinandersetzungen, Konflikten und gemeinsamen Entscheidungen, müssten solche Partizipationsweisen viel stärker als bisher in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht werden (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, Sturzenhecker 2008). Dabei geht es besonders darum, demokratische Mitbestimmungsstrukturen zu schaffen, die als Rechte (vgl. Sturzenhecker 2005) zur Verfügung stehen und nicht von der aktuellen Gnade der Pädagoginnen und Pädagogen abhängig sind. Eine demokratische Gestaltung des Alltags in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit würde beinhalten:

- die Ermöglichung gegenseitiger Anerkennung, Solidarität und gemeinschaftlichen Handelns;
- einen dialogischen und symmetrischen Umgang zwischen Erwachsenen und Jugendlichen;
- die Anleitung/Assistenz der Entwicklung von Interessen und Themen bei Individuen und Gruppierungen;
- Medien zur Artikulation von Interessen in der „Öffentlichkeit“ der Organisation (inklusive eines Empowerments von Benachteiligten und Schwachen);
- Bereitstellung von öffentlichen Foren des Austausches und Räumen der Aushandlung;
- Verfahren des Übergangs von informellen öffentlichen Diskursen zu formalen „verfassten“ Entscheidungen in repräsentativen Gremien und nicht zuletzt
- Formen des Übergangs zur demokratischen Beteiligung und Entscheidung in der Umwelt, besonders im Verhältnis zum Träger und zur Kommune.

Wenn Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass sie in ihrer pädagogischen Organisation der Jugendarbeit real mitentscheiden und mitverantworten können, dann entwickeln sie demokratische Kompetenzen und anerkennende Erfahrungen des Bürgerstatus.

Literatur

Bundesministerium der Justiz (Hrsg.): Report über die Auswirkungen des Gesetzes zur Ächtung von Gewalt in der Erziehung. Berlin 2005

Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. (3. völlig überarbeitete Neuauflage). Wiesbaden 2005

Delmas, Nanine/Reichert, Julia/Scherr, Albert: Bildungsprozesse in der Jugendarbeit – Evaluation von Praxiseinrichtungen der Jugendarbeit. In: Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): Jugendarbeit ist Bildung! Die Offensive Jugendbildung in Baden-Württemberg 2003 – 2004, Stuttgart 2004, S. 86–107

Der Paritätische, Gesamtverband: „Stellungnahme zum 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung“, http://www.derparitaetische.de/uploads/media/stellungnahme_armutsbericht.pdf; S. 23; abgerufen am 28.4.2009 Deutsche Shell (Hrsg.): 14. Shell Jugendstudie : Jugend 2002 - Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt /M. 2002

Fatke, Reinhard/Schneider, Helmut: Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven, Gütersloh 2005

Fauser, Katrin/Fischer, Arthur/Münchmeier, Richard: Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Leverkusen-Opladen 2., durchges. Aufl. 2008

Fend, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Wiesbaden 2005

Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M. 1992

Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS): Risiken und Ressourcen für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Berlin 2007

Knauer, Raingard/Brandt, Petra: Kinder können mitentscheiden. Neuwied, Kriftel, Berlin 1998

Knauer, Raingard / Sturzenhecker, Benedikt: Partizipation im Jugendalter. In: Hafeneeger, B./Jansen, M. M./Niebling, T. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen. Verlag Barbara Budrich Opladen 2005 , S. 63-94 LBS-Kinderbarometer Deutschland 2007 - Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in sieben Bundesländern. Münster 2007

Lindner, Werner (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Ein Überblick zu aktuellen und relevanten Evaluationsergebnissen aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2008

Müller, Burkhard: Bildungsansprüche der Jugendarbeit. In: Brenner, Gerd/Hafeneeger, Benno (Hrsg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsvermittlung und Individualisierung. Weinheim/München 1996, S. 89 - 96

Müller, C. Wolfgang/Kentler, Helmut/Mollenhauer, Klaus/Giesecke, Herrmann: Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. München 1964

Müller-Hilmer, Rita: Gesellschaft im Reformprozess. Herausgegeben von der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin 2006

Scherr, Albert: Subjektorientierte Jugendarbeit. Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim u. München 1997

Sturzenhecker, Benedikt: Demokratie zumuten - Moralerziehung in der offenen Jugendarbeit, in: deutsche jugend, Heft 3/1993, S. 111-119

Sturzenhecker, Benedikt: Bildung. Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder und Jugendarbeit. In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wibken/Züchner, Ivo (Hrsg.): Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven. Münster 2002, S.19-59



Sturzenhecker, Benedikt: Kleinkriege gegen Jugendliche. In: deutsche jugend, Heft 11/2004, S. 463-465

Sturzenhecker, Benedikt: Partizipation als Recht von Jugendlichen, In: deutsche jugend, Heft 6/2005, S. 255-262

Sturzenhecker, Benedikt: Demokratiebildung in der Jugendarbeit. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden 2008, S. 704-713

Sutter, Hansjörg: Die sozialisatorische Relevanz des Alltäglichen in einem demokratischen Vollzug, in: Schweppe, Claudia (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen 2003, S. 245-277

Sutter, Hansjörg/Baader, Meike/Weyers, Stefan: Die „Demokratische Gemeinschaft“ als Ort sozialen und moralischen Lernens. Der Modellversuch in der Justizvollzugsanstalt Adelsheim - eine Zwischenbilanz. In: neue praxis, Heft 4/1998, S. 383-400

Thole, Werner: Verkannt und unterschätzt - aber dringend gebraucht. Zur Perspektive der Kinder und Jugendarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. In: Lindner, Werner (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle Evaluationsergebnisse zu den Wirkungen der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2007, S. 323-340

Benedikt Sturzenhecker ist Professor für Erziehung und Bildung an der Universität Hamburg, seine Forschungsschwerpunkte sind: Außerschulische Jugendbildung, Demokratiebildung, Jugendverbandsarbeit, Jungenarbeit, Konzeptentwicklung, Kooperation Jugendarbeit und Schule, Offene Kinder- und Jugendarbeit, Partizipation, Sozialpädagogik.



Jugendarbeit, Schule und Kultur: Gesetze – Beschlüsse – Stellungnahmen

Rechtliche Grundlagen Offener Kinder- und Jugendarbeit

... auf Bundesebene

Offene Kinder- und Jugendarbeit gehört neben weiteren Angebotsformen der Jugendarbeit nach geltendem Bundesrecht – dem Achten Sozialgesetzbuch, Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) – zu den eigenständigen Leistungen der Jugendhilfe:

SGB VIII § 1 Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe

(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

(2) ...

(3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere

1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,
3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,
4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.

SGB VIII § 11 Jugendarbeit

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

(2) Jugendarbeit wird angeboten von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Sie umfasst für Mitglieder bestimmte Angebote, die Offene Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Angebote.

(3) Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören:

1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung,
2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit,
3. arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit,
4. internationale Jugendarbeit,
5. Kinder- und Jugendberufshilfe,
6. Jugendberufshilfe.

... auf Landesebene

Drittes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes

Gesetz zur Förderung der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes (3. AG-KJHG – KJFöG) – NRW

§ 2 Grundsätze

(1) Die Kinder- und Jugendarbeit soll durch geeignete Angebote die individuelle, soziale und kulturelle Entwicklung junger Menschen unter Berücksichtigung ihrer Interessen und Bedürfnisse fördern. Sie soll dazu beitragen, Kindern und Jugendlichen die Fähigkeit zu solidarischem Miteinander, zu selbstbestimmter Lebensführung, zu ökologischem Bewusstsein und zu nachhaltigem umweltbewussten Handeln zu vermitteln. Darüber hinaus soll sie zu eigenverantwort-



>> Die Jugendarbeit unterscheidet sich von anderen Erziehungs- und Bildungsbereichen u. a. durch folgende Arbeitsprinzipien: Freiwilligkeit, Partizipation, Lebensweltorientierung, Ergebnisoffenheit.<<

lichem Handeln, zu gesellschaftlicher Mitwirkung, zu demokratischer Teilhabe, zur Auseinandersetzung mit friedlichen Mitteln und zu Toleranz gegenüber verschiedenen Weltanschauungen, Kulturen und Lebensformen befähigen.

(2) Jugendsozialarbeit soll insbesondere dazu beitragen, individuelle und gesellschaftliche Benachteiligungen durch besondere sozialpädagogische Maßnahmen auszugleichen. Sie bietet jungen Menschen vor allem durch Hilfen in der Schule und in der Übergangsphase von der Schule zum Beruf spezifische Förderangebote sowie präventive Angebote zur Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung und zur Berufsfähigkeit.

§12 Offene Jugendarbeit

Offene Jugendarbeit findet insbesondere in Einrichtungen, Maßnahmen und Projekten, Initiativgruppen, als mobiles Angebot, als Abenteuer- und Spielplatzarbeit sowie in kooperativen und übergreifenden Formen und Ansätzen statt. Sie richtet sich an alle Kinder und Jugendlichen und hält für besondere



Zielgruppen spezifische Angebote der Förderung und Prävention bereit.

Die Jugendarbeit unterscheidet sich von anderen Erziehungs- und Bildungsbereichen u. a. durch folgende Arbeitsprinzipien:

- Freiwilligkeit der Teilnahme
- Vielfalt der Inhalte, Methoden und Arbeitsformen
- Mitbestimmung, Mitgestaltung, Selbstorganisation

- Lebenswelt- und Alltagsorientierung
- Anknüpfen an den Interessen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen
- Ergebnis- und Prozessoffenheit

Jugendhilfe und Schule

Schulgesetz NRW

§5 SchulG NRW: Öffnung von Schule, Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern

(1) Die Schule wirkt mit Personen und Einrichtungen ihres Umfeldes zur Erfüllung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages und bei der Gestaltung des Übergangs von den Tageseinrichtungen für Kinder in die Grundschule zusammen.

(2) Schulen sollen in gemeinsamer Verantwortung mit den Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe, mit Religionsgemeinschaften und mit anderen Partnern zusammenarbeiten, die Verantwortung für die Belange von Kindern, Jugendlichen und jungen Volljährigen tragen und Hilfen zur beruflichen Orientierung geben.

(3) Vereinbarungen nach den Absätzen 1 und 2 bedürfen der Zustimmung der Schulkonferenz.

Auszüge aus dem 9. Kinder- und Jugendbericht des Landes Nordrhein-Westfalen

Offene Kinder- und Jugendarbeit

„Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist ein zentrales Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Sie findet im direkten Lebensumfeld von jungen Menschen statt und bietet vielfältige Möglichkeiten der Bildung, Freizeit und Kommunikation. Ebenso wie die anderen Felder zielt sie darauf ab, junge Menschen durch unterschiedliche Angebote zu befähigen, sich als eigenständige Persönlichkeit zu entwickeln. Offene Kinder- und Jugendarbeit findet vor allem in Einrichtungen wie z. B. in Jugendzentren, Jugendclubs, Gemeindehäusern, Bürgerhäusern etc. statt. Darüber hinaus haben sich auch andere Orte herauskristallisiert, die vor allem von Jugendszenen entdeckt und

„besetzt“ werden. Dazu gehören Spielplätze, öffentliche Räume auf Straßen etc. In den letzten Jahren sind zunehmend durch enge Kooperationen mit der Schule auch an Schulen und im Umfeld von Schulen offene Szenen der Kinder- und Jugendarbeit entstanden, schon weil Schulen häufig außerhalb des Unterrichts Gelegenheiten für viele gemeinsame Aktivitäten bieten.

Die pädagogischen Angebote an Kinder und Jugendliche konzentrieren sich vor allem auf Information und Beratung, Unterstützung in Alltagsfragen, Vermittlung in Konflikten mit dem Elternhaus oder der Schule, gezielte Bildungsangebote, Aktivitäten in der Freizeit etc. Insgesamt hat die Offene Kinder- und Jugendarbeit gegenüber anderen Angeboten der Jugendarbeit einen entscheidenden Vorteil: Ihr Platz ist in der Regel im direkten Wohnumfeld der Kinder und Jugendlichen, im Stadtteil oder in der Gemeinde. Dabei bilden die Jugendhäuser immer noch den Kern der Arbeit. Rund 2.300 solcher Einrichtungen gibt es in Nordrhein-Westfalen, der überwiegende Teil – gerade der kleineren und mittleren Jugendzentren – befindet sich in freier Trägerschaft. Große Jugendzentren werden demgegenüber häufig in kommunaler Trägerschaft betrieben.

In den letzten 10 Jahren sind die offenen Einrichtungen immer mehr zur „sozialen Heimat“ junger Menschen geworden, die „ihr Haus“ als Ort der Begegnung, des Miteinanders, der Freizeit, der Bildung und des Treffpunktes nutzen. Insbesondere werden diese Einrichtungen von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte besucht. Gerade diese Jugendlichen verfügen kaum über andere räumliche Möglichkeiten und nutzen diese Zentren. Oftmals ist das Jugendzentrum der einzige Ort, an dem sie sich treffen können. In vielen Einrichtungen finden zudem ergänzende Angebote der schulischen Bildung in Kooperation mit Schulen statt.

(...) Angesichts der wachsenden Zahl von Ganztagschulen sowohl im Primarbereich wie in der Sekundarstufe I wendet sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit immer mehr dem Ort Schule zu, und das nicht allein aus Gründen der Erreichbarkeit von

jugenen Menschen. Vielmehr spielt ebenso eine wichtige Rolle, dass sie am Ort der Schule mit einem eigenständigen Profil auch andere Formen der Bildung und Förderung mitbringen. Hinzu kommt, dass Kinder und Jugendliche durch die Ganztagschule immer mehr Zeit in der Schule verbringen, die dann auch außerhalb des Unterrichts durch Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit genutzt werden kann. (...) Teil der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist auch die mobile Jugendarbeit bzw. die Streetwork-Tätigkeit. Ihre Arbeit hat gerade vor dem Hintergrund der wachsenden Zahl Jugendlicher, die sich in öffentlichen Räumen aufhalten, eine wachsende Bedeutung. Jugendliche, die i.d.R. kaum in eine Jugendeinrichtung gehen, sondern eher die öffentlichen Räume bevorzugen, werden von Streetworkern angesprochen und können, wenn sie wollen, entsprechende Unterstützung erfahren.“

Aus: 9. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung: „Bildung, Teilhabe, Integration – Neue Chancen für junge Menschen in Nordrhein-Westfalen. Entwicklungen, Herausforderungen und Perspektiven der Kinder- und Jugendpolitik der Landesregierung und in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Bilanz von 2005 bis 2010

Jugendhilfe und die Kultur des Aufwachsens:

Der Beitrag der Träger der Kinder- und Jugendhilfe zur Bildung und zur Entwicklung von Lebenskompetenzen

Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Bildung und Erziehung (Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte). Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe an der politischen Gestaltung der Gesellschaft und eine angemessene berufliche Bildung sind drei zentrale Aufgaben, die das Erziehungs- und Bildungssystem einer Gesellschaft erfüllen muss. (...)

Einrichtungen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe übernehmen eine bedeutsame Rolle bei der Gestaltung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft.

>> Angesichts der wachsenden Zahl von Ganztagschulen sowohl im Primarbereich wie in der Sekundarstufe I wendet sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit immer mehr dem Ort Schule zu.<<

(...) Eine autonome Lebensführung und verantwortungsbewusste Teilhabe an der Gesellschaft sind ohne Bildung nicht denkbar. Bildung ist daher eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, an der viele Institutionen beteiligt sind: Elternhaus und Schule, Einrichtungen der Jugendhilfe wie etwa Kindergärten, Horte, Jugendzentren und -verbände, Jugendkultureinrichtungen und vieles mehr. An Bildung und Erziehung sind auch die Gleichaltrigengruppen und die Medien entscheidend beteiligt.

Einem weiten Verständnis von Bildung als produktiver Lebensbewältigung entspricht daher eine Vielzahl von unterschiedlichen Bildungsorten. Wenn Kinder und Jugendliche nicht mehr ausreichend in die Gesellschaft integriert werden können, wenn sie von Selektion und Auslese betroffen sind, dann produziert dies nicht nur individuelles Leid, sondern ist auch mit Gefahren für die gesellschaftliche Zukunft verbunden. Denn die nachwachsende Generation, die später politische Verantwortung übernehmen soll, kann und muss frühzeitig an diese Aufgabe herangeführt werden. (...).

Die Träger der Jugendhilfe übernehmen eine besondere Rolle bei der Gestaltung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, sofern sie das Ziel der Emanzipation und Mündigkeit für sich in Anspruch nehmen. Es kommt darauf an, die Kinder und Jugendlichen stark zu machen für ein befriedigendes und selbstbestimmtes Leben, ihre Fähigkeit zur Entfaltung von Identität, ihre Beteiligungskompetenz und interkulturellen Fähigkeiten zu stärken. Die Jugendhilfe hat zudem besondere Möglichkeiten, mit Verwerfungen in der Gesellschaft umzugehen, speziell mit Ausgrenzung und mangelnder Anerkennung, mit dem Problem einer immer noch nicht hergestellten Chancengleichheit, mit Ungleichheiten, die sich aus Herkunft, Geschlecht, Region etc. ergeben. (...)

In der öffentlichen Diskussion dominiert in Bildungsfragen oftmals die Schule als scheinbar einzigem Bildungsort. Ein wichtiges Ziel der Jugendhilfe muss daher darin bestehen, sowohl im öffentlichen Bewusstsein aber auch im Selbstverständnis den eigenen Beitrag bei dem Erwerb von Bildung und Lebenskompetenzen zu verdeutlichen.

(...) Ziel von Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule muss die Vernetzung von Kompetenzen beider Bereiche sein, so dass neben der Sicherung einer ganztägigen Betreuung für einzelne Kinder die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen verbessert werden kann. Entsprechende Verfahren, die – unter Berücksichtigung des in der Jugendhilfe grundlegenden Beteiligungsprinzips – mit den Betroffenen gemeinsam umgesetzt werden, sollten in Kooperationsvereinbarungen einvernehmlich vor Ort verabredet werden. In die Kooperationen können die Träger der Jugendhilfe insbesondere ihre Kompetenz einbringen, als „Lotse im Bildungsgeschehen“ lokale Bildungsangebote zu koordinieren und zu vernetzen. Dies ist ihr möglich, da sie für alle Kinder und Jugendlichen in allen Lebenslagen zuständig ist und vor Ort öffentliche und freie Träger vereint.



Leitlinien einer solchen Kooperation sind:

- gleichberechtigte Kooperation von Schule und Jugendhilfe, verbindliche Formen der Zusammenarbeit und Schaffung entsprechender rechtlicher Rahmenbedingungen
- gegenseitige Anerkennung der jeweiligen pädagogischen Profession
- Angleichung der Arbeitsbedingungen
- Durchsetzung des Prinzips der Komplementarität
- Geltung des KJHG
- Fortführung der methodischen Ansätze des Elementarbereichs

(...) Träger der Jugendhilfe sollten sich offensiv in den derzeitigen bildungspolitischen Diskurs auf allen Ebenen einmischen. Dazu ist es notwendig, die

>> Die Träger der Jugendhilfe übernehmen eine besondere Rolle bei der Gestaltung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, sofern sie das Ziel der Emanzipation und Mündigkeit für sich in Anspruch nehmen. Es kommt darauf an, die Kinder und Jugendlichen stark zu machen für ein befriedigendes und selbstbestimmtes Leben.<<

Besonderheiten und Möglichkeiten des eigenen pädagogischen Ansatzes (wie z. B. das Prinzip der Freiwilligkeit und Eigenaktivität) herauszustellen. Insbesondere kann gezeigt werden, dass bei vielen Vorschlägen zur Verbesserung der Schule Erfahrungen in der Jugendhilfe bereits vorliegen.

Dies betrifft etwa Fragen einer anderen Schul- und Lernkultur, Fragen der Partizipation und Selbststeuerung, den Erwerb von Schlüsselkompetenzen oder Fragen der interkulturellen Bildung.

Insbesondere sollten sie vor Ort neue Kooperationsformen mit anderen Bildungseinrichtungen, vor allem mit der Schule, erproben. Dabei kommt es darauf an, dass Schule und Jugendhilfe als gleichberechtigte Partner kooperieren und die Bildungsleistung der Jugendhilfe als komplementär und nicht nur als kompensatorisch verstanden wird.

Aus: Jugendhilfe und die Kultur des Aufwachsens. Der Beitrag der Träger der Kinder- und Jugendhilfe zur Bildung und zur Entwicklung von Lebenskompetenzen, Hrsg.: Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin 2002, S. 5ff

Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung

„Die Ganztagsschule eröffnet die Chance, einen Lernort zu schaffen, der durch Schule und Jugendhilfe gemeinsam verantwortet wird. Deshalb greift ein lediglich auf Kooperation angelegtes Verständnis zu kurz. Dies würde zugleich die bestehenden Grenzen und Unterschiede zementieren sowie die Letztverantwortlichkeit der Schule in den bestehenden Strukturen belassen. Gerade mit der Ganztagsschule kann sich dieses Verhältnis ändern. Das bedeutet auch für die Kinder- und Jugendhilfe, sich von ihren Bedenken gegenüber Schule zu lösen, ihre Vorurteile abzubauen und ihr Selbstverständnis im pädagogischen Handeln auf die neue Schule auszurichten.

Eine solche »Gleichwertigkeit« setzt Mitwirkungsstrukturen voraus, die sicherstellen, dass – unbeschadet der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern – Lehrerinnen und Lehrer und sozialpädagogische Fachkräfte gleichberechtigt bei

der Ausgestaltung der Schule mitentscheiden können, damit

- die Kinder- und Jugendhilfe ihre Kompetenzen zur Qualifizierung der pädagogischen Prozesse in der Schule optimal einbringen kann;
- Schule und Jugendhilfe gemeinsam am Gelingen des Schulalltags arbeiten;
- Schule selbst über das Lernen hinaus zu einem Ort von Aneignung, Auseinandersetzung und konkreter Beteiligung wird. (...)

„Das pädagogische Konzept einer Ganztagsschule muss davon bestimmt sein, für jedes Kind die Schule als Lern- und Lebensort fassbar und erfahrbar zu machen. In diesem Sinne darf die Ganztagsschule nicht ein bloß additives System von Unterricht am Vormittag und Bildungs-, Erziehungs- und Freizeitangeboten am Nachmittag sein. Dies wäre die faktische Fortführung der bisherigen Halbtagschule, die Programme wie die »Über-Mittag-Betreuung«, Nachmittagsangebote, Förderkurse usw. als »Anhängsel« versteht.

Vielmehr wird eine auf pädagogische Qualität achtende Zusammenarbeit Schule als ein Ganzes prägen, unterrichtliche sowie außerunterrichtliche Beiträge von Bildung und Erziehung anerkennen sowie den Schulalltag je nach Bedürfnissen und Fähigkeiten der Kinder anders aufteilen. Hierzu gehört auch eine neue Rhythmisierung des Lernens (Unterricht am Nachmittag), die Mitgestaltung des Unterrichts durch die Jugendhilfe sowie die Einbeziehung der Lehrerinnen und Lehrer in spezifische Förderangebote außerhalb des Unterrichts.“ (Bundesjugendkuratorium, ebd.)

Aus: Bundesjugendkuratorium (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer neuen Schule. Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung“, 2004, IV und VI

Migration, Integration und Jugendhilfe

„Insgesamt bedarf der Prozess der interkulturellen Öffnung in der Jugendhilfe der Ermutigung, der fachlichen Begleitung und der kommunalen Unterstützung, zumal es sich hierbei um langfristige und tief greifende Veränderungen handelt, die nicht ohne finanzielle und zeitliche Ressourcen zu realisieren

>>
In diesem Sinne darf die Ganztagsschule nicht ein bloß additives System von Unterricht am Vormittag und Bildungs-, Erziehungs- und Freizeitangeboten am Nachmittag sein.<<



Strukturen der einzelnen Politikfelder wirksam.

Die wichtigsten gesetzlichen Grundlagen für das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendkulturarbeit sind im Bereich der Jugendhilfe verankert. Im KJHG (Kinder- und Jugendhilfegesetz) ist in §11 der Bereich der kulturellen Bildung aufgeführt.

Der Kinder- und Jugendplan (KJP) ist das wesentliche Instrument der öffentlichen Förderung, auch der Förderung der Kinder- und Jugendkulturarbeit auf Bundesebene.

>>
Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Kunst und Kultur, auf kulturelle Teilhabe und eigene künstlerische Aktivitäten.<<

sind. Der Anspruch der Integration und der Interkulturalität richtet sich grundsätzlich gegen die Segmentierung der Gesellschaft und nimmt die (notwendigen) Veränderungen der Mehrheitsgesellschaft in den Blick. In diesem Sinne ist die Kinder- und Jugendhilfe gefordert, ihre verschiedenen Angebote zu überprüfen und sicherzustellen, dass die Vermittlung von interkultureller Kompetenz und Wertschätzung von Heterogenität genauso wie Partizipation integraler Bestandteil der Bildungs- und Beratungskonzepte wird, die in den Kindereinrichtungen, der Jugendarbeit oder den Hilfen zur Erziehung umgesetzt werden. Diese Anliegen müssen auch in der Aus- und Weiterbildung der haupt- und ehrenamtlichen Fachkräfte verankert werden.“

Aus: Die Zukunft der Städte ist multiethnisch und interkulturell. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums zu Migration, Integration und Jugendhilfe, 2005, S. 14f

Rechtliche Grundlagen kultureller Bildung

Kulturelle Bildung ist in Hinsicht auf die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen ein Teilbereich der Jugendpolitik, der Bildungspolitik und der Kulturpolitik. Entsprechend sind die unterschiedlichen

In den einzelnen Ländern existieren entsprechende Landesjugendpläne.

Der „Kinder- und Jugendförderplan des Landes Nordrhein-Westfalen 2006 - 2010“ fördert die Kulturelle Jugendarbeit mit ihren Angeboten zur Entfaltung von Begabungen, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung von Kindern und Jugendlichen.

Kinder- und Jugendförderungsgesetz – (3. AG-KJHG – KJFÖG)

§ 10 Schwerpunkte der Kinder- und Jugendarbeit

(1) Zu den Schwerpunkten der Kinder- und Jugendarbeit gehört insbesondere

(...)

3. die kulturelle Jugendarbeit. Sie soll Angebote zur Förderung der Kreativität und Ästhetik im Rahmen kultureller Formen umfassen, zur Entwicklung der Persönlichkeit beitragen und jungen Menschen die Teilnahme am kulturellen Leben der Gesellschaft erschließen. Hierzu gehören auch Jugendkunst- und Kreativitätsschulen.

UN-Kinderrechtskonvention

Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Kunst und Kultur, auf kulturelle Teilhabe und eigene künstlerische Aktivitäten. Dieses Recht ist als völkerrechtlich bindende Verpflichtung verbrieft in der UN-Kinderrechtskonvention:

„Artikel 31: Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben, staatliche Förderung

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.

(2) Die Vertragsstaaten achten und fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und fördern die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung.“

Auszüge aus dem 9. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW

Angebote und Schwerpunkte der kulturellen Jugendbildung

„In § 11 Abs. 3 SGB VIII wird die „kulturelle Bildung“ im Rahmen der außerschulischen Jugendbildung ausdrücklich hervorgehoben. An ihre Angebote werden quantitativ und qualitativ hohe Erwartungen gestellt. Sie eröffnet Kindern und Jugendlichen mit

ihren eigenständigen Konzepten und Umsetzungen viele neue kreative Freiräume. Im spielerischen und experimentellen Umgang mit den unterschiedlichsten künstlerischen Medien werden Kinder und Jugendliche zu aktiven Mitgestaltern neuer „Lern- und Bildungsorte“. Informelles und experimentelles Lernen prägen das Bildungsprofil kultureller Kinder- und Jugendarbeit.

Kulturelle Jugendarbeit stärkt die Wahrnehmungsfähigkeit und das Urteilsvermögen für komplexe Zusammenhänge und ermutigt Kinder und Jugendliche zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft. Sie lernen so den kreativen, aber auch kritischen Umgang mit kulturellen Angeboten. Zugleich setzen sich die Kinder und Jugendlichen mit ihrer Rolle in der Gesellschaft aktiv auseinander.

In Zeiten, die geprägt sind von sozialen Umbrüchen und zunehmend unsicheren Zukunftsperspektiven insbesondere für die junge Generation, in denen die Ansprüche an die (Aus-)Bildung junger Menschen steigen, wachsen die Anforderungen an eine zeitgemäße Jugendkulturarbeit. Wie alle anderen Träger auch, müssen die Träger kultureller Jugendarbeit flexibel und zeitnah auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren und geeignete Bildungsangebote bereitstellen, die auf die Interessen und Bedürfnisse ihrer jungen Zielgruppen zugeschnitten sind und diesen – nicht zuletzt – „Spaß machen“.

Mit ihrer Vielfalt an Angeboten, Themen und Methoden wendet sich die kulturelle Jugendarbeit an alle Kinder und Jugendlichen. Sie reagiert auf Veränderungen in der Gesellschaft und passt sich an die Lebenssituation der Jugendlichen an. Ihrem Ansatz gemäß wirkt sie sozialen Benachteiligungen entgegen und fördert interkulturelles Leben. Die Teilhabe an aktiven oder rezeptiven Kulturangeboten wird zwar wesentlich durch die soziale Herkunft bestimmt, jedoch sind alle Kinder und Jugendlichen kulturellen Angeboten gegenüber generell eher aufgeschlossen.

Eine Möglichkeit zur Steigerung der Attraktivität kultureller Jugendarbeit liegt in dem Angebot maßgeschneiderter Aktivitäten für verschiedene Zielgruppen. Mädchen, Jungen, Kinder und Jugendliche



mit Behinderung, arbeitslose oder sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche ebenso wie solche aus anderen Nationen und Kulturkreisen – diesen Zielgruppen stehen speziell ausgerichtete Projekte offen. Nah an der Lebenswirklichkeit von jungen Menschen reagiert kulturelle Jugendarbeit auch auf Umbruchphasen wie den Übergang von der Schule zum Berufsleben. Mobile Aktionen erreichen Kinder und Jugendliche in Stadtteilen mit Erneuerungsbedarf, in sozialen Brennpunkten oder im ländlichen Raum. Für Schulkooperationen steht ebenfalls ein Spektrum spezifischer Angebote zur Verfügung.“

Aus: 9. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung: „Bildung, Teilhabe, Integration – Neue Chancen für junge Menschen in Nordrhein-Westfalen. Entwicklungen, Herausforderungen und Perspektiven der Kinder- und Jugendpolitik der Landesregierung und in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Bilanz von 2005 bis 2010



BERLIN 07

KAPITEL 2

PROFILBILDUNG OFFENER JUGENDARBEIT
DURCH KULTURELLE BILDUNG

Christine Exner

Bildungswirkungen Kultureller Bildung

Kulturarbeit hat Konjunktur – auch in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine erste Recherche, der Blick in die Projektdokumentation des nordrhein-westfälischen Jugendkulturpreis-Wettbewerbes belegt: Jugendhaus-Besucher/innen machen einen Spielfilm zum Umgang mit Behinderung, rappen gegen Gewalt und Konkurrenz, malen zur Gewaltprophylaxe, spielen Theater und trainieren damit ihre Kommunikationsfähigkeit, schreiben ein interkulturelles Kinderbuch, gestalten ihren Stadtteil, zeichnen einen Comic, produzieren eine Website zum Mitmachen, Mädchen lernen Video- und Radiotechnik u.v.m..

Wie kaum ein anderer Bereich der Jugendarbeit hat gerade die Kulturarbeit in den vergangenen Jahrzehnten einen enormen Bedeutungszuwachs erfahren. Dies schlägt sich nieder in einer von hoher Dynamik geprägten Einrichtungs- und Angebotsdifferenzierung und einer – leider noch nicht flächendeckenden – förderpolitischen Verankerung entsprechender Angebote in den Instrumentarien des Bundes, der Länder und der Kommunen.

Im grundlegenden Regelwerk der Jugendhilfe, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990, wird die Kulturelle Bildung als ein Schwerpunkt der Jugendarbeit definiert (Kinder- und Jugendhilfegesetz – KJHG – § 11 (3), 1.) und spielt sowohl in der Offenen Arbeit, zum Beispiel in Jugendfreizeitstätten, als auch in der verbandlichen Jugendarbeit eine zentrale Rolle.

Ein Meilenstein für kulturelle Bildungsangebote stellt das Kinder- und Jugendfördergesetz des Landes Nordrhein-Westfalen von 2004 dar, das deutschlandweit nicht nur viel Anerkennung erfahren hat, sondern auch wegweisend für die Verankerung der Kulturellen Kinder- und Jugendarbeit ist. Auch dieses Gesetz zählt die Kulturelle Bildung zu einem Schwerpunkt in der Kinder- und Jugendarbeit:

„Sie soll Angebote zur Förderung der Kreativität und Ästhetik im Rahmen kultureller Formen umfassen, zur Entwicklung der Persönlichkeit beitragen und jungen Menschen die Teilnahme am kulturellen Leben in der Gesellschaft erschließen. Hierzu gehören auch Jugendkunst- und Kreativitätsschulen“ (Kinder- und Jugendfördergesetz – 3. AG-KJHG-KJFöG – §10 (1), 3.).

Was zeichnet Kulturelle Bildung aus, dass sie gerade im Jugend-, Sozial- und Bildungsbereich eine solche Anerkennung erfährt? Man darf vermuten, dass es nicht primär die ästhetische Dimension ist, sondern dass es die von der traditionellen Kunst- und Kulturpolitik oft verschämt hinten angestellten „Sekundärtugenden“ sind, die diese Wertschätzung begründen.

Ursächlich für diese Dynamik dürfte vor allem der wachsende Bedarf nach flexiblen, passgenauen und lebensweltorientierten Einrichtungs- und Angebotskonzepten sein, auch vor dem Hintergrund konstaterter Defizite im Bildungswesen.



Kulturelle Bildung bietet einen Aktionsrahmen, in dem Kinder und Jugendliche die Chance haben, ihre Alltags- und Lebenserfahrungen aktiv einzubringen und mit künstlerischen Mitteln und ästhetischen Überformungen umzusetzen. Damit leistet Kulturelle Bildung einen Beitrag für die individuelle und soziale Entwicklung junger Menschen. Sie stärkt die kulturelle Wahrnehmungsfähigkeit und Sensibilität, sie befähigt und ermutigt, eigene Standpunkte zu bestimmen und auch zu vertreten. Neben den Schlüsselqualifikationen werden Kommunikationsfähigkeit, soziale Kompetenz und gesellschaftliche Mitverantwortung gefördert. Kinder- und Jugendkulturarbeit wird in der Regel auch immer in Gruppenprozessen organisiert, was sie gegenüber individuellen Aneignungspraxen hervorhebt. Interkulturalität, die auch in verschiedenen Kunstsparten – Musik, Bilder, Tanz, Performances – non-verbal kommuniziert werden kann, wird ebenso befördert. Diese Dimensionen von

» Kulturelle Bildung bietet einen Aktionsrahmen, in dem Kinder und Jugendliche die Chance haben, ihre Alltags- und Lebenserfahrungen aktiv einzubringen und mit künstlerischen Mitteln und ästhetischen Überformungen umzusetzen.«

Kulturarbeit, die durchaus auch einem weiten, gesellschaftlich begründeten Kulturbegriff entsprechen, sind für das Gemeinwesen, aber auch für die private und berufliche Lebensplanung des einzelnen Menschen essenziell.

Die der Kulturellen Bildung innewohnenden gesellschaftlichen Aktivierungspotenziale brauchen selbstverständlich strukturelle Voraussetzungen, um ihr Publikum und besondere Zielgruppen zu erreichen. Die Träger entsprechender Angebote oder Einrichtungen müssen selbst in der Lage und bereit sein, flexibel und zeitnah auf gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren und ihre kulturellen Bildungsangebote auf die Interessen und Bedürfnisse ihrer zumeist jungen Adressaten zuzuschneiden, wobei zwei Erfolgsfaktoren zu berücksichtigen sind: Kulturelle Bildung muss „Spaß machen“, und damit motivieren, sich auf dieses für viele Menschen ungewohnte Terrain ästhetischer Symbole oder „Zeichensprache“ einzulassen. Ebenso wichtig ist die unmittelbare Beteiligung der Betroffenen, das heißt Kulturelle Bildung hat nur dann nachhaltige Wirkung – und das belegen zahlreiche Evaluationen –, wenn sich die Adressaten aktiv in die Planung und Gestaltung kultureller Arbeitsprozesse einbringen können. Fehlt diese Möglichkeit zur Partizipation, verliert sich das Interesse oft sehr schnell. Insofern unterscheidet sich die in sozialen Prozessen und Arbeitsfeldern verankerte Kulturelle Bildung von den Vermittlungsansätzen der traditionellen Kunstpädagogik, die zum Beispiel auch häufig in Schulen zu finden ist.

So breit das Spektrum der Einrichtungen Offener Kinder- und Jugendarbeit in freier und öffentlicher Trägerschaft ist, so unterschiedlich sind auch die Konzepte, Intentionen, Angebotsformen, die künstlerischen, sozialen und politischen Schwerpunkte und Orientierungen, die Methoden und Inhalte der Kinder- und Jugendkulturarbeit.

Die Fachzusammenschlüsse der Kulturellen Jugendarbeit, die Jugendkunstschulen und zahlreiche andere Träger- und Einrichtungsgruppen haben strukturier- te Konzepte zur Kulturellen Bildung von Kindern und Jugendlichen sowie von Multiplikatoren entwickelt,



die fachliche Qualifikationen und inhaltliche Schwerpunkte mit den jeweiligen förderpolitischen Rahmenbedingungen verknüpfen. Für Nordrhein-Westfalen gilt beispielsweise, dass Kulturelle Jugendarbeit als Bestandteil einer emanzipatorischen und innovativen Jugendarbeit sich bei der Entwicklung ihrer Angebote an den Erfordernissen von Partizipation, Integration, Prävention und Emanzipation orientiert.

Angebote Kultureller Bildung beziehen sich vor allem auf:

- die Identitätsbildung in unterschiedlichen Milieus und Gruppen,
- die Auseinandersetzung mit Fremdem im Sinne interkultureller Arbeit,
- die Verbesserung gesellschaftlicher Partizipationschancen,
- die Intensivierung von Kommunikation und Interaktion,
- das Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt,
- die Sensibilisierung für gesellschaftliche und politische Entwicklungen.

Zielgruppenorientierte Aktivitäten gehören zum Bestand kultureller Jugendbildung, die sich u.a. der geschlechtsspezifischen Arbeit, der Arbeit mit sozial Benachteiligten, mit behinderten Jugendlichen, der interkulturellen Arbeit und der Angebotsentwicklung in ländlichen Gebieten verpflichtet sieht.

Zu den spannenden und in den letzten Jahren immer detaillierter erhobenen Komplexen gehört die Frage, inwieweit die Kulturelle Kinder- und Jugendarbeit diesem hohen Anspruch in der Breite (Zugänglichkeit) und in der Tiefe (Bildungswirkungen) gerecht wird. Nach den trägerbezogenen Selbstevaluationsmaßnahmen auf Bundesebene in den 1990er Jahren wurde in Nordrhein-Westfalen 1999 der so genannte „Wirkungsdialog“ als neues Instrument der Qualitätsüberprüfung zur Grundlage der Förderung gemacht.

Die Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit NRW e.V. (LKI) setzt seit 1999 eine Reihe von quantitativen Erhebungsmethoden, aber auch qualitative Analysen um, mit denen die Angebote und Strukturen der Landes- und Bezirksarbeitsgemeinschaften Kultureller Jugendarbeit und der landesgeförderten Jugendkunst-, Kreativitätsschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen kontinuierlich evaluiert werden.

Die quantitativen Erhebungen unterstreichen den hohen Wirkungsradius Kultureller Jugendarbeit und machen zugleich Handlungsbedarfe deutlich. Bestätigt werden u. a.:

- außerordentlich hohe Akzeptanz und Verwertbarkeit kultureller Bildungsangebote,
- geschlechterparitätische Nutzung,
- interkulturelle Ausrichtung (mit proportionaler Zielgruppenreichung),
- Zugänglichkeit für alle sozialen Schichten,
- Primärprävention, v. a. durch nachhaltige Zielgruppenreichung der ‚sensiblen‘ Altersspanne der 12- bis 14-Jährigen,
- anhaltend hoher Qualifizierungsbedarf nicht nur für „Insider“, sondern für alle Fachkräfte der Jugendarbeit sowie auch für außerschulisch engagierte Lehrer.

Die strukturelle Auswertung des Input-Output-Vergleichs zeigt, dass das hohe Wirkungspotenzial auf der Grundlage effizienter und von hohem bürgerschaftlichen Engagement getragener Angebotsstrukturen entfaltet wird. Stichworte hierzu: Viel Leistung für (relativ) wenig Geld, großer Anteil Ehrenamtlicher an der Gewährleistung der Angebotskontinuität, breiter

gesellschaftlicher Wirkungsradius (Qualifizierung, Beratung, Öffentlichkeitsarbeit) über den Kernbereich der Angebotsinitiative hinaus.

Schwerpunkte der qualitativen Analysen waren bislang „Interkulturelle Jugendarbeit“, „Mädchenarbeit“, „Kooperation mit Schulen“ und „Bildungswirkungen in der Kulturellen Jugendarbeit“. Diese letzte von Prof. Dr. Werner Lindner durchgeführte und in Buchform veröffentlichte Projektevaluation unterstreicht mit den spezifischen Bildungspotenzialen Kultureller Kinder- und Jugendarbeit zugleich die Transferqualität in andere Handlungs- und Kooperationsfelder. Sie geht davon aus, dass Jugendkulturarbeit Zugänge zur Bildung eröffnet, mit denen Kinder- und Jugendliche in ihren sonstigen Aktionsräumen, etwa der Schule, weniger oder gar nicht konfrontiert werden. Zieldimensionen sind hierbei:

- Vermittlung von Schlüsselqualifikationen
- Prozess- und Produktorientierung
- Partizipation, Prävention, Emanzipation und Integration
- Vermittlung von sozialer Handlungskompetenz
- Lebensbewältigung und Entwicklung von Problemlösungsstrategien.

Lindner attestiert der Kulturellen Jugendarbeit „Pionierarbeit“ in diesen an Bedeutung gewinnenden Themenfeldern und hebt hervor, „dass die kulturelle Kinder- und Jugendarbeit eine der wenigen gesellschaftlichen Instanzen ist, die es erlauben, die essentielle Freiheit der Bildung gegen alle Funktionalisierungen wirklich ernst zu nehmen, und deshalb für umfassende Bildungsaufgaben in besonderem Maße geeignet ist.“

Dabei fasst er die zentralen Bildungswirkungen wie folgt zusammen:

- „Die kulturelle Kinder- und Jugendarbeit ist in der Lage, mit ihren spezifischen Zugängen Aufgaben zu stellen, herauszufordern und gleichzeitig die Freiheit zu garantieren, dass jeder für sich entscheiden kann, ob und wie er diese Herausforderungen annehmen und wie er ihnen gerecht werden will.“

>>
„die kulturelle Kinder- und Jugendarbeit eine der wenigen gesellschaftlichen Instanzen ist, die es erlauben, die essentielle Freiheit der Bildung gegen alle Funktionalisierungen wirklich ernst zu nehmen, und deshalb für umfassende Bildungsaufgaben in besonderem Maße geeignet ist.“ <<

- Die kulturelle Kinder- und Jugendarbeit versteht Bildung konsequent als persönliche, soziale und subjektgebundene Bildung, die wirklich offen ist, weil nur die eigenen Fragen und eigenen Lösungen zählen.
- In der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit ist es nachweislich erreichbar, eigenaktiv Erfahrungen und Erkenntnisse zu organisieren.
- In der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit ist es möglich, Kinder und Jugendliche in Offenheit und auf der Basis einer vorbehaltlosen Anerkennung zur maximalen Selbst-Entfaltung anzuregen, so dass diese auf der Höhe ihrer Möglichkeiten bleiben.
- In der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit ist es realisierbar, Kinder und Jugendliche zu ermutigen, Neues auszuprobieren und die Verwirklichung bislang blockierter oder verschütteter Optionen anzugehen, so dass sich Erfolge einstellen, von denen sie selber vorher nichts erahnt haben.“

Kulturelle Bildungsangebote, die nachhaltige Wirkung erreichen sollen, erfordern eine programmatische Fundierung sowie Kontinuität. Vor allem auf kommunaler Ebene müssen Gesamtkonzepte für Kulturelle Bildung entwickelt werden, die alle Träger und Angebote Kultureller Bildung einbeziehen, Ressourcen sichern, Kooperationen und Synergien ermöglichen und Netzwerke fördern. In Nordrhein-Westfalen hat die Landesregierung im Jahr 2007 erstmals im Rahmen eines Wettbewerbs die Kommunen aufgefordert, solche Gesamtkonzepte zu entwickeln, die nicht nur auf die Kooperationszusammenhänge zwischen Kultureinrichtungen bzw. Künstlern und Schule gerichtet sind, sondern z. B. die außerschulische Jugendarbeit und die frühkindliche Erziehung einbeziehen. Die ausgezeichneten Konzepte sind ermutigend und lassen hoffen, dass Kulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe zukünftig in stärkerem Maße als bisher auch strukturell berücksichtigt wird.

Einzelne Bausteine im Rahmen solcher Gesamtkonzepte für Kulturelle Bildung sind z. B.:

- Erhaltung und Ausbau der eigenständigen Kinder- und Jugendkultureinrichtungen,
- Schwerpunkt- und Profilbildung und Profilerweiterung vorhandener Einrichtungen für die Kinder- und Jugendkulturarbeit,
- Verpflichtung der öffentlich geförderten Jugend-, Bildungs- und Kulturträger zur gezielten Angebotsentwicklung für Kinder und Jugendliche,
- Ausbau und Weiterentwicklung der Kooperationen zwischen freien Jugend-, Bildungs- und Kulturträgern,
- Erschließung von öffentlichen Drittmitteln, Stiftungen und Sponsoren für die Kulturelle Bildung,
- Initiierung von Kulturkonferenzen mit Kindern und Jugendlichen,
- Einrichtung von Projektfonds für die Kinder- und Jugendkulturarbeit,
- Konzeption von Kinder- und Jugendprogrammen im Rahmen von Kulturfestivals und Veranstaltungsreihen,
- Ausbau kultureller Bildungsangebote im Rahmen der Offenen Ganztagschule und anderer Schulformen,
- Verbindliche Abstimmungen und Kooperationen der kommunalen Fachämter und Einrichtungen,
- Etablierung ständiger Arbeitskreise für Kinder- und Jugendkulturarbeit,
- Erarbeitung von Netzwerk-Konzepten unter Beteiligung öffentlicher und freier Träger,
- Schaffung von kommunalen Koordinierungsstellen mit ressortübergreifenden Kompetenzen.

Christine Exner, Dipl. Päd., Sonderpäd.; Qualifizierungen und Fortbildungen im Bereich der „alten“ Medien, Pädagogische Arbeit im Weiterbildungs- bereich verschiedener Einrichtungen, Film- und Video- produktionen, Freie Mitarbeiterin beim WDR, Festival-Leitung „Theaterzwang“, Programmleiterin für Kinder- und Jugendtheater bei den beiden Kultursekretariaten NRW, seit 1995 Bildungsreferentin bei der Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit (LKJ).



Kalla Piel

Q1 – Jugend-Kulturzentrum Bergisch Gladbach

Das Jugend-Kulturzentrum Q1 liegt im unmittelbaren Stadtzentrum von Bergisch Gladbach, einer Kreisstadt östlich von Köln mit ca. 110 000 Einwohnern. Das Stadtgebiet stellt sich dar als ein Konglomerat von mehreren verschiedenen, ehemals eigenständigen Kleinstädtchen, im Wesentlichen Bergisch Gladbach und Bensberg mit ihren Trabanten. Die Stadt weist somit keine gewachsene zusammenhängende Struktur auf. Die Bevölkerungsstruktur ist heterogen.

Das Q1 wird von der Stadt Bergisch Gladbach und aus Landesmitteln gefördert. Der Träger, die Evangelische Kirchengemeinde Bergisch Gladbach, fördert die Offene Jugendarbeit im Q1 zur Zeit mit einem Anteil von ca. 30 % der Gesamtkosten. Zusätzliche Mittel erwirtschaftet das Q1 durch Kulturveranstaltungen und Nutzungsgebühren.

In erster Linie bietet das Q1 jungen Menschen Freiräume für eine selbst gestaltete Freizeit an. Im Q1 können sich Jugendliche treffen, entspannen, die offenen Freizeitmöglichkeiten nutzen, Veranstaltungen besuchen und an

Workshops, Projekten und Ferienangeboten teilnehmen. Entsprechend den Prinzipien „Partizipation und Mitgestaltung“ werden z. B. der Cafébetrieb, die Raumgestaltung und die Gestaltung der Angebote von den Jugendlichen, die sich in den verschiedenen Teams des Q1 engagieren, selbstständig organisiert und durchgeführt (moderiert

von den hauptamtlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen). Aufgrund der Anwesenheit von qualifiziertem Fachpersonal finden die Jugendlichen im Q1 auch vertrauensvolle Ansprechpartner für Probleme des täglichen Lebens. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen beraten und begleiten die Jugendlichen in schwierigen Lebenssituationen. Erst dieses „Ernstgenommen werden“ und „Aufgefangen werden“ macht viele Kinder und Jugendliche offen für die Teilnahme an den Angeboten des Jugendkulturzentrums.



Schwerpunkt Jugendkulturarbeit

Als 1997 das Q1 in der Trägerschaft der Evangelischen Kirchengemeinde Bergisch-Gladbach neu eröffnet wurde, setzte man auch konzeptionell neue Schwerpunkte. Zentral ist seither die Jugendkulturarbeit. Das Q1 will ein Ort der Manifestation von Jugendkultur sein. Hier werden jugendkulturelle Ausdrucksformen in ihrer Widerständigkeit, Unangepasstheit und in ihrer für Erwachsene oftmals unverständlichen Sprache ernst genommen. Im Q1 findet Begegnung, Austausch und Kommunikation der Subkulturen statt, die auf gegenseitiges Akzeptieren, Toleranz und Verstehen ausgerichtet ist. Das Q1 schafft Zugänge zu Kultur in all ihren Facetten und ermöglicht den Jugendlichen, individuelle kulturelle Ausdrucksfähigkeit zu erproben.

Medien dieses Ausdrucks können potenziell alle künstlerischen Sparten umfassen, so z. B. Film/Video, Musik, Theater, Literatur, Gestaltung/Malerei, Bildhauerei. Dabei finden sowohl konsumtive Angebote (z. B. Konzerte, Filmvorführungen) als auch Möglichkeiten des Erlernens „kulturellen Handwerks“ (in Kursen / Workshops) in der Angebotsstruktur des Q1 ihren Niederschlag.

Internet Café/ Multimedia-Werkstatt

Das Q1 bietet Jugendlichen den kostenlosen Zugang ins Internet. Darüber hinaus stehen die vorhandenen Rechner für Office- und Multimediaanwendungen zur Verfügung. Das Q1 bietet in fortlaufenden Kurseinheiten (außerschulische Bildungsangebote) kostengünstige Workshops und Seminare für Jugendliche in den Bereichen (digitale) Tontechnik, Videoschnitt und -animation sowie Film und Videojournalismus an, die von qualifizierten Honorarkräften geleitet werden.

Jugendfilm, -theater, -literatur

Das Q1 ist Veranstaltungsort für Jugendfilm, Jugendtheater und Jugendliteratur in Bergisch-Gladbach. Dabei wird das Ziel verfolgt, Jugendliche an diese zum Teil

unbekannten oder in Vergessenheit geratenen Medien (erneut) heranzuführen. Das kreativ-künstlerische Tun wird immer eingebunden in sachlich-inhaltliche Zusammenhänge, beispielsweise in Form von zeitlich begrenzten Projekten zu Themen wie Gewalt, Kriminalität etc.. In der hauseigenen Jugendzeitschrift „Q1stein – Das Jugendmagazin“, der Zeitung von Jugendlichen für Jugendliche in Bergisch Gladbach, können Jungredakteure und Jungredakteurinnen in der Redaktion mitarbeiten und ihre Beiträge in dem 55.000 auflagestarken Magazin veröffentlichen. Die Teilnahme an den Angeboten steht allen jungen Menschen gleichgültig welcher Herkunft offen und ist ein freiwilliges Angebot, zu dem die Teilnehmenden nicht verpflichtet werden.

Hart aber handgemacht – Musikproduktion im Q1

Jugendliche, die an „handgemachter“ Musik interessiert sind, kommen im Q1 auf ihre Kosten. In Proberaum und Studio, später vielleicht auf der Bühne im großen Saal können sie, angefangen vom Erlernen grundlegender Spieltechniken über das Zusammenspielen in einer Band bis zur Erstellung einer Demo-Aufnahme oder der Produktion einer eigenen CD alle technischen Möglichkeiten, die das Q1 bietet, unter fachkundiger Anleitung nutzen.

Proberäume und Proberaumteam

Im Q1 finden Bands heiß begehrte Proberäume. Die Nutzung und Belegung der Räume wird von den Musikern und Musikerinnen selbstständig organisiert und verwaltet. In regelmäßigen Abständen (1 x monatlich) finden offene Treffen des Proberaumteams statt. Das Proberaumteam besteht aus mindestens einem Mitglied jeder Band, die den Proberaubereich und das vorhandene Musikequipment gemeinsam nutzen. Ziel ist ein Zusammenschluss und die Interessenvertretung von und für regionale Musiker, um speziell den Nachwuchs zu fördern und gemeinsam Veranstaltungen zu planen und durchzuführen.

Konzerte, Events und Veranstaltungsteam

An den Wochenenden treten vornehmlich Bands aus Bergisch Gladbach und Umgebung im Q1 auf. Junge regionale Bands und Musiker sowie der Nachwuchs werden so gefördert. Die Vielfalt der existierenden Bands und Musiker, die die unterschiedlichen Stilrichtungen vertreten, ermöglichen ein breites und buntes Angebotsspektrum und sprechen die unterschiedlichen Besucher an. Alle Jugendkulturveranstaltungen werden vom Veranstaltungsteam, bestehend aus Jugendlichen und den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Q1, geplant und organisiert.

Kooperationspartner

Um die Qualität und Effizienz der Angebote auf Dauer gewährleisten zu können, gilt es, Synergieeffekte herzustellen. Daraus ergibt sich für das Q1 das Arbeitsprinzip der Kooperation mit im Stadtgebiet tätigen Institutionen. Das Q1 kooperiert mit den verschiedenen Jugendeinrichtungen, den Schulen, dem Jugendamt und anderen Jugendhilfeeinrichtungen. Außerdem sind Kooperationspartner: Bergisch Gladbacher Vereine, Verbände, soziale und kulturelle Einrichtungen und Initiativen, VHS, Lebenshilfe, Regionet, Drogenberatung, die Einrichtungen des Jugendamtes, Projekte der Evangelischen Kirchengemeinde Bergisch Gladbach usw., z. B. bei gemeinsamen Veranstaltungen und Projekten zu Themen wie Gewalt, Sexualität, Politik, Kunst und Kultur usw.. Aber auch mit überörtlichen Einrichtungen wie z. B. der LAG soziokulturelle Zentren NRW und der Evangelischen Landesarbeitsgemeinschaft Offene Türen NRW (ELAGOT) und deren Mitgliedseinrichtungen ist eine Zusammenarbeit vorhanden.

Kalla Piel studierte Germanistik, Philosophie und Pädagogik an der Universität Köln; seit 1995 selbstständige Tätigkeiten als freiberuflicher Musiker, im Tonstudio und im Rahmen seiner Künstleragentur; seit 2005 ist er Leiter des Q1 Jugend-Kulturzentrums, Bergisch Gladbach



Uwe Roth

Das Jugendzentrum Aposteljugendhaus in Essen-Frohnhausen

Das Jugendzentrum Aposteljugendhaus liegt im Essener Stadtteil Frohnhausen. Seit der Gründung hat sich ein Schwerpunkt im Bereich der Jugendkulturarbeit entwickelt, der sich vor allem an Jugendliche ab 14 Jahren richtet.

Während oder gegen Ende der Pubertät neigen die Jugendlichen verstärkt zu Gruppen- und Cliquenbildungen, die sich oftmals an Jugendscenes orientieren. Das Aposteljugendhaus hat Räume (Saal mit Bühne, schallgedämmte Proberäume, Disco mit Lichtanlage, Tonstudio), technische Voraussetzungen (PA, Monitore, Gesangs- und Instrumentenmikros) und Know-How, um diesen Jugendscenes eine Anlaufstelle zu bieten und den Ausdruck ihrer kulturellen Identität zu ermöglichen.

Alle Szenen unterscheiden sich zwar deutlich im „Outfit“ (Kleidung, Schmuck, Schminke, Haartracht) und im Tanzstil. Trotzdem sind allen Mitgliedern der Jugendscenes gemeinsam ihr Interesse und ihre Partizipationswünsche an den Inhalten ihrer spezifischen Kulturprodukte.

Jugendkultur entsteht oft an der Schnittstelle von Widersprüchen. Um diese aufzulösen oder zumindest zu thematisieren, ohne in die Delinquenz oder Depression abzurutschen, bedarf es einer gewissen Kreativität. Ein Bild zu malen, einen Text zu schreiben, Singen und Tanzen sind Möglichkeiten, Aggressionen abzubauen und die Frustrationstoleranz zu erhöhen.

Im Aposteljugendhaus werden die Jugendlichen unterstützt, ihre kreativen Ausdrucksmöglichkeiten zu erkennen, sie wertzuschätzen und auszuüben. Das pädagogische Team gibt Hilfestellungen zu einer positiven Selbstdarstellung nach außen.

Neben der Bereitstellung von Räumen und Möglichkeiten begleiten und fördern die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Aposteljugendhauses die Jugendgruppen, indem sie ihnen Hilfestellung bei der Bewältigung interner Konflikte anbieten. Dies geschieht oft durch Aufdeckung von Rollenzuweisungen sowie durch das Erlernen anderer Kommunikationsstile und individueller Problemlösungsstrategien. In der Begegnung und in der gemeinsamen Wahrnehmung der Angebote geschieht soziales Lernen. Respekt und Toleranz gegenüber Menschen, die anders leben, glauben und handeln werden eingeübt.

In der Reflexion mit den Gruppen wird thematisiert, welche Aufgabe jeder Einzelne übernimmt, damit das Ganze (z.B. Tanzaufführung, Song, CD) gelingen kann. Zusammen an einem Projekt zu arbeiten schafft Vertrauen und fördert das Vermögen, sich aufeinander einzulassen. Gemeinsame Erfolge stärken die Gruppe und das Selbstwertgefühl.

Das Mitgestalten von Jugendscenes ist voller Bildungsinhalte. Neben dem Erwerb wichtiger Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Durchhaltevermögen oder Kritikfähigkeit erlernen die Jugendlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, aus denen sie Anerkennung und Selbstwert schöpfen:

- Erlernen von Instrumenten, um in einer Band mitzuspielen.
- Erlernen einer Software zur Musikproduktion oder zur Gestaltung eines Flyers oder Plakates für ein Konzert.

>>
Das Aposteljugendhaus hat Räume, Ausstattung und Know-How, um Jugendscenes eine Anlaufstelle zu bieten und den Ausdruck ihrer kulturellen Identität zu ermöglichen.<<



Es sind vor allem Jugendliche im Alter von 14 Jahren bis 27 Jahren, die sich zu Jugendscenes zusammenfinden. Die Anteile von weiblichen Jugendlichen sind im Punk- und Rock-Bereich eher niedrig (20%-30%), im Dance- und Disco-Bereich eher hoch (60%-65%). Der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist in der Punk- und Rockszene eher niedrig (10%-20%), und in der Dance- und Hip Hop-Szene eher hoch (40%-50%).



Partizipation und Kooperation

Die Jugendkulturarbeit im Aposteljugendhaus wäre in ihrer Vielfalt nicht denkbar, wenn Jugendliche nicht aktiv gestaltend mitmachen und an ihr teilhaben würden. Das fängt bei der provokanten Namensgebung des Kulturbereiches an: FKK, Frohnhauser Kultur Keller. Das wird mit Leben und Aktivität gefüllt in der Planung und Durchführung von Konzerten und Veranstaltungen. Hier können Jugendliche sich und ihre Fähigkeiten einbringen und Verantwortung übernehmen. Das Aposteljugendhaus fördert so die Mitgestaltung der Jugendkultur in Essen und eine kontinuierliche ehrenamtliche Mitarbeit.

Jugendkultur soll nicht nur als Subkultur wahrgenommen werden, sondern sie soll Aufmerksamkeit und gesellschaftliche Anerkennung erfahren. Im Aposteljugendhaus werden Möglichkeiten geschaffen, die entstandenen Produktionen vor Publikum zu präsentieren.

- Erlernen des Umgangs mit technischen Geräten, die für die Ausrichtung eines Rockkonzertes oder einer Teenydisco notwendig sind.
- Erlernen von Tanzschritten, um in einer Formation zu tanzen.
- Erlernen von ökonomischen Zusammenhängen bei der Planung eines Konzertes.

Im Keller des Aposteljugendhauses dem „Frohnhauser Kultur Keller“ gibt es zwei Proberäume, die von Bands genutzt werden. Zur Grundausstattung gehört eine Gesangsanlage.

Das rechnergestützte Tonstudio wird in erster Linie für HipHop Produktionen genutzt. Sehr viele Jugendliche schreiben Rap-Texte und möchten diese schnellstmöglich auf CD bannen. Sie können im APO Studio einiges an Aufnahme- und Produktionstechnik lernen. Hier finden sowohl Lehrgänge im Soundmixing statt als auch Workshops im Beats basteln. Im Mixing-Workshop wird mit Kompressoren und Equalisern gearbeitet, auf Frequenzen gehört und auf die Tiefenstaffelung im Sound geachtet.

Demo Aufnahmen für Rockbands sind generell möglich, da sie aber etwas mehr Zeit benötigen, sind hierfür in der Regel die Ferienzeiten reserviert.

- Bereitstellung, Organisation und Betreuung von Konzerten in der hauseigenen Club Location (FKK-Keller) für Rock, Punk und Hip Hop
- Motto- (Groß-) Veranstaltungen im Großen Saal z. B. für den Streetstyle Contest, „Metal for Free Tibet“ oder ein Jugendkulturfestival
- Rocktage West
- Bandcoaching Projekt
- Workshops in den Bereichen: Graffiti, Breakdance, Streetdance, Rap, Live-Mixing, PA, Tonstudio, DJ.



Das Aposteljugendhaus ist mit zahlreichen Institutionen, vornehmlich im Stadtteil; aber auch über die Stadtteilgrenzen hinaus vernetzt. Wegen der räumlichen, technischen und personellen Ressourcen, können eine Vielzahl an Kooperationsveranstaltungen und Projekten realisiert werden.

Zum Beispiel:

- mit dem Kulturbüro der Stadt Essen: Kindertheater, Jugendkulturworkshops;
- mit den umliegenden Schulen des Stadtteils;
- mit dem Jugendamt der Stadt Essen: AK-Rock, Rocktage, Young Stage, Konzerte, Spielplatzfeste;
- mit den umliegenden Schulen: Schulabschlussveranstaltungen, Workshops, Studioproduktionen, Fest für Toleranz;
- mit dem Werbering Frohnhausen: Stadtteilfeste, 1. Mai, Bunter Herbst;
- mit der Kirchengemeinde: Straßenfest;
- mit der Evangelischen Jugend Essen: Nacht der offenen Kirchen;
- Mädchentag, Veranstaltung zum Gedenken an die Reichspogromnacht, Kirchentag, Jugendcamp;
- mit den Falken: Rocktage, Konzerte;
- Das Aposteljugendhaus beteiligt sich mit Veranstaltungen und Organisation regelmäßig an der Young Stage Bühne bei „Essen Original“ in Kooperation mit den Mitgliedern des AK Rock und beim Fest für Toleranz in Kooperation mit den Kindergärten und Schulen des Stadtteils.

Uwe Roth, Jahrgang 1955, Dipl. Sozialarbeiter/ Sozialtherapeut, arbeitet seit 1988 in der Offenen Jugendarbeit, seit 1996 mit dem Schwerpunkt Jugendkulturarbeit.



Stephan Osinski / Johannes Rix

Offene Tür Werkstattstraße in Köln-Nippes

Die Offene Tür (OT) Werkstattstraße Kinder- und Jugendzentrum in Köln-Nippes ist eine Einrichtung der evangelischen Kirchengemeinde Köln-Nippes. Die Einrichtung liegt in einem Quartier von Nippes für das das Jugendamt der Stadt Köln keinen „besonderen Jugendhilfebedarf“ ausweist. Die Bevölkerung des Stadtteils Nippes ist nach Nationalitäten und Schichtzugehörigkeiten gut durchmischt. Diese Vielfalt spiegelt sich in der Besucherschaft des Jugendzentrums wider. Neben Deutschen in der dritten Generation kommen sie aus praktisch allen Ländern, aus denen es in nennenswertem Umfang Migration nach Deutschland gegeben hat. In den Randbezirken von Köln-Nippes gibt es Quartiere mit „besonderem Jugendhilfebedarf“, in denen konzentriert die in den letzten Jahren eingewanderten Familien und Sozialhilfeempfänger wohnen. Viele Besucher der OT kommen dort her. Die Nachfrage nach Angeboten der OT aus den Nippeser Neubaugebieten ist ebenfalls steigend. Konzeptionell ist es der OT gelungen, sich im Laufe der Jahre immer mehr Menschen zu öffnen. Kinder und Jugendliche aus der Nachbarschaft finden hier das niederschwellige Bildungsangebot, das Schule und Familie ergänzt: Jugendliche mit viel Initiative und Selbstorganisationspotenzial haben ein

Forum für Jugendkultur, Eltern schauen herein und finden Gespräch und Unterstützung in Sachen Erziehung und Alltag, Nachbarn nutzen Räume, Ausstattung und z. B. Computerreparaturservice oder Fahrradwerkstatt und empfinden die OT deshalb als Bereicherung ihres Viertels.



Das Bildungsangebot für Jugendliche in der OT Werkstattstraße steht unter den Leitbegriffen Offenheit, Freiwilligkeit und Verbindlichkeit. Offenheit heißt, dass alle Angebote unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer Kultur oder Körperschaft zugänglich sind. Freiwilligkeit unterscheidet die Angebote der OT von

denen der Schule – und dabei ist das Haus und seine Möglichkeiten so attraktiv, dass viele Kinder und Jugendliche kommen, so bald und so lange die Einrichtung nur geöffnet ist. Verbindlichkeit bietet die OT mit ihren Regeln, ihrem Einsatz und ihrem Angebot.

Die allgemeinen Ziele der OT Werkstattstraße konkretisieren sich in den einzelnen Angeboten immer wieder anders, sind aber immer gleichermaßen wichtig:

- Toleranz und Respekt voreinander einüben;
- Alltagsfertigkeiten einüben;
- ein Ort der nicht formalen Bildung sein;
- ein Ort sein, der Verbindlichkeit, Struktur und Sicherheit bietet;
- ein Ort sein, an dem Erwachsene als Vorbilder und Ansprechpartner zur Verfügung stehen;
- soziales und emotionales Lernen in der Gruppe;
- mit handlungsorientiertem Lernen Erfolgserlebnisse vermitteln, die u. U. in der Schule oder auf der Straße ausbleiben;
- Treffpunkt sein für Benachteiligte ohne Privilegiere auszuschließen;
- Treffpunkt sein, in dem Jugendliche unterschiedlicher kultureller Herkunft und Schichtzugehörigkeit sich gegenseitig kennen lernen;
- Treffpunkt sein, in dem wenig reglementiert ist und deshalb vieles ausgehandelt werden muss;
- den Gedanken von Multikulturalität fördern, Ethnisierung und Nationalismus entgegenwirken;
- benachteiligten Jugendlichen Zugang verschaffen zu Internet, neuen Medien, Musik;
- einen Raum zur Verfügung stellen, der frei ist von (auch verbaler) Aggression, Suchtgefährdungen;
- einen Raum bieten, in dem Jugendliche Gemeinschaft und Bestätigung erfahren;
- einen Raum, der zu Partizipation und Gestaltung einlädt;
- offen sein für eine Altersgruppe von 8 bis 19 Jahren bei einem Schwerpunkt auf der Altersgruppe der 13- bis 17-jährigen;
- ein Ort sein, an dem Jungen und Mädchen sich gleichermaßen wohl fühlen.

Die OT bietet ein umfassendes Raumangebot, welches die Jugendlichen nach ihren Bedürfnissen nutzen können. Es verteilt sich auf vier Etagen und ca. 600 qm. Vom Musikproberaum – dessen Instrumente wie Keyboard, Gitarre, Bass, Schlagzeug und Verstärkertechnik sowohl von festen Gruppen als auch für die offene Arbeit genutzt wird, über Fahrrad- und Holzwerkstatt, dem Café mit dem Internetcafé und einer großen Küche bis hin zu mehreren Gruppenräumen von unterschiedlicher Einrichtung und Größe ist für jedes Bedürfnis Platz. So können sich die verschiedenen Cliquen und Szenen gleichzeitig unter demselben Dach verwirklichen. Das besondere in der Werkstattstraße: Die großflächige Disco in der zweiten Etage steht durch die Einbindung von Ehrenamtlichen der Tänzerszene als Probenraum an sieben Tagen in der Woche zur Verfügung.

>>

HipHop fördert den Gedanken der Multikulturalität, der gewaltfreien Auseinandersetzung, bietet die Möglichkeit zu Kreativität, Gemeinschaft und Selbstdarstellung in einem ausschließlich von Gleichaltrigen bestimmten Rahmen.<<

Schwerpunkt Jugendkultur

Die OT Werkstattstraße hat sich in den letzten Jahren als ein Zentrum der Jugendkultur des Kölner Nordens etabliert. Das Profil zeichnet sich aus durch die Kombination ihres jugendkulturellen Schwerpunktthemas mit den Angeboten einer lokalen Jugendeinrichtung. Als lokale Jugendeinrichtung schafft sie einen Raum für benachteiligte Kinder und Jugendliche möglichst aller in Nippes vorhandenen Nationalitäten im Alter von 8 bis 19 Jahren. Durch die zusätzliche Förderung der jugendkulturellen HipHop-Szene wird es möglich, Tendenzen von Desintegration und Ethnisierung entgegenzuwirken. Die Ideologie des HipHop fördert den Gedanken der Multikulturalität, der gewaltfreien Auseinandersetzung, bietet die Möglichkeit zu Kreativität, Gemeinschaft und Selbstdarstellung in einem ausschließlich von Gleichaltrigen bestimmten Rahmen.

Das Kinder- und Jugendzentrum soll ein Raum sein, der frei von Gewalt, verbaler Aggression und Suchtgefährdungen ist, Partizipation und interkulturellen Austausch



ermöglichen. Dieser Austausch findet am ehesten statt, wo jugendkulturell Aktive, beseelt von gewalt- und drogenfreien, antinationalistischen Ideen des HipHop in großer Freiheit ihre Interessen verwirklichen können. Hinzu kommt die Tatsache, dass eine attraktive Einrichtung ihre Besucher weniger diskriminiert, als wenn sie ein reines Randgruppenangebot ist. Attraktivität erhält die OT Werkstattstraße durch interessante Jugendliche, interessante Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, eine intakte und moderne technische Ausstattung und Angebote, die sich konsequent an den Interessen der Besucher und Besucherinnen ausrichten.

Das Angebot der OT Werkstattstraße verbindet somit Gruppenangebote und Betätigungsmöglichkeiten einer lokalen Jugendeinrichtung (Fahrradwerkstatt, Kochen, Holzwerken und Kreativarbeiten), mit denen eines Jugendkulturzentrums, in dem sich HipHop-begeisterte Jugendliche und Heranwachsende zusammengefunden haben. Ergebnis: Das Haus beherbergt einen Querschnitt der Jugend des gesamten Stadtbezirks Nippes.

Für Jugendliche aus Köln und Umgebung, die in der Jugendkultur aktiv sind und sich als Tänzer (B`Boys) und Rapper (MC`sl) den unterschiedlichen Sparten des HipHop verbunden fühlen, ist die OT ein jugendkultureller Szenetreff. Mit den erfahrenen Tänzern üben, andere Tänzer treffen, Rapsongs am Computer aufnehmen, Jams vorbereiten, Leadertreffen etc. sind die weitgehend selbst organisierten Aktivitäten. Aus dem Kreis der Stammesbesucher der OT Werkstatt-



straße fanden vor allem Jungen im Alter von 13 Jahren aufwärts Anschluss an die jugendkulturellen Aktivitäten. Die Angebote des HipHop-Netzwerkes wirkten hier wie eine Initialzündung.

HipHop in der OT

Die Jugendkultur HipHop beinhaltet im Wesentlichen drei Bereiche: Musik (Rap und Djing), Graffiti und Breakdance. In den einzelnen Bereichen werden seit 1997 in der OT Angebote und Workshops durchgeführt. Einige Aktivitäten werden im Folgenden kurz skizziert:

HipHop-Musik

In einem offenen MC-Workshop wird den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben zu erlernen, wie Beats „gebaut“, Texte geschrieben und dazu gerappt wird. Einmal in der Woche finden hierzu von einem erfahrenen MC angeleitete Übungsstunden statt. Die bereits Fortgeschritteneren proben unter eigener Regie. Im Tonstudio können sie fast jederzeit an eigenen Musikstücken arbeiten.

Graffiti

Graffiti gehört zur HipHop Kultur dazu. Vor einigen Jahren wurde unter der Anleitung eines engagierten Jugendlichen und eines hauptamtlichen Mitarbeiters ein Graffiti-Workshop angeboten, an dem eine fest angemeldete Gruppe von Jugendlichen und Kindern teilnahmen. Aufgrund der relativ hohen Kosten für Leinwände und Farben wurde ein Unkostenbeitrag erhoben, wobei Stammbesucher der OT eine Ermäßigung erhielten.

Der Workshop war in zwei Abschnitte geteilt. Zunächst traf sich die Gruppe einmal in der Woche, um in die Theorie eingeführt zu werden und erste Skizzen zu erstellen. Diese Einführungsstunden fanden insgesamt sechsmal statt. In den Ferien wurden gemeinsam Leinwände gebaut, auf denen dann mit Sprühdosen Graffitis gemalt wurden. Inzwischen hat sich im Jugendzentrum Luckys Haus in Köln-Bilderstöckchen eine Nachbareinrichtung mit dem

Projekt „Mittwochsmaler“ spezialisiert, das sich mit Verve auch den lokalpolitischen Aspekten des Themas widmet. (Schaffung legaler Sprühflächen im öffentlichen Raum, Diskussion des Spannungsverhältnisses von Jugendkultur und öffentlich geförderter Jugendarbeit).

Breakdance

Nachdem vor dreizehn Jahren einige Jugendliche immer wieder Interesse für Breakdance bekundeten, wurde ein Breakdance-Lehrer gesucht und dieses Angebot im Programm der OT installiert. In der Regel einmal in der Woche werden angeleitete Übungsstunden angeboten. Zudem treffen sich täglich Breakdance-Begeisterte in der OT, um auch ohne Anleitung zu üben.



Im Laufe der Jahre entstanden mehrere Crews, die mit großem Erfolg auf nationaler und internationaler Ebene an Wettkämpfen teilnahmen. Besonders die „Phat´n´fresh B´Boys“ waren eine TänzerCrew, die viele Jugendliche dazu bewegten, lange Wege nach Köln auf sich zu nehmen, um wegweisenden Breakdance erleben zu können. Seit 2003 haben sich drei Veranstaltungsreihen etabliert. Organisiert von ehrenamtlich tätigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen findet einmal jährlich mit „Break de Cologne“ ein hochklassiger Breakdancewettbewerb statt, der jeweils über 100 Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus verschiedenen Ländern Europas anzieht. Zusammen mit mehreren hundert Besuchern sprengt das die räumlichen Möglichkeiten des Jugendzentrums, weshalb jeweils eine große Nippeser Veranstaltungs-

»
Viele der Tänzer, die regelmäßig in der OT trainieren, leiten inzwischen eigene Workshops in offenen Ganztagschulen, Tanzschulen und anderen Jugendzentren.«

halle für dieses Event angemietet wird. Einen lokalen Bezug hat „Cologne Circle“, hier reisen die Tänzer aus dem gesamten Rheinland und den Beneluxstaaten an. Jeweils im Herbst bietet Cologne Circle den OT-Besuchern die Möglichkeit, als ehrenamtliche Helfer ihre Fremdsprachenkenntnisse zu erproben. Jüngster Spross in der Familie der Breakdance events ist „YBE“, das Youth-Break-Event. Viele der Tänzer, die regelmäßig in der OT trainieren, leiten inzwischen eigene Workshops in offenen Ganztagschulen, Tanzschulen und anderen Jugendzentren. Mit YBE haben sie ihren Schülern eine Möglichkeit geschaffen, erste Wettkampferfahrung zu sammeln.

OT-Jams

Bei einer Jam werden die drei Bereiche des HipHop innerhalb einer Party zelebriert. Es werden Graffiti gemalt, Rapper treten auf, DJs legen HipHop-Musik auf und Breakdancer treten im Wettstreit gegeneinander an, um zu ermitteln, wer die besten Tänzer sind.

Stets waren bei der Planung und Durchführung der einzelnen Angebote HipHop-interessierte Jugendliche involviert, die so die OT als kulturpädagogisches Experimentierfeld nutzen. Es wurden Flyer gestaltet und das Programm erstellt, die Dekoration und Bühnenaufbau bewerkstelligt und für Ordnung und den reibungslosen Ablauf an den jeweiligen Abenden gesorgt. Während bei der ersten Jam noch die meisten auftretenden Akteure Hausfremde waren, wurden bei der zweiten Jam schon die meisten Programmpunkte von Teilnehmern und Teilnehmerinnen aus den HipHop-Angeboten der OT gestaltet. Nicht nur wegen der hohen Besucherzahlen und der großartigen Stimmung, sondern auch weil die Kinder und Jugendlichen ihre in der OT erworbenen Fähigkeiten – sei es das Tanzen oder Platten auflegen – vor einem größeren Publikum unter Beweis stellen konnten, können diese beiden Jams als voller Erfolg gewertet werden.

Fazit

Von einer Offenen Jugendarbeit, die niederschwellige, informelle Bildungsangebote mit eigenständiger Jugendkultur verbindet, profitieren alle. Ein Träger, der die Einrichtung als Bestandteil des Gemeindeprofils versteht, ein Jugendamt, das für seine Fördermittel hohe pädagogische Qualität bekommt, Nachbarn, die für die Belastungen, die aus der Jugendarbeit erwachsen, auch entschädigt werden – und am wichtigsten: Eine sehr große Zahl von Kindern und Jugendlichen, die ihre Stärken an einem einzigartigen Ort entdecken und entwickeln können.

Stephan Osinski, Jahrgang 1960, Dipl. Soz Arb, leitet die OT Werkstattstraße seit 1996.

Johannes Rix, Jahrgang 1967, Schreiner und Dipl. Soz Päd, ist in der OT Werkstattstraße seit 1997 u. a. für Jugendkultur zuständig.

Daniela Posada

„NORDSTYLE“ – Eine multimediale Performance im Dortmunder Norden



Die Geschichte der multimedialen Performance „Nordstyle“ begann im September 2009. Damals wurde in Kooperation mit Schulen der Dortmunder Nordstadt das Tanztheaterstück „Musterkanaken“ vor 160 Besuchern im soziokulturellen Zentrum Dietrich-Keuning-Haus aufgeführt. Im Anschluss daran konnten interessierte Schüler und Schülerinnen jeweils zehnwöchige Tanzkurse im Bereich HipHop besuchen mit der Idee, vielleicht ein eigenes Tanztheaterstück zu entwickeln. Die Begeisterung war so groß, dass 42 Jugendliche regelmäßig die drei von der Landesarbeitsgemeinschaft Tanz NRW e.V. (LAG Tanz) durchgeführten Workshops besuchten.

»

Nach einer gewissen Zeit des Probens wurden eine Seniorentanzgruppe und ein Kinderchor mit in die Inszenierung einbezogen.

Die Jugendlichen waren der Meinung, dass sie einfach in die Geschichte hineinpassten und wurden wie selbstverständlich mit in die Inszenierung eingewebt.<

Nach Beendigung dieser Workshop-Phase wurde von diesen und anderen Jugendlichen, die das Dietrich-Keuning-Haus mit seinem offenen Jugendtreff regelmäßig besuchen, die Idee zu „Nordstyle“ entwickelt. Das Multimediale Performance Theater sollte ihren Talenten und Ausdrucksstilen als Präsentationsplattform dienen.

Die LAG Tanz NRW e.V. und das Dietrich-Keuning-Haus Dortmund griffen diese Initiative der Jugendlichen auf, und gemeinsam mit der Hauptschule an der Landwehr, der Anne Frank Gesamtschule und der Förderschule Kielhornstrasse wurde es realisiert. Gefördert wurde das Projekt vom „Pakt mit der Jugend“ und dem damaligen Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration NRW.

Die Lust, Erlerntes und bereits bestehende eigene Styles wie Rapsongs, Beatboxing, Ballett, HipHop Dance, Housedance oder Shuffle auf der Bühne gemeinsam zu performen, wuchs zu der Idee einer Nordstadt-story heran. Obwohl am Anfang den Jugendlichen der gewaltige Übungsanspruch nicht einleuchtete und es für alle Beteiligten unvorstellbar war, dass aus diesen Ansätzen eine abendfüllende Show werden sollte, ließen sich die Jugendlichen darauf ein.

Aufgrund des steigenden Interesses wurden weitere Workshops und Tanztrainings, sowie Übungsmöglichkeiten für Musiker/innen eingerichtet. Foren zum Kennenlernen, gemeinsamen Trainieren und Entwickeln wurden eingerichtet.

Innerhalb von 10 Wochen suchten und gestalteten die Jugendlichen eigene Kostüme und besuchten tanz- und theaterpädagogische Workshops. Die einzelnen Bühnenanteile der Akteure wurden mit den nun fast schon 60 Teilnehmern und Teilnehmerinnen weiterentwickelt und geprobt. 80 % der Jugendlichen kommen aus der Dortmunder Nordstadt, fast alle haben einen Migrationshintergrund.

Ganz langsam formte sich die Geschichte und fand sich für alle wahrnehmbar in den Choreografien der einzelnen Gruppen wieder. Das Interesse, alle Puzzleteile zusammen zu fügen, stieg.

Nach einer gewissen Zeit des Probens wurden eine Seniorentanzgruppe und ein Kinderchor mit in die Inszenierung einbezogen. Die Jugendlichen waren der Meinung, dass sie einfach in die Geschichte hineinpassten und wurden wie selbstverständlich mit in die Inszenierung eingewebt.

Das Stück thematisiert die kulturelle Vielfalt der Nordstadt, die Konflikte, Sehnsüchte und Wünsche von hier lebenden Jugendlichen/Menschen, sowie die ganz persönlichen jugendkulturellen „Nord-Styles“, mit dieser Lebenswirklichkeit umzugehen.

>>

Zu den erfreulichen Wendungen im Koalitionsvertrag der Bundesregierung gehört das Bekenntnis zur „eigenständigen Jugendpolitik“ mit der ausdrücklichen Hervorhebung kultureller Bildung: „Wir betonen die zentrale Bedeutung der kulturellen Kinder- und Jugendbildung für die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen. Es gilt die neuen Möglichkeiten im Schnittfeld Jugend, Kultur und Schule zu nutzen und qualitativ und quantitativ auszubauen.“ <<

Wichtig war den Projektverantwortlichen zu jeder Zeit, dass die jugendlichen Akteure ihre künstlerischen Ausdrucksformen und den Wunsch, diese auf der Bühne präsentieren zu können, ausleben und umsetzen können. Die „Nordstyle“-Besetzung wuchs und wuchs in der Größe, aber auch als Team zusammen. Jeder wusste, dass er oder sie wichtig für die Geschichte war, genauso wie jeder andere Teilnehmer, jede andere Teilnehmerin auch.

Am Tage der Vorpremiere zitterten 120 Beteiligte im Dietrich-Keuning-Haus vor ihrem großen Auftritt. Trotz der Fußballweltmeisterschaft und vielen zeitgleich laufenden Aktionen zur „Nacht der Jugendkultur“ brachten die Akteure vor fast 200 Zuschauern eine bejubelte Show auf die Bühne.

Zur eigentlichen Premiere eine Woche später kamen dann viele Verwandte, Bekannte, Freunde und Neugierige um „Nordstyle“ hautnah mitzerleben. Und niemand wurde enttäuscht, denn „Nordstyle“ wurde zu solch einem gefeierten Erfolg, da die Akteure ihre Persönlichkeit mit in die Inszenierung einbrachten und sie sich dort wiederfand.

Der Ruf nach einer Wiederholung solch einer Inszenierung hallt durch die Gänge des Dietrich-Keuning-Hauses und wird von allen Kooperationspartnern befürwortet.

Daniela Posada, seit 2005 Bildungsreferentin bei der Lag Tanz NRW e.V., als freie Theaterpädagogin BuT tätig, Mutter zweier Jugendlicher (14/18Jahre)



Angela Wüsthof

Masken-Mafia. Ein Streetwork-Projekt

Zielgruppen von Streetwork/Mobiler Jugendarbeit sind sozial benachteiligte und stigmatisierte Jugendliche, deren Verhalten als „abweichend“ definiert wird. Sie verbringen ihre Freizeit alternativ zu institutionalisierten pädagogischen Angeboten in wachsendem Maße an informellen Treffpunkten wie z. B. auf Spielplätzen. Der öffentliche Raum wird zunehmend



privatisiert und reglementiert. Jugendliche werden oft als Störenfriede empfunden, dabei sind öffentliche Räume gerade für Jugendliche oft die einzigen Orte der selbst organisierten Freizeit. Streetwork/Mobile Jugendarbeit greift die Interessen und Bedürfnisse junger Menschen auf. Sie will das Verständnis zwischen den Jugendlichen und dem jeweiligen sozialen Umfeld fördern.

Idee

Wir wollten die emotionalen und sozialen Kompetenzen der Jugendlichen in einem kreativen Prozess stärken und im Dialog erfahren, wie sich die Jugendlichen erleben und welche Wünsche und Lebensperspektiven sie haben. Die Masken-Mafia wollte Figuren entwickeln, die auf der Kölner Domplatte auftreten und mit den Passanten ins Gespräch kommen sollten. Kooperationspartner des Projekts waren ein Theaterpädagoge und eine Streetworkerin.

Vorbereitungen

Hast Du Lust eine Maske zu bauen?
 Mal zu zeigen, was in Dir steckt?
 Einmal eine besondere Rolle zu spielen?
 Erwachsenen einen Spiegel vorzuhalten?

Wir suchten in Projekten der Streetwork/Mobilen Jugendarbeit nach Jugendlichen, die Interesse an der Teilnahme an einem Projekt hatten. Es war nicht leicht, Jugendliche, die bereits über einen langen Zeitraum wenig feste Absprachen treffen mussten, zu einer verbindlichen Anmeldung zu bewegen. Es war bis zum Seminarbeginn unklar, wer kommen würde. Teilgenommen haben drei männliche und drei weibliche Jugendliche. Eingeschmuggelt wurden noch „Kotlett“ und „Piranha“, zwei Ratten.

Maskenbau

Mit Gipsbinden erstellten wir Gesichtsabdrücke, die Grundform für die Maske. Die Gesichtszüge gestalteten wir mit Ton: eine fliehende Stirn, ein Schmolzmund – der Phantasie waren keine Grenzen gesetzt. Es gab Hilfestellung bei der Technik, aber keine Vorgaben in der Gestaltung. Die Jugendlichen folgten ihrer Intuition, es entstanden Masken mit individuellem Ausdruck. Dann fertigten wir aus Spezialpapier die Masken. Die Farben wurden nur leicht aufgetupft. Zwei Komplementärfarben, in geringer Konzentration aufgetragen, gaben der Maske einen lebendigen Ausdruck. Im Gegensatz dazu wirkte eine ausschließlich rote Maske, trotz ihrer Intensität eher leblos. Die Jugendlichen waren von ihren eigenen Kunstwerken beeindruckt.

Kennenlern- und Kooperationsspiele sowie Wahrnehmungsübungen erleichterten den Einstieg in den Gruppenprozess und ins Theaterspiel. Das wichtigste



Ausdrucksmittel beim Maskenspiel ist der menschliche Körper, der genau studiert werden musste. In den „Baupausen“ der Masken näherten sich die Jugendlichen spielerisch einzelnen Körperteilen.



Einleitung in das Theater- und Maskenspiel

Theaterpädagogik fördert Kommunikationsfähigkeit, Kreativität und die eigene Phantasie. Das Theaterspiel motivierte die Jugendlichen, aus ihren eingeübten Rollenmustern heraus neue Ausdrucksformen zu entwickeln. Die Masken

dienten als Hilfsmittel. Die Auseinandersetzung mit der Maske, ihre Wirkung auf andere führte zu spannenden Situationen. Es entstand eine neue Form der Begegnung. Masken gehören zu den ursprünglichen Elementen des Theaters und bieten einen zusätzlichen „Schutzraum“, um neue Kommunikationsformen bzw. Rollen auszuprobieren.

Von der Maske zur Figur

Nach dem Maskenbau und den zahlreichen Übungen begann die gezielte Vorbereitung der Masken-Mafia. Um die Zuschauer zu erreichen, mussten die Jugendlichen Gefühle wie z. B. Wut, Trauer oder Freude als Figur authentisch darstellen. Sonst entsteht ein diffuser Eindruck von gekünsteltem langweiligem Theaterspiel. Es fiel allen schwer, echte Gefühle darzustellen, d. h. sich zu spüren. Die Wahrnehmung der Gefühle und der spielerische Umgang damit verunsicherte die Jugendlichen und war schwer darstellbar. Die Jugendlichen haben ihre Gefühle verdrängt, um auf der Straße überleben zu können.

Jede/r Jugendliche entwickelte in der Gruppe die zur Maske gehörende Figur. Die Spieler und Spielerinnen haben ein inneres, unbewusstes Bild von ihrer Figur. Um es sichtbar zu machen, suchten wir nach Bewegungen und einer zur Figur passenden Stimme. Durch

die Stimme wurden die Figuren sehr lebendig. Jede Figur erhielt einen typischen Satz, „ihr Lebensmotto“ und Lebenslauf und einen Namen. Die Seminarteilnehmer und -teilnehmerinnen waren gefühlvolle Beobachter. Wir testeten bei jeder Figur, ob ihre Bewegungen, ihre Stimme und ihr gesamtes Erscheinungsbild stimmig waren.

Die individuellen Mottos sagten viel über ihr reales Leben aus. In diese Phase führten wir parallel intensive Gespräche über vergangene Beziehungen, Enttäuschungen in Elternhaus, Schule oder Heimen und über viele Gewalterfahrungen. Tragfähige Beziehungen und ein Selbstwertgefühl, also ein von Normalität geprägtes Leben kannten die Jugendlichen nicht. Als Konsequenz aus einer langen Reihe von negativen Erfahrungen und Beziehungsabbrüchen verlassen sie Familie und Heime, um auf der Straße ein neues Zuhause zu finden. Sie entwickeln viele Energien und kopieren Verhaltensweisen Erwachsener, um im Großstadtdschungel zu überleben. Im Theaterspiel, aber auch in den Abendrunden kamen ihre Wünsche ans Tageslicht, über die sie sonst selten sprechen. Sie entwickelten Lebensentwürfe und erzählten von ihren Zukunftsfantasien, die sich kaum von denen anderer Jugendlicher unterscheiden.

Figuren

Karl-Heinz – ein alter garstigen Grobian: er hat ein grobes Gesicht mit einer Warze. Meist schreit er, fuchtelt mit einem Stock herum und beschwert sich pausenlos über Jugendliche.

Rosa – mit einem schwarzen Kleid, ihre Gesichtszüge scheinen verschwommen. Beim ersten Hinsehen wusste man nicht, wen man vor sich hat: ein Fabeltier oder einen Menschen. Mit leiser Stimme wiederholt sie: Hast Du mein Glück gesehen? Ich habe mein Glück verloren!

Konstantin – ein junger Mann aus Kasachstan spricht Russisch, auch beim Maskenspiel. Er erzählt vom Spiel des Lebens und den Verführungen in der großen Stadt.

Lucie – trägt schwer am schwarzen Mantel und den Stiefeln. Kotelett, die Ratte sitzt auf ihrer Schulter. Sie bringt den Menschen Unglück und schwört Rache für

ihr Leid. Die gepresste Fistelstimme und die grüne, diabolische Maske lassen alle Abstand halten.

Juckie – weiß, dass alles besser wäre, wenn in der Welt mehr Ordnung herrschen würde. Und das fängt auf der Straße schon an.

Elsbeth – findet sich in der großen Stadt nicht zurecht. Sie will ein geregeltes Leben und braucht Ansprechpartner, die ihr bei der Orientierung helfen. Sie nestelt dauernd an der Handtasche.

Sehr wichtig war die Trennung zwischen der Maske, dem Spieler/der Spielerin und deren Eigenarten, also Rollenwechsel und vor allem Rollendistanz. Als Figur kann ich schimpfen, pöbeln. Für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen gab es Regeln und Umgangsformen, die gemeinsam verabredet wurden. Der bewusste Wechsel von der Figur zurück zum Jugendlichen und umgekehrt führte zu einer Reflexion von Verhaltensweisen.

Fazit

Die mit großer Ausdrucksstärke dargestellten Figuren bekamen viel Applaus. Die Begeisterung und der Spaß der Jugendlichen waren faszinierend. Sie waren sehr stolz, aber auch überwältigt über die vielen positiven Rückmeldungen und ihren erfolgreichen Auftritt, den sie nicht erwartet hatten. Mit der „Masken-Mafia“ eroberten die Jugendlichen den „öffentlichen Raum“ für kurze Zeit zurück. Die Straße wurde positiv besetzt (im wahrsten Sinn des Wortes). Wir haben im Seminar Jugendliche zu Wort kommen lassen, die als Außenseiter in der Gesellschaft leben und die sonst selten ernst genommen und gehört werden.

Angela Wüsthof ist Bildungsreferentin der Evangelische Landesarbeitsgemeinschaft Offene Türen NRW (ELAGOT NRW) und Vorstandsmitglied der Arbeitsgemeinschaft Offene Türen NRW (AGOT NRW).



Lilo Sturch / Ulrich Diermann

Integration von Jugendlichen und Kindern mit Migrationshintergrund durch kulturelle Aktivitäten in der Offenen Jugendarbeit

Die Auftritte und Workshops von jugendlichen Künstler und Künstlerinnen des kolumbianischen Projekts „Viviendo y Soñando“ im Rahmen der KinderKulturKarawane 2005 im Jugendzentrum Köln-Sülz hatten gezeigt, wie musikalische und künstlerische Herausforderungen die soziale Integration und das Selbstbewusstsein der Jugendlichen fördern. So hatte vor allem der Auftritt und die musikalische Ausdruckskraft der drei Rapper des Projekts das Interesse der Kölner Jugendlichen geweckt und ihnen einen ungewohnten und neuen Einblick in deren Lebensalltag, Probleme und Lösungsperspektiven vermittelt.

Diese positiven Erfahrungen gaben den Anstoß für das Jugendzentrum Köln-Sülz im Rahmen des Modellprojekts „Integration von Jugendlichen und Kindern mit Migrationshintergrund durch kulturelle Aktivitäten in der offenen Jugendarbeit“ diesen Ansatz selbst für die eigenen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund umzusetzen und zu erproben.

Das kulturelle Begegnungsprojekt „KinderKulturKarawane“

...existiert seit dem Jahr 2000. Jedes Jahr sind 5-7 Kinder- und Jugendkulturgruppen aus Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas in Deutschland unterwegs. Sie stellen ihre künstlerischen Produktionen in Schulen, Jugend- und Kulturzentren oder bei anderen Kulturereignissen vor, geben Workshops und erzählen über sich und ihr Leben, ihre Ängste, Wünsche und Hoffnungen für die Zukunft. So lernen Kinder und Jugendliche hier Gleichaltrige aus anderen Ländern als begabte Künstler und Künstlerinnen kennen, gleichzeitig aber auch als gleichberechtigte Partner, mit denen es viele Gemeinsamkeiten zu entdecken gibt. An der KinderKulturKarawane haben inzwischen 50 Gruppen aus 21 Ländern teilgenommen. Sie haben mehr als 1.700 Aufführungen und Workshops absolviert. Es werden alljährlich etwa 80.000 Menschen durch Auftritte und Workshops erreicht.

Weitere Informationen:
www.kinderkulturkarawane.de

Die Initiatoren des Modellprojektes verfolgten die Idee, Auftritte verschiedener Gruppen der KinderKulturKarawane als Impulsveranstaltungen für künstlerische Projekte mit Jugendlichen in Köln zu nutzen. Kinder und Jugendliche sollten bei den Auftritten nicht mehr nur passive Zuschauer sein, sondern in Workshops mit den jungen Künstlern und anschließenden, weiterführenden Projekten ihre eigene Lebenswelt ebenfalls künstlerisch ausdrücken. Sie sollten lernen, zentrale Themen ihres Alltags aufzugreifen (z. B. Integrationsprobleme, Gewalt, schulische, soziale, wirtschaftliche, berufliche Probleme, Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle, mit Vorstellungen von Mann und Frau) und künstlerisch umzusetzen. Dieser Ansatz sozialen Lernens und gesellschaftlicher Integration durch künstlerische und kulturbezogene Aktivitäten sollte besonders Jugendlichen mit Migrationshintergrund den Zugang zu Jugendkulturprojekten in Offenen Jugendeinrichtungen erleichtern.

Das Modellprojekt sollte zudem der verbesserten Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule dienen. Zentraler Lebensraum von Mädchen und Jungen ist die Schule. Jugendhilfe muss sie dort abholen und zusammen mit Schule Kooperationen mit Leben füllen. Der folgende Text fasst in gekürzter Form die Hintergründe und theoretischen Ansätze des Konzepts zusammen und stellt die Empfehlungen für die Umsetzung des Ansatzes in der Praxis dar.

Das Modellprojekt, an dem 2006 „Teatro Trono“ und 2007 die „Escuela de la Comedia y del Mimo“ mitgewirkt haben, ist abgeschlossen. Die Evaluation samt ausführlicher Dokumentation und Handreichung ist im Internet veröffentlicht und kann nachgelesen werden unter www.heffalump.de/juzi/.

Ziele des Projektes

Im Rahmen der „Kinderkulturkarawane“ begegnen Kinder und Jugendliche jugendlichen Künstlern aus Afrika, Asien und Lateinamerika. Sie lernen dabei, zunächst gemeinsam mit diesen, dann in weiterführenden themenbezogenen Theater-, Musik- und Tanzproduktionen und Workshops zentrale Themen ihres Alltags aufzugreifen (z. B. Integrationsproble-

me, Gewalt, schulische, soziale, wirtschaftliche, berufliche Probleme, Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle, mit Vorstellungen von Mann und Frau) und neue Lösungsansätzen dafür zu entwickeln.

>>

Gerade der künstlerische Ansatz bietet sich an, um Kooperation strukturell abzusichern und in Programmen und Konzepten sowohl seitens der Schulen als auch der Einrichtungen Offener Jugendarbeit festzuschreiben.<<

Sie präsentieren diese – und sich selbst – in künstlerischer Vermittlungsform einem interessierten Publikum und werden dabei von den Gleichaltrigen als „Künstler/innen“ auf der Bühne und/oder „Vermittler/innen“ in den Workshops wahrgenommen. Sie machen die Erfahrung der Wertschätzung hinsichtlich ihrer neu entwickelten dargebotenen musisch-künstlerischen Fähigkeiten und interkulturellen Kompetenz.

Der neue innovative Aspekt dieses Konzepts ist der kulturbezogene, musisch-motorische statt rein kognitive Ansatz in Verbindung mit der interkulturellen Begegnung. Dieser Zugang, gekoppelt mit dem Erfahrungsaustausch und der gemeinsamen Entwicklung von künstlerischen Darbietungen mit gleichaltrigen „Künstlern“ aus der so genannten Dritten Welt, die sich meist in noch schwierigeren Lebenssituationen befinden, vermittelt sehr unmittelbar integrationspolitische und soziale Probleme und Lösungsansätze und lässt die Bedeutung soziokultureller Begegnung konkret erfahrbar werden.



Das aktive, gestaltende Tun hilft den Kindern und Jugendlichen, Barrieren für eine nachhaltige Auseinandersetzung mit den sie betreffenden Themen und Menschen ihres Umfeldes zu überwinden. Darüber hinaus bietet dieser Ansatz die Chance, eigene Stärken über die Aneignung musisch-künstlerischen Fähigkeiten und ihre Präsentation zu erfah-

ren und zu entwickeln und darüber eine positive Unterstützung für Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl zu erzielen.

Das Modellprojekt fand im Jugendzentrum Sülz statt. Das Jugendzentrum kooperiert dauerhaft mit der benachbarten „Theodor-Heuss-Realschule im Bereich des Nachmittagsangebotes. Um diese Zusammenarbeit von Beginn an zu vertiefen, wurde gerade den Schülerinnen und Schülern der Realschule die Teilnahme am Projekt ermöglicht.

Außerdem nahmen die Besucher und Besucherinnen der Jugendeinrichtung am Projekt teil. Diese setzen sich aus Schülerinnen und Schülern der verschiedensten Schulformen zusammen. Es waren sowohl Gymnasiasten als auch Haupt- und Grundschüler vertreten.

Mit dem Modellprojekt wurden konzeptionelle Grundlagen für musisch-künstlerische Ansätze mit interkultureller Orientierung in der Offenen Jugendarbeit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund entwickelt, die anschlussfähig sind für Kooperationsprojekte mit Schulen. Gerade der künstlerische Ansatz bietet sich an, um Kooperation strukturell abzusichern und in Programmen und Konzepten sowohl seitens der Schulen als auch der Einrichtungen Offener Jugendarbeit festzuschreiben.

Anregungen und Empfehlungen für die Praxis

Aus den Erfahrungen im Modellprojekt konnten viele Anregungen und Empfehlungen entwickelt werden, die Einrichtungen, die ein ähnliches Vorhaben durchführen eine Hilfestellung sein können.

Für die erfolgreiche Umsetzung künstlerisch-kultureller Ansätze in der Offenen Jugendarbeit sind eine Reihe von Voraussetzungen, Anforderungen und Empfehlungen zu beachten, die zu folgenden Themen dargestellt werden:

- Träger der offenen Kinder- und Jugendarbeit
- Zielgruppe

- Geschlechter-Trennung
- Kooperation mit Schulen
- Künstlerisch-pädagogische Leitung
- Gestaltung der Angebote und Aktivitäten
- Planung und Zeithorizont
- Beispiel einer geeigneten zeitlichen Planung
- Auswahl der Künstler für die Impulsveranstaltung(en)
- Werbung und Öffentlichkeitsarbeit
- Verstetigung der Aktivitäten und Kooperationen
- Finanzierung

Träger der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Einrichtungen, die ein solches Vorhaben durchführen wollen, sollten über ausreichende Erfahrungen in der Arbeit mit Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund verfügen. Das bedeutet, dass einerseits diese Zielgruppen schon zum „Stamm-Publikum“ der Einrichtung gehören und entsprechende Angebote da sind, die diese Kinder und Jugendliche bereits zum Besuch der Einrichtung veranlassen. Das heißt aber auch, dass die Leitung und Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Einrichtung mit dieser Zielgruppe und ihrem Umfeld (Elternhaus, Schule, Freizeitverhalten) einigermaßen vertraut sind.

Wichtig ist auch, dass die Verantwortlichen die Zielgruppe gut einschätzen und die Zusammensetzung der Gruppen angemessen gestalten können. Kommen

die Kinder und Jugendlichen gut miteinander aus (Geschlecht, Alter, unterschiedliche Migrationshintergründe)? Passt der schulische Hintergrund (Art der Schule, Klassenstufe, Vereinbarkeit mit Unterrichts-Rhythmus)? Lässt die Zusammensetzung eine kontinuierliche Arbeit in der Gruppe über ein bis zwei Schul-Halbjahre zu oder sollte auch mal auf kurze Projektangebote zurückgegriffen werden, z. B. in Form von Ferienprogrammen und Workshops?

Ein weiterer wichtiger Aspekt sind die Räumlichkeiten der Einrichtung. Es müssen geeignete Räume und Ausstattungen (Bühne, Verstärker-Anlage, Bühnen-Licht, ggfs. Mikrofone) für die Aktivitäten zur Verfügung stehen. Die Workshops sollten nicht in den beteiligten Schulen stattfinden, sondern in der Jugendeinrichtung, um eine Abkoppelung vom schulischen Alltag zu ermöglichen und den nicht-kognitiven Charakter der künstlerischen Aktivitäten zu unterstreichen.

Auch eine Auftrittsmöglichkeit im Hause, für die Präsentation der eigenen Gruppen und die Durchführung der Impulsveranstaltungen, ist sehr hilfreich, kann aber ggfs. auch in Kooperation mit größeren Einrichtungen zur Verfügung gestellt werden. Allerdings ist der Auftritt im „eigenen Haus“ für die beteiligten Kinder und Jugendlichen natürlich einfacher und reizvoller. Noch vorteilhafter ist es, wenn es sich dabei um einen bereits eingeführten Veranstaltungsort handelt und auch Bewirtungsmöglichkeiten vorhanden sind. Ebenfalls hilfreich sind Nutzungsmöglichkeiten in Außengeländen (Hof, Garten, naheliegender Park). Und natürlich bieten sich Auftritte in den beteiligten Schulen an.

Zielgruppe

Die Zielgruppe sollte sehr sorgsam ausgewählt werden. Für die verschiedenen möglichen künstlerischen Aktivitäten sind unterschiedliche Zielgruppen zu gewinnen. Eine Rap-Band spricht andere Altersklassen und Charakter an als eine Theatergruppe, Tanzprojekte werden eher von Mädchen besucht, Zirkusprojekte sind vor allem für Jüngere als Einstieg geeignet. Wichtige Kriterien der Zusammensetzung sind Ge-



schlecht, Alter, Art des Migrationshintergrunds, Schule und die Klassenstufe. (...)

Besonders wichtig ist die Berücksichtigung des Migrations- und elterlichen Hintergrunds. Zu klären ist, welche Barrieren es bei Kinder und Jugendlichen gibt aufgrund von Einschränkungen durch Eltern und Familie und traditionelle kulturelle und religiöse Verhaltensweisen und Einstellungen. Letztere sollen zwar im Rahmen der künstlerischen Auseinandersetzung bearbeitet werden, aber eine nicht homogene Gruppe kann leicht auch zum Scheitern führen.

Sehr wichtig sind auch Überlegungen zur Zusammenstellung der Gruppen nach Schulen und Klassen. Die Abstimmung der Angebote mit dem Unterrichtsrythmus wird bei Gruppen mit Kindern und Jugendlichen aus vielen unterschiedlichen Schulen und Klassen(-stufen) für eine kontinuierliche und langfristige Zusammenarbeit oft sehr schwierig. Hierfür bieten sich eher kurzfristig angelegte Formen an, z. B. Ferien-Workshops, in denen die Gruppen dann punktuell gemeinsam Themen erarbeiten und zum Abschluss durchführen. Außerdem gibt es oft eine gewisse Konkurrenz oder gar Rivalität zwischen Schulen oder auch Klassen, die nicht immer in produktive Auseinandersetzungen münden müssen.

Manchmal ist es auch sinnvoll, erst nach einer Einführungsphase die Gruppen nach Alter, Geschlecht, künstlerischer Ausrichtung etc. gemischer zu gestalten.

Geschlechter-Trennung

Ein wichtiges Ergebnis des Modellprojekts ist, das geschlechtsgemischte Gruppen nur unter sehr spezifischen Bedingungen erfolgreich arbeiten können. Sie fördern zwar unmittelbar die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle, können aber auch sehr blockierend sein, vor allem bei Kindern und Jugendlichen in der (vor-)pubertären Phase. Gewisse Themen werden von ihnen nicht gerne im Beisein oder gar gemeinsam mit dem anderen Geschlecht behandelt. Und bei der Einübung oder gar Präsentation von Musik, Tanz oder Theater kann die Scheu gegenüber dem anderen Geschlecht so groß sein, dass die Entfaltung eher behindert und sogar Auftritte verweigert werden.



Dies liegt nicht allein in unterschiedlichen inhaltlichen Interessen begründet. Gerade Mädchen ist es oft lieber, unter sich zu sein, für Mädchen mit muslimischem Hintergrund ist dies oft besonders wichtig. Die Eltern muslimischer Mädchen achten sehr auf den Umgang ihrer Töchter. Im Modellprojekt war es eine große Herausforderung, muslimische Mädchen auf Dauer in der Gruppe zu halten.

Die Themen in diesem Alter sind nicht unbedingt so sehr verschieden, aber die künstlerische Umsetzung verlangt oft ein immenses „Sich-Öffnen“ und „Aus-Sich-Herausgehen“. Die Hemmungen der Pubertierenden gegenüber dem anderen Geschlecht sind hoch, daher wird Darstellung häufig als Bloßstellung empfunden. Die Initiatoren müssen sich entscheiden, ob sie den Versuch mit gemischten Gruppen eingehen wollen oder lieber getrennt eine Jungen- und/oder Mädchengruppe einrichten. Gemischte Gruppen scheinen vor allem im schulischen Rahmen mit festen Theaterstücken möglich oder in Kultureinrichtungen, bei denen sich theaterbegeisterte Jugendliche anmelden.

Kooperation mit Schulen

Die Kooperation mit benachbarten Schulen war ein wesentliches Element des Konzepts. Angestrebt werden sollte vor allem die Zusammenarbeit mit Ganztagschulen im Bereich von Grund-, Haupt- und Re-

>>
Eine besonders gute Grundlage für die angemessene Gestaltung der künstlerisch-pädagogischen Leitung bietet die Kooperation mit entsprechenden kulturbezogenen Einrichtungen, z. B. Musikschulen, theaterpädagogischen Zentren oder Zirkusprojekten.<<



alschulen, weil hier die betreffenden Zielgruppen am stärksten vertreten und die Integrationserfordernisse am stärksten ausgeprägt sind.

Es vereinfacht die Umsetzung des Konzepts, wenn es bereits auf anderen Ebenen eine Kooperation mit den Schulen gibt, die in die Aktivitäten eingebunden werden sollen, zum Beispiel Übermittag-Betreuungen. Dann sind die Kooperationspartner, das Umfeld und die Zielgruppen schon bekannt und vertraut und der Zugang zur Schulleitung, Lehrer/innen und Schüler/innen wird erleichtert. Eine gute Zusammenarbeit mit Schulleitung und Lehrer/innen ist eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung im Alltag. Dies beginnt bei der konzeptionellen Planung, z. B. eine Einbindung als AG in das schulische Angebot geht über die Bewerbung der Kurse bei den Schüler/innen z. B. durch Ansprache und Kurzpräsentationen in den Klassen und endet bei der inhaltlichen und zeitlichen Abstimmung der Angebote mit dem Unterrichtsplan und -rhythmus.

In der ersten Phase sind vor allem die Unterstützung der Schulen bei der Auswahl und Bewerbung der Zielgruppen sowie die zeitliche Abstimmung mit dem Unterricht wichtig. Die Bewerbung der Workshops, Kurse

und AGs muss sich nicht nur auf Aushänge, Handzettel und Ankündigungen der Lehrer und Lehrerinnen beschränken. Als sehr erfolgreich haben sich kurze Vorstellungen und Präsentationen durch die künstlerischen Leiter und Leiterinnen im Rahmen des Unterrichts erwiesen. (...)

Künstlerisch-pädagogische Leitung

Die künstlerisch-pädagogische Leitung spielt eine zentrale Rolle bei der Umsetzung des Konzepts. Die betreffenden Mitarbeiter/innen müssen sowohl die künstlerischen Fähigkeiten aufweisen, als auch über die pädagogischen Kompetenzen verfügen, Kinder und Jugendliche aus oft schwierigen sozialen Verhältnissen für die Aktivitäten zu begeistern und zu einer langfristigen Mitarbeit zu motivieren.

Darüber hinaus sollten sie eine Nähe und Bezüge zu Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und möglichst bereits Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit ihnen haben. Die spezifische Kenntnis ihrer Verhaltensweisen, Einstellungen und Erwartungen ist eine wichtige Grundlage für die angemessene Gestaltung und Durchführung der Workshops und Kurse. Für Mädchen mit Migrationshintergrund ist es besonders wichtig, dass die Leitung weiblich ist.

Neben den Fähigkeiten und Kompetenzen sollte auch eine ausreichende Präsenz der Leiter/innen gesichert sein. Gerade bei diesen Aktivitäten ist eine kontinuierliche und regelmäßige Betreuung notwendig, darüber hinaus können ggfs. auch zusätzliche kurzfristig ange-setzte Probestermine erforderlich sein.

Eine besonders gute Grundlage für die angemessene Gestaltung der künstlerisch-pädagogischen Leitung bietet die Kooperation mit entsprechenden kulturbezogenen Einrichtungen, z. B. Musikschulen, theaterpädagogischen Zentren oder Zirkusprojekten. Aber auch dann sollte eine personelle Kontinuität der Leitung gewährleistet sein.

>>
Es ist allerdings wichtig, die Inhalte nicht aufzudrängen, sondern die Zielgruppe bei den Themen abzuholen, die für sie gerade im Mittelpunkt ihres Lebensalltags stehen, und sie dann allmählich an neue Themen heranzuführen.<<

Gestaltung der Angebote und Aktivitäten

Die angemessene Gestaltung der Angebote ist ebenfalls ein wichtiger Faktor in der Umsetzung des Konzepts. Es sind viele Angebotsformen denkbar, einmalige Workshops über einen oder mehrere Tage, laufende Kurse über ein Schulhalbjahr oder länger, regelmäßig wöchentlich oder vierzehntägig zu festen Tages- und Uhrzeiten, Wochenend- oder Ferienkurse.

Allerdings können einmalige und kurzzeitige Angebote nur einen ersten Zugang und Anreiz vermitteln, mitunter auch als Interventions-Instrument zur Erweiterung und Verstetigung von Projektgruppen Sinn machen. Für die nachhaltige Umsetzung des Konzepts sind laufende Kurse über ein Schul-Halbjahr zu festen Wochenterminen zu empfehlen. Die Regelmäßigkeit und feste Struktur erleichtert es den Kindern und Jugendlichen meist nach einer gewissen Eingewöhnungsphase, sich auf die Angebote einzulassen und einzustellen.

Ein besonderer Reiz liegt in der Koppelung der Kurse mit abschließenden und zwischenzeitlichen öffentlichen Auftritten. Zwar gibt es meist erst eine gewisse Scheu und Ängste vor öffentlichen Präsentationen. Mit zunehmender Sicherheit in den künstlerischen Aktivitäten im Verlauf des Kurses werden diese aber meist abgebaut und die Herausforderung und das Interesse an der Präsentation der eigenen neu erworbenen Fähigkeiten rücken in den Mittelpunkt.

Ein zentraler Aspekt der Angebote sind die Themen. Das Anliegen des Konzepts „KinderKulturKarawane“

ist es ja, über die künstlerische Auseinandersetzung Themen wie Integrationsprobleme, Gewalt, schulische und berufliche Probleme, die eigenen Geschlechterrolle etc. auf nicht-kognitive Art aufzugreifen und dadurch das Interesse der Kindern und Jugendlichen dafür zu gewinnen. Es ist allerdings wichtig, die Inhalte nicht aufzudrängen, sondern die Zielgruppe bei den

Themen abzuholen, die für sie gerade im Mittelpunkt ihres Lebensalltags stehen, und sie dann allmählich an neue Themen heranzuführen.

Die Gruppen sollten nicht größer als 10 bis 15 Kinder und Jugendliche pro künstlerischer/m Leiter/in sein.

Planung und Zeithorizont

Eine langfristige und genaue Planung ist eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen dieser Projekte und Aktivitäten. Für eine längerfristig angelegte Veranstaltungsform über ein Schuljahr sollte die Planung so angelegt sein, dass alle wesentlichen Details (Finanzierung, Konzeptdetails, Partnerschulen, Zielgruppen) einige Wochen vor dem Ende des vorhergehenden Schuljahres geklärt und unmittelbar mit Beginn des Projekt-Schuljahrs die Bewerbung der Zielgruppe und der Einstieg in die Umsetzung erfolgen kann.

Ausgangspunkt der Planung ist die Klärung der Finanzierung. Erst wenn diese gesichert ist, können die künstlerisch-pädagogischen Leiter/innen verbindlich verpflichtet werden und sollte der Kontakt mit Schulen gesucht werden. Im Falle von Verzögerungen bei den Finanzierungszusagen könnten die Ansprechpartner (Schulleitung, Klassenlehrer oder -lehrerinnen) in den Schulen, die ohnehin meist nur über wenige zeitliche Kapazitäten für derartige Projekte verfügen, die Umsetzbarkeit in Zweifel ziehen und das Interesse verlieren. Zudem könnte sich der Beginn der Aktivitäten dann in das Schuljahr hineinverlagern und schon in der Anfangsphase durch die Ferientermine unterbrochen werden, was in der Regel die Kontinuität der Teilnahme und Aktivitäten sehr erschwert.

In den nächsten Schritten sollten dann die konzeptionellen Details (Zielgruppen nach Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Schulform und Klassenstufe, künstlerische Ausrichtung, Veranstaltungsform, Ansprache der Zielgruppen) mit den Schulen und der künstlerisch-pädagogischen Leitung geklärt werden. Da zum Ende des Schuljahrs Lehrer und Lehrerinnen

»

Lokal- und Stadtteilzeitungen, lokale Radiosender, Lokalfernsehen oder thematische Internetportale sind für Integrations- und Jugendprojekte im Kulturbereich oft leichter zu interessieren, vor allem in Verbindung mit interessanten Veranstaltungen und „Erfolgs-Stories“. «



meist mit der Vorbereitung der Zeugnisse und Konferenzen beschäftigt sind, sollten alle diese Fragen mindestens vier Wochen vorher beantwortet sein.



Mit Beginn des eigentlichen Projekt-Schuljahrs sollte dann unmittelbar die Bewerbung der Zielgruppe erfolgen. Hier bieten sich neben Aushängen vor allem Ankündigungen und Vorstellungen und Präsentationen in den Klassen sowie auf dem Schulhof an. Auch die gezielte Ansprache von

solchen Kindern und Jugendlichen ist sinnvoll, bei denen ein künstlerisches Interesse z. B. von Lehrer/innen oder Pädagogen/innen des Jugendhilfeträgers vermutet wird oder sogar bekannt ist. Wenig später sollte dann rechtzeitig vor den nächsten Ferienterminen (vor allem im Winterhalbjahr mit frühen Herbstferien) der Einstieg in die Umsetzung erfolgen.

Sinnvoll ist es, die Impulsveranstaltungen mit Auftritten und Workshops von jugendlichen Künstlern und Künstlerinnen aus Afrika, Asien und Südamerika im Rahmen eines Sommerfests zum Ende des vorherigen Schulhalbjahres, als Ferienveranstaltung danach oder zum Auftakt des neuen Schulhalbjahrs durchzuführen. Sie sollen ja den ersten Anreiz für die Zielgruppe geben, diese Form von kulturellen Aktivitäten auch für sich zu entdecken und damit den Boden für die weitere Bewerbung der Kinder und Jugendlichen bereiten. Oft bildet sich durch eine solche Impulsveranstaltung schon eine kleine Kern-Gruppe heraus, die dann über die Ansprache von weiteren Kindern und Jugendlichen im beginnenden Schulhalbjahr erweitert werden kann. (...)

Werbung und Öffentlichkeitsarbeit

Gerade für die Impulsveranstaltungen ist eine intensive Werbung und Öffentlichkeitsarbeit im Umfeld

der Trägereinrichtung und den Kooperationspartnern und -Schulen erforderlich. Nur so werden genügend Kinder und Jugendliche erreicht und für die künstlerischen Aktivitäten und das Projekt interessiert, so dass sich eine erste Kern-Gruppe für eigene Workshops und Veranstaltungen herausbilden kann.

Hier bieten sich neben der üblichen Werbung über Ankündigungen und Veranstaltungshinweise vor allem die Handzettel-Verteilung in den Haushalten und Geschäften des Stadtteils und Einzugsgebiets, in den kooperierenden Schulen und weiteren Einrichtungen und Beilagen in Stadtteilzeitungen an. Hilfreich sind auch direkte Ankündigungen über die Lehrer und Lehrerin im Unterricht und die gezielte Ansprache von Kindern, Jugendlichen und Eltern.

Auch die lokalen Medien sollten möglichst über eine direkte Berichterstattung einbezogen werden. Dies geht umso leichter, wenn sich bereits eine eigene Gruppe herausgebildet hat und deren Entwicklung und Erfolge präsentiert werden können, vielleicht sogar über einen längeren Zeitraum mit periodischen Berichten.

Lokal- und Stadtteilzeitungen, lokale Radiosender, Lokalfernsehen oder thematische Internetportale sind für Integrations- und Jugendprojekte im Kulturbereich oft leichter zu interessieren, vor allem in Verbindung mit interessanten Veranstaltungen und „Erfolgs-Stories“. Eine entsprechende Berichterstattung wirkt wiederum positiv zurück auf die Mobilisierung und das Engagement der Kinder und Jugendlichen, weil sie sich in ihren Aktivitäten und Leistungen bestätigt und anerkannt sehen.

Verstetigung der Aktivitäten und Kooperationen

Derartige kulturbezogene Aktivitäten zur Integration von Kindern und Jugendlichen machen natürlich vor allem dann Sinn, wenn sie langfristig und kontinuierlich als Angebot des Jugendhilfeträgers bzw. der kooperierenden Schulen zur Verfügung stehen. Einzelne

kurzfristige Maßnahmen und Veranstaltungen können lediglich einen ersten Anreiz schaffen. Mittelfristig orientierte Aktivitäten über ein Schul-Halbjahr haben eher Pilotprojekt-Charakter und ermöglichen den Beteiligten, die konzeptionellen Grundlagen zu entwickeln und die Kooperationen einzustudieren.

Nachhaltige Erfolge sind nur bei regelmäßig angebotenen Aktivitäten und kontinuierlich durchgeführten Projekten zu erwarten. Nur so kann sich der kulturbezogene Ansatz in der Wahrnehmung der Zielgruppe und des Umfeldes etablieren, können die bereits erreichten Kinder und Jugendlichen zu einer intensiveren Auseinandersetzung über ihre künstlerischen Aktivitäten motiviert werden und lassen sich immer wieder neue Zielgruppen in das Konzept einbinden.

Dafür ist aber eine entsprechende langfristig angelegte konzeptionelle Gestaltung der Aktivitäten und Angebote notwendig. Darüber hinaus sollten sie regelmäßig evaluiert und die Maßnahmenkonzepte entsprechend angepasst werden. In die Evaluierung sollten nicht nur die Verantwortlichen des Trägers, der kooperierenden Schulen und die künstlerisch-pädagogischen Leitung einbezogen werden, sondern natürlich auch die Kinder und Jugendlichen, z. B. durch altersgerecht gestaltete Fragebögen und Interviews.

Eine Verstetigung ist auch in den Kooperationen mit den Schulen wünschenswert. Je eingespielter die Zusammenarbeit ist, desto besser lassen sich die Aktivitäten und Angebote auf die schulischen Bezüge und Unterrichtsthemen abstimmen und in schulische Reformansätze, z. B. der offenen Ganztagschule, einbinden.

Die andere wichtige Kooperations-Komponente ist die der künstlerisch-pädagogischen Leitung. Oft ist es nicht einfach, geeignete Personen für diese Angebote zu finden, die sowohl die künstlerische Seite abdecken, als auch den pädagogischen Erfordernissen der angesprochenen Alters- und Zielgruppen gerecht werden. Hier empfehlen sich Kooperationen mit anderen kulturellen Trägern, z. B. Musikschulen, Tanzprojekten, freien Theatergruppen, Zirkus-Projekten.

Finanzierung

Ein zentrales Problem ist meist die Finanzierung derartiger Projekte und Aktivitäten. Je erfolgreicher die Einrichtung bei der Initiierung und Verstetigung solcher Projekte und Aktivitäten ist, desto nachhaltiger stellt sich die Finanzierungsfrage. Dieser Aspekt der langfristigen Finanzierung sollte schon bei der Projektkonzeption ausreichend berücksichtigt werden.

In den öffentlichen Haushalten werden zunehmend die Mittel für die Kinder- und Jugendarbeit gekürzt. Andererseits stehen für Integrationsprojekte für Jugendliche mit Migrationshintergrund und für Jugendkulturprojekte in letzter Zeit eher Mittel zur Verfügung. Hier lohnt es sich, bei den städtischen und vor allem Landesjugendämtern nachzuforschen, ob Förderungen möglich sind. Meist haben diese allerdings den Nachteil, dass sie nur für einzelne Modell- oder Pilotprojekte gewährt werden und keine längerfristige Finanzierung sichern.

Auch im Zuge des Ausbaus der offenen Ganztagschule können ggfs. öffentliche Fördermittel für Kooperationsprojekte zur Verfügung stehen. Deshalb sollten die Jugendhilfeträger, die derartige Aktivitäten planen, vor allem Kooperationen mit offenen Ganztagschulen anstreben.





Impulsveranstaltungen mit jungen Künstlern und Künstlerinnen aus Afrika, Asien und Südamerika können als Einzelmaßnahme über Mittel für stadtteilbezogene Projekte oder aus kommunalen Fonds für die Entwicklungszusammenarbeit gefördert werden. Auch auf Landesebene und bei kirchlichen Organisationen gibt es Möglichkeiten zur Finanzierung von Veranstaltungen und kleineren Maßnahmen mit entwicklungspolitischem Hintergrund.

Weitere Finanzierungsmöglichkeiten sind Stiftungen und private Sponsoren, z. B. Geschäfte und Unternehmen im Stadtteil oder im sonstigen Umfeld. Zudem können Veranstaltungen zumindest in geringerem Umfang auch über Eintrittsgelder finanziert werden.

Lilo Sturch ist Leiterin des Jugendzentrums Köln-Sülz. Die Einrichtung hat seit vielen Jahren einen Schwerpunkt in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, einerseits im Rahmen der offenen Angebote, andererseits in Kooperationsprojekten mit Haupt- und Realschulen aus dem Stadtteil.

Ulrich Diermann ist Geschäftsführer des Instituts equalita. Das Institut führt seit vielen Jahren internationale Bildungs- und Beratungsprojekte, Moderationen und Evaluierungen zu ökologischen und Eine-Welt-Themen durch. Seit mehreren Jahren organisiert es die KinderKulturKarawane in Nordrhein-Westfalen.

**KinderKultur
Karawane**
Eine Bühne für die Jugend der Welt

KAPITEL3

KOOPERATIONSPARTNER:
OFFENE JUGENDARBEIT UND SCHULE



Burkhard Hill

Der Beitrag der Jugendarbeit zu Bildungsprozessen in Kooperation mit Schulen ⁽¹⁾

>> Die Kinder- und Jugendarbeit kann in den Kooperationen mit Schulen selbstbewusst auftreten und Bildungsprozesse beisteuern, in denen Partizipation, Lebensweltorientierung, Selbstlernen und ästhetische Praxis groß geschrieben werden und mit kulturpädagogischer Anleitung verknüpft sind.<<

Die gegenwärtige Bildungssituation legt es nahe, dass sich die unterschiedlichen Institutionen der schulischen und außerschulischen Bildung aufeinander zu bewegen. Die Institution Schule benötigt auf dem Weg zur Ganztagsbildung Impulse zu einer veränderten Lernkultur, die (offene) Kinder- und Jugendarbeit muss sich stärker mit anderen Bildungsträgern vernetzen, um nicht nur an den Rändern der Quartiere für die Arbeit mit den besonders schwierigen Zielgruppen zuständig zu sein. Dabei müssen Hierarchien auf der institutionellen Ebene und Arbeitsteilungen auf der konzeptionellen Ebene in Frage gestellt werden. Die Kinder- und Jugendarbeit kann in den Kooperationen mit Schulen selbstbewusst auftreten und Bildungsprozesse beisteuern, in denen Partizipation, Lebensweltorientierung, Selbstlernen und ästhetische Praxis groß geschrieben werden und mit kulturpädagogischer Anleitung verknüpft sind. Die über Jahrzehnte entwickelten Konzepte, Kompetenzen und Methoden der Jugendarbeit können zur Bereicherung der schulischen Lernkultur sinnvoll eingesetzt werden.

Der Standort von (Offener) Jugendarbeit

Jugendarbeit hat in Deutschland eine Geschichte als außerschulische Jugendbildung, die sich aus der Jugendbewegung vor und nach dem 1. Weltkrieg ableitet (Wandervogel, Pfadfinder) und zunächst eher kom-



pensatorische Angebote zum preußisch-autoritären Schulsystem entwickelte. In der Weimarer Zeit erlebte die bündische Jugend vor dem Hintergrund der Reformpädagogik einen Aufschwung, parallel entwickelten sich auch Organisationen der Arbeiterjugend.

Nach der politischen Vereinnahmung durch den Nationalsozialismus setzte sich die Geschichte nach dem 2. Weltkrieg fort, als die außerschulische Jugendbildung in Verbänden und Freizeitheimen, unterstützt durch die Siegermächte, im Sinne politischer Bildung neu aufgebaut wurde. Neben der Ermöglichung einer sinnvollen Freizeitgestaltung sollte auch die Demokratisierung der jungen Generation erreicht werden. Dazu wurden besonders die Arbeitsformen der Gruppenarbeit neu ins Spiel gebracht. All diese Formen von Jugendarbeit spielten sich weitgehend außerhalb von Schule ab.

Mit der Offenen Jugendarbeit entwickelte sich daraus ein eigener Strang, parallel dazu Ähnliches in den Jugendverbänden. Besonders in den frühen 1970er Jahren führte die bundesweite Jugendzentrumsbewegung dazu, dass Freizeistätten und Jugendzentren in Selbstverwaltung entstanden. Als konzeptionelle Leitbilder dienten politisches Engagement, Selbstbestimmung und Bedürfnisbezug. Auf diese Weise entstanden Jugendräume mit breiter Akzeptanz bis in die ländlichen Regionen hinein. Sie wurden durch selbstverwaltete Angebote und jugendkulturelle Veranstaltungen attraktiv und konnten sich einige Jahre lang so behaupten.

Nach dieser Phase, in der politisierte Aktivist*innen prägend waren, folgte die Professionalisierung der Jugendarbeit durch mehrere Faktoren: die Selbstverwaltung begann an Konflikten und komplizierten Entscheidungsprozessen zu erstarren. Die Kluft zwischen Aktivist*innen und lediglich am Nutzen orientierten Besucher*innen („Konsumhaltung“) wurde größer, die Professionalisierung der Sozialpädagogik brachte Absolvent*innen auf den Arbeitsmarkt, die in den Jugendzentren eine berufliche Zukunft erblickten, schließlich sorgten die Entwicklungen in der Freizeit- und Konsumindustrie für Konkurrenz auf dem Freizeitsektor. Deshalb kamen besonders in den Städten mehr und mehr Jugendliche aus sozial- und bildungs-

benachteiligten Milieus (auch Migranten, Flüchtlinge) in die Einrichtungen der Jugendarbeit. Der Anspruch, für alle Jugendlichen gleichermaßen „offen“ zu stehen, wurde von den genannten Entwicklungen überholt. Die Ausdifferenzierung der Zielgruppen brachte es mit sich, dass insbesondere die Offenen Einrichtungen in den größeren Städten immer mehr durch die Arbeit mit sozial- und bildungsbenachteiligten Jugendlichen beansprucht wurden. In vielen anderen Fällen wendete man sich angesichts der großen Probleme, die diese Zielgruppen verursachten, eher der Arbeit mit den sogenannten „Lückekids“ im Alter von 10 - 14 Jahren zu. Dies bindet nicht unerhebliche Ressourcen.

Heute muss sich Offene Jugendarbeit im Zusammenhang mit bedarfsgerechten Planungen in der Jugendhilfe wieder stärker für die Lebenswelt ihrer Zielgruppen öffnen und Angebote und Programme zusammen mit Kindern und Jugendlichen entwickeln, um nicht in Nischen abgedrängt zu werden. Dabei ist ein Spagat zu bewältigen zwischen dem Auftrag, besonders für ‚benachteiligte‘ Kinder und Jugendliche Angebote zu unterbreiten, andererseits den Nachweis einer effektiven und effizienten Arbeit im Sinne von Breitenwirkung, wirksamer Prävention, nachbarschaftsverträglicher Integration usw. zu erbringen. Konzeptionell sind viele Angebote nach wie vor kompensatorisch ausgerichtet: als Stützangebote (Hausaufgabenhilfen), als kulturelle Bildungs- und Kreativangebote (Gestaltung, Musik, Medien), als Entspannungsangebote (Rumhängen, Spielen, Toben), als altersspezifisch und jugendkulturell ausgerichtete Angebote (Discos, DJ-Workshops) usw.. Die Jugendarbeit stellt sich in diesem Zusammenhang häufig auch der Herausforderung, Jugendliche in den Prozessen der Selbstsozialisation zu unterstützen, wo Aktivitäten und geheime ‚Lehrpläne‘ von cliquen- und entwicklungspezifischen Interessen bestimmt sind. (2) Gera-

de für Jugendliche mit Schulproblemen ergeben sich hier Chancen auf Erfolgserlebnisse, da Benotung und Selektion durch die Anerkennung unter Gleichaltrigen ersetzt werden (3). In der Jugendarbeit finden be-



>> Bei der Unterstützung in der Lebensbewältigung gewinnt der Bildungsaspekt der Freizeit stärker an Bedeutung. Die Jugendarbeit nimmt dabei (anknüpfend an ihre Tradition) viele Themen auf, die in anderen Sozialisationsinstanzen mangels Zeit und Qualifikation nicht bearbeitet werden können.<<

sonders auch die Medien Berücksichtigung, die in der Lebenswelt der Kinder- und Jugendlichen von Bedeutung sind. (4)

Auf diese (verkürzt dargestellte) Weise hat sich eine Arbeitsteilung zwischen Schule und Jugendarbeit herausgebildet, die historisch begründet ist. Für Jugendliche mit Schulproblemen macht diese Aufteilung Sinn, denn sie können auf diese Weise wenigstens an einem Bildungsort Zugehörigkeit und Erfolgserlebnisse erfahren. Mit einer zunehmend sozialräumlichen und lebensweltlichen Orientierung in der Pädagogik werden Jugendarbeit und Schule allerdings auch stärker dazu verpflichtet, zusammen Bildungsangebote auf Bedürfnisse und Lebenslagen der Jugendlichen abzustimmen und miteinander zu kooperieren. Die Jugendphase gilt nicht mehr als ein Moratorium, in dem unabhängig von Schule und Berufsausbildung eine sinnvolle Freizeit gestaltet werden kann. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass steigende Bildungsanforderungen, Orientierungsprobleme und Weichenstellungen für das spätere Leben (Kompetenzerwerb) die Anforderungen darstellen, die von den Jugendlichen bewältigt werden müssen. Bei der Unterstützung in der Lebensbewältigung gewinnt der Bildungsaspekt der Freizeit stärker an Bedeutung. Die Jugendarbeit nimmt dabei (anknüpfend an ihre Tradition) viele Themen auf, die in anderen Sozialisationsinstanzen mangels Zeit und Qualifikation nicht bearbeitet werden können. Sie

>> Mit einer zunehmend sozialräumlichen und lebensweltlichen Orientierung in der Pädagogik werden Jugendarbeit und Schule allerdings auch stärker dazu verpflichtet, zusammen Bildungsangebote auf Bedürfnisse und Lebenslagen der Jugendlichen abzustimmen.<<

reichen von Partizipationsangeboten über Raumeignung zur interkulturellen Bildung und ästhetischen Praxis (5). Subjektbildung, Identitätsfindung und die Fähigkeit zur selbstbestimmten Lebensführung, aber auch Beziehungskompetenz, Solidarität, Gemeinsinn oder die Fähigkeit zur Übernahme sozialer Verantwortung, all diese Dimensionen gelten als Komponenten eines solchen Bildungsverständnisses. (6)

>>

Schule und Jugendarbeit haben als Lernorte beiderseits mit Vorurteilen und Stigmatisierungen zu kämpfen.<<

Die Bedeutung kultureller Bildung

Im genannten Kontext von außerschulischer Jugendbildung spielt die kulturelle Bildung eine bedeutende Rolle. Sie versteht sich als ein Angebot, das die kreative Eigentätigkeit mit unterschiedlichen Mitteln (Mode, Musik, Medien) ermöglicht und Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung der Sinne fördern will. Dabei geht es um Schlüsselqualifikationen (Team- und Kommunikationsfähigkeit, flexibles und divergentes Denken), um gestalterische Kompetenzen (Ausdrucksfähigkeit) und um kinder- und jugendkulturelle Anschlüsse (spezifische Zeichen und Symbolsysteme der Jugendkulturen) mit eigenen Kommunikationsformen.

In fast allen Einrichtungen der Jugendarbeit nehmen Angebote und Projekte dieser Art eine wichtige Rolle ein. Auch hier sind kompensatorische Wirkungen unübersehbar:

- als Reaktion auf ein ausgedünntes Angebot an schulisch-musischer Bildung, die durch Lehrpläne und Selektionszwang zudem teilweise Misserfolgs Erfahrungen bewirkt;
- als Reaktion auf fehlende Anregungen und materielle Möglichkeiten aus dem elterlichen Milieu;
- als identitätsstiftende Angebote in der Jugendphase, in denen – entwicklungsbedingt – Experimente mit der Selbststilisierung betrieben werden;
- als Chance, durch Partizipation Gestaltungsbedürfnisse zu realisieren und Kompetenzen oder Ausdrucksfähigkeiten zu gewinnen.

Die kulturelle Bildung setzt auf Eigentätigkeit gegen Konsumismus. Sie setzt auf Teamwork und auf die Aneignung von Fähigkeiten. Insofern hat sie im Ver-

hältnis zu Schule – nicht zuletzt durch die flexibleren Rahmenbedingungen – eine wichtige, ergänzende Funktion. In den Projekten haben die mitarbeitenden Künstler und Künstlerinnen, Pädagogen und Pädagoginnen, Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen ein spezifisches Know-How entwickelt, mit den offenen Lernsituationen und -prozessen umzugehen. Es gilt, zwischen der Prozess- und Produktorientierung (Leistung vs. soziale Kompetenz) eine sinnvolle Balance zu halten und Jugendliche an der Formulierung der Ziele zu beteiligen. Hier sind Konzeptionen erprobt worden, die den Lernort Schule verändern. (7) Dabei kann die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in ästhetischen Gestaltungsprozessen (8) zum Gegenstand werden, was im schulischen Alltag nicht unbedingt zum Lehrplan gehört.

Das herkömmliche Verständnis von Schulsozialarbeit ist in der Regel relativ eng gefasst und richtet sich meistens auf schulunterstützende Leistungen der Einzelfallhilfe und des sozialen Lernens. Die kulturelle Bildung stellt dabei eher ein Randthema dar. Hoffnungen liegen auf einer besseren Vernetzung von schulischer und außerschulischer Bildung, die als sozialräumliche Vernetzung immer neue Kooperationsbeziehungen herstellt.

Lernorte

Schule und Jugendarbeit haben als Lernorte beiderseits mit Vorurteilen und Stigmatisierungen zu kämpfen:

- Schule wird als Lernort besonders von Jugendlichen in der Freizeit gemieden, die im Schulsystem wenig Erfolg haben. Sie verbinden – wie auch andere Schüler auch – mit Schule Druck, Kontrolle, individuelle Misserfolge und – gerade in den musischen Fächern – fehlende Begabungen.
- Jugendzentren werden oft bestimmten Besuchergruppen zugeordnet, wodurch sich die Stigmatisierungen – besonders im städtischen Raum – auf die gesamte Einrichtung und ihr Programm übertragen können.

Kinder und Jugendliche bringen häufig nachvollziehbare Gründe dafür vor, warum sie den einen oder an-

deren Ort nicht aufsuchen wollen. Allerdings bietet Schule für die Freizeit durch ihre starken Reglementierungen oft weniger attraktive Bedingungen: Räume und Personal sind auf die Funktion der Wissensvermittlung ausgerichtet. Dementsprechend sind die haftungs- und versicherungsrechtlichen Bedingungen mit klaren Anforderungen an die Aufsichtspflicht geregelt. Dies schränkt die für die Jugendarbeit erforderlichen Spielräume ein. Einige Rahmenbedingungen zur räumlichen Ausstattung, die für bedürfnisorientierte Bildungskonzepte aus der Jugendarbeit als Qualitätskriterien gelten, sollen hier kurz benannt werden.

- Die Erreichbarkeit bzw. die Zugänglichkeit der Räume soll möglichst wenig Schwellen enthalten und der ‚Offenheit‘ des Angebots entsprechen. Dazu gehört vielleicht eine räumliche Abtrennung (z. B. von Schülercafés, Projekträumen) gegenüber dem Unterrichtstrakt, so dass die Probleme der Aufsicht und Störungen reduziert werden.

>>

Kindern und Jugendlichen ist es zunächst einmal sicher egal, wo sie sich welches Angebot abholen können, wenn sie dabei ernst genommen werden und keinen Zwängen unterliegen.<<

- Die Gestaltbarkeit soll atmosphärische Bedingungen entsprechend den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ermöglichen. Dazu gehören Wandbemalungen, Ausstattungsgegenstände und Dekorationen (ggf. auch nach altersspezifischen Differenzierungen) sowie die Ausstattung mit Geräten der Unterhaltungselektronik, Spielen usw.

- Die Öffnungszeiten sollen sich nicht allein an den Unterrichtszeiten orientieren, sondern den Freizeitbedürfnissen entgegenkommen (nachmittägliche bzw. abendliche Treffs, ggf. Wochenendöffnungen), ergänzende Maßnahmen (Abfahrtszeiten der Zubringerbusse) sind zu berücksichtigen.

- Die Funktionalität soll den Nutzungen angemessen sein. Dies betrifft sowohl die Raumakustik (Innenschalldämmung, die Raumgrößen, die dem Spiel- und Bewegungsdrang entsprechen müssen, schließlich auch die Verfügbarkeit von Büro-, Gruppen- und Beratungsräumen.

Aus solchen Freizeiträumen, die in erster Linie den wichtigen Treffpunktcharakter des offenen Angebotes der Jugendarbeit bedienen, entwickeln sich erfahrungsgemäß die themenspezifischen und strukturierten Angebote kultureller und medialer Bildung, oder sie sind Ausgangsort für Sport, Spiel und Bewegung. Wenn Schule selbst diese Bedingungen nicht bieten kann, liegt es nahe, auf die in der Nähe befindlichen Einrichtungen der Jugendarbeit zuzugehen und deren Ressourcen zu nutzen.

Der Lernort Straße wird in seiner Bedeutung für Kinder und Jugendliche häufig unterschätzt. Sie suchen gerade dort nach Flächen und Orten, die sie gestalten können (Graffities an Mauern und Wänden), die sie zu ihrem Treffpunkt umfunktionieren können (Parkbänke, Bushäuschen), an denen sie ihre typischen Aktivitäten ausüben können (Skaten, Breaken usw.) Vieles, was dort an für Kinder und Jugendliche wichtigen Aktivitäten (jugendkulturelle Standards, ästhetische Praktiken) stattfindet, bleibt in den institutionellen Bildungsprozessen völlig außen vor. Das ist insofern auch richtig, als die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen nicht vollständig durch Bildungsprozesse ‚kolonisiert‘ werden kann. Andererseits bemüht sich aber gerade die lebensweltorientierte Jugendarbeit darum, die jugendkulturellen Orientierungen nicht allein der Straße zu überlassen und gezielt auch die Förderung entsprechender Aktivitäten Jugendlicher bereit zu stellen (Probenräume, Workshops, Medienprojekte). Interessant ist dabei, wie Kinder und Jugendliche ihre Lebenswelt an verschiedensten Orten, in verschiedensten Bereichen und mit verschiedensten Interessen gestalten. Die darin liegenden Ressourcen werden in herkömmlichen Bildungsprozessen vielfach nicht berücksichtigt. (9)

Arbeitsteilungen im Bildungssystem

Die Bildungsdiskussion, durch die bekannten Bildungstudien PISA 1 und 2 angefacht, bringt uns dazu, Bildung wieder stärker in einem ganzheitlichen bzw. lebensweltlichen Kontext zu sehen. Kindern und Jugendlichen ist es zunächst einmal sicher egal, wo sie sich welches Angebot abholen können, wenn sie da-



bei ernst genommen werden und keinen Zwängen unterliegen. Die Bildungsdebatte formuliert für die verschiedenen Bildungsbereiche jedoch differenzierte Anforderungen:

- In der Vorschulerziehung wird es, aufgrund des Vorwurfs der Unterforderung von Kindern, zukünftig stärker Bildungsangebote geben, die – noch spielerisch – auf eine altersgemäße Förderung abzielen und Sprachen, musische Bildung, mathematische Grundregeln u. v. m. umfassen.
- In der Schule wird stärker die Förderung sozialer Kompetenzen gefragt sein. Neben den unverzichtbaren Wissensbeständen soll im Sinne von Schlüsselqualifikationen stärker die Sozialkompetenz und die Fähigkeit zum selbständigen Wissensmanagement trainiert werden. Unter dem Motto ‚Öffnung von Schule‘ werden Konzepte zur stärkeren Einbeziehung der Lebenswelt, mit allen Ressourcen und Problemen der Schüler und Schülerinnen, diskutiert.
- Von der außerschulischen Jugendbildung wird erwartet, dass sie wieder stärker die Integration von Bildungsinhalten in die Freizeitpädagogik betreibt und Defizite der schulischen Bildung im musisch-kulturellen Bereich wie in dem des Sozialen Lernens aufgreift und bearbeitet.

Bezogen auf die Unterstützung bei der Bewältigung sozialer Probleme hat die außerschulische Jugendbildung bereits Kompetenzen und Konzepte entwickelt, beispielsweise in der aufsuchenden Arbeit mit Jugendlichen, die sich der pädagogischen Betreuung in Einrichtungen entziehen. In den Freizeittätigkeiten und Jugendverbänden findet Bildung zudem in Kontexten statt, in denen Jugendliche sowohl bezogen auf die Inhalte wie auf die Rahmenbedingungen gestaltend mit einbezogen sind. Auf diese Weise können Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen zum Gegenstand von Bildungsprozessen werden, dies besonders im Bereich Moden, Musik, Medien, Spiel und Bewegung. In der Regel finden diese Lernprozesse in Gruppen statt, weshalb besonders soziale Kompetenzen (sich einbringen und sich einordnen können) unter sozialpädagogischer Begleitung gefördert werden können.

Systemgrenzen

Bisher führt die immanente Logik der verschiedenen Bildungssysteme eher zur Behinderung von Kooperationsbeziehungen und Anschlussmöglichkeiten. Die Literatur zur Schulsozialarbeit weist viele Konflikte auf (10):

- Seitens der Schule durch das staatliche Bildungsmonopol mit zahlreichen Sorgfaltspflichten, das zu oft statischen Rahmenbedingungen mit begrenzten Bewegungs- und Gestaltungsräumen geführt hat; Modellversuche zeigen, dass Veränderungen möglich sind, aber auch, dass bürokratische Hürden nur durch viel freiwilliges Engagement des Kollegiums zu überwinden sind; Lehrplan und Lebenswelt scheinen sich gegenseitig auszuschließen;
- Seitens der Jugendarbeit durch die Angst, die Kontrolle über das eigene Arbeitsfeld inklusive seiner Ressourcen zu verlieren und dem Primat der Schule untergeordnet zu werden, wie es die Geschichte der Schulsozialarbeit teilweise auch nahe legt; gleichzeitig auch die Befürchtung, dem eigenen Auftrag nicht mehr gerecht zu werden, weil sich die Konturen verwischen und spezifische Zielgruppen nicht mehr erreicht werden.

In solchen Fällen weisen innovative Projekte den Weg, wie sinnvolle Kooperationen aussehen können. Dazu gehören präzise Absprachen, konzeptionelle Grundlagen und Zielvereinbarungen, in denen mit den Unterschieden produktiv umgegangen wird. Projekte wie der Kultur- und Schulservice München KS:MUC, weisen in diese Richtung und werden hoffentlich dazu dienen, die Akzeptanz zwischen den Partnern Schule und Jugendarbeit zu fördern.

Schule und Jugendarbeit beziehen sich – zumindest im städtischen Raum – oft auf dieselbe Region. Der sozialräumliche bzw. lebensweltorientierte Ansatz (11), der die Lebensräume, die sozialen Beziehungen, die materiellen und kulturellen Ressourcen oder Probleme von Kindern und Jugendlichen in den Blick nimmt, ist für Schule und Jugendarbeit eine sinnvolle Klammer. Ohne ein Verständnis der Lebenssituationen können Lösungsansätze für Konflikte und Probleme genauso

wenig gefunden werden, wie Entwicklungsperspektiven und Ressourcen für Bildungsangebote. Schule und Jugendarbeit müssen sich für die Lebenswelt der betroffenen Kinder und Jugendlichen öffnen, um mehr Akzeptanz zu gewinnen und sie dort abzuholen, wo sie stehen.

Jugendarbeit kann zum Beispiel an den Schulen konzeptionell stärker verankert werden, um die ‚Lebenswelt Schule‘, in der die Kinder und Jugendlichen sich nun einmal einen großen Teil ihrer Zeit aufhalten, zu ihrem Vorteil offener und attraktiver zu gestalten. Gedämpfter Optimismus ist dabei allerdings angeraten, denn die Qualität der Angebote entscheidet letztlich darüber, wie sie angenommen werden. Die Prämissen der Freiwilligkeit, Selbstbestimmung und Bedürfnisorientierung sind für die Jugendarbeit zentral. Hierin liegt gegenwärtig noch ein Grundwiderspruch zu den Rahmenbedingungen von Schule, so dass eine Kooperationsbeziehung mit Jugendarbeit heute zunächst als das Ergebnis einer beginnenden Öffnung der Schulen zu sehen ist. Dabei ist anzustreben, dass sich Schule und Jugendarbeit als Partner auf gleicher Augenhöhe begegnen. Dann können die Ressourcen der Jugendarbeit erst richtig genutzt werden: wenn in projektförmigen Lernzusammenhängen die Schüler in einem ‚offenen Curriculum‘ die Inhalte und Methoden mit gestalten und unter Anleitung andere Lernformen entwickeln können. Die kulturelle Bildung fördert zudem das Lernen mit allen Sinnen. Sie ergänzt die kognitive Wissensvermittlung mit ästhetischer Bildung, wobei sich Kinder- und Jugendliche neue Ausdrucksmöglichkeiten aneignen können und auch Hintergrundwissen zu den Künsten, mit denen sie arbeiten, erhalten. Formen und Inhalte der kulturellen Bildung ermöglichen Eigenaktivität, Selbstverantwortung, Partizipation und Spaß durch ästhetische Praxis. Dadurch lässt sich die Lernkultur an den Schulen nachweislich positiv verändern. (12)

Anmerkungen:

(1) Dieser Text entspricht einem überarbeiteten und aktualisierten Fachvortrag anlässlich der Münchner Tagung „Bildung in der Stadt, kooperativ-kreativ-kommunal“.

(2) Vergleiche dazu: Renate Müller et. al. (Hrsg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Weinheim und München 2002 (Juventa). Die Tagungsdokumentation beschäftigt sich mit der alltagsweltlichen Bedeutung von Musik und Medien in der Selbstsozialisation Jugendlicher.

(3) Vgl. Burkhard Hill: Musik in der Jugendarbeit, in: Müller et. al. (Hrsg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Weinheim und München 2002, S. 195 – 207

(4) Vgl. Burkhard Hill, Elke Josties (Hrsg.): Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Weinheim und München 2007 (Juventa). In diesem Sammelband werden die konzeptionellen Hintergründe für die Einbeziehung von Musik (verbunden damit auch Tanz und Bewegung) als Medium der Jugendarbeit dargelegt.

(5) Vgl. Benedikt Sturzenhecker, Werner Lindner (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München 2004 (Juventa). Walter Hornstein entwickelt darin z. B. anhand von Entwicklungsaufgaben Lernziele für die Jugendarbeit.

(6) Vgl. Hans Uwe Otto, Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden 2004

(7) Zur Vertiefung des Begriffs kulturelle Bildung vergleiche: Burkhard Hill et al. (Hrsg.): Lernkultur und Kulturelle Bildung. München 2008. In verschiedenen Beiträgen werden die pädagogischen Besonderheiten der Kulturellen Bildung sowie die Kooperationsmöglichkeiten von Schule und Jugendarbeit herausgearbeitet.

(8) Die Bedeutung der ästhetischen Praxis wird besonders herausgestellt von: Jäger/Kuckhermann (Hrsg.) Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München 2004

(9) Im 12. Kinder- und Jugendbericht wird ausführlich auf die verschiedenen Lernorte und Bildungskontexte verwiesen, in denen sich Kinder- und Jugendliche heute neben Schule aufhalten. Vgl. dazu: Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. BMFSFJ, 2006

(10) Vgl. zusammenfassend: Olk/Bathke/Hartnuß: Jugendhilfe und Schule. Weinheim und München (Juventa) 2000

(11) Vgl. Deinet/Krisch: Der sozialräumliche Blick in der Jugendarbeit. Opladen 2002, S. 31 – 60

(12) Vgl. Tom Biburger, Alexander Wenzlik (Hrsg.): Ich hab' gar nicht gemerkt, dass ich was lern'! Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsbeziehungen mit Schulen. München 2009

Burkhard Hill, Jahrgang 1954, Dipl. Soz. Päd., Dr. phil., zehn Jahre Praxis in der Jugend-, Bildungs- und Kulturarbeit, wiss. Begleitung des Rockmobils (Hessen), ab 1994 Professor für Jugendarbeit und Medienpädagogik an der Fachhochschule Neubrandenburg, seit 2000 an der Hochschule München für kulturelle Bildung und kreatives Gestalten.

Michael Brüning

Das muss besser werden – XVision-Schultour in Bochum



Jugendliche organisieren eine Schultour und diskutieren mit Politikern

Freiräume nutzen, mitgestalten und Verantwortung übernehmen. Wenn es um das Thema „Partizipation“ geht, werden viele Ideen beflügelt. In diesem ebenso komplexen wie weitreichenden Feld entwickelte die Landesarbeitsgemeinschaft Musik NRW e. V. zusammen mit Bochumer Jugendlichen das Projekt einer Schultour unter dem Titel „Das muss besser werden – XVision Schultour in Bochum“.

Im Rahmen des Landesprogramms „Pakt mit der Jugend“ wurde das Projekt im November und Dezember 2009 durchgeführt und es bot Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Milieus und Herkunftsländern Freiräume für neue kulturelle Aktivitäten und damit die Möglichkeit, ihre Interessen in außergewöhnlicher Form zu artikulieren und sie mit Kommunalpolitikern zu diskutieren.

Unterstützt von den Falken Bochum konnten bereits erste Arbeitsphasen in Wattenscheid durchgeführt werden. Das Schultour-Projekt sorgte noch einmal für einen kräftigen „Push“, denn jetzt bot sich die Möglichkeit, neue Präsentationsformen zu nutzen. Der 16-jährige Dennis Pagiewski hatte bereits Bochumer Kommunalpolitiker über den wachsenden Bedarf nach neuen kulturellen Angeboten in Wattenscheid informiert und hier für viele die Rolle eines Sprechers einer neuen Jugendinitiative übernommen. Mit dem Projektstart ernannten ihn die Jugendlichen zum „Juniorgeschaftsführer“, der mit ihnen alles organisieren und auch Kommunalpolitiker und Jugendminister Armin Laschet zur Präsentation der Schultour einladen sollte. Sein Engagement für das Projekt be-

schreibt Dennis Pagiewski wie folgt:

„Ich war vorher bereits engagiert und musikinteressiert. Das Interesse an Kultur hat sich jedoch durch die aktive Teilnahme bei XVision gesteigert. Der Erfolg und die positive Resonanz, die ich durch die Teilnahme an Auftritten und an der Produktion der Musik erfuhr, erweckten in mir den Ehrgeiz, XVision mit vollem Engagement zu unterstützen.“

Als Label hatten sich die Jugendlichen auf „XVision“ verständigt, dies sollte nach außen den Zusammenschluss von Jugendlichen aus verschiedenen Herkunftsländern dokumentieren, die ihre Visionen und Ideen auch umsetzen wollen.

In Arbeitsphasen mit Omid Pouyousefi (Musik, Video) und Denis Saliov erarbeiteten Jugendliche eine Hip-Hop-Revue zum Thema „Das muss besser werden“. In der prallgefüllten Aula der Hauptschule Preinsfeld – Schüler von weiteren Wattenscheider Hauptschulen nahmen an der Veranstaltung teil – bildeten die Live-Präsentationen aus Rap-Songs, Dance-Performances und Video-Einspielungen den Auftakt zur Diskussion mit Kommunalpolitikern. Erstmals hatten Jugendliche die Gelegenheit, mit Politikern über ihre Anliegen zu diskutieren, was nach ihrer Ansicht öfter in vergleichbaren Diskussionsforen in Schulen passieren sollte. „Das ist lebendige Demokratie“, so ein Jugendlicher. Bilanzierend stellte der mitwirkende Produzent Omid Pouryousefi fest:

„Es entstand hier die Idee ein Jugendparlament zu gründen, das für die Jugend ein offenes Ohr hat. Diese Idee ist momentan noch im Gespräch und wir hoffen, dass der Alltag der Schüler damit verbessert werden kann.“ In den Gesprächen mit den Politikern rückte auch der Lernort „Hauptschule“ in den Blickpunkt der Diskussion. In einer Fragebogenaktion wurden Jugendliche befragt, was sich nach ihrer persönlichen Einschätzung verbessern sollte. Einige Trends wurden in den Auswertungen deutlich:

- Für viele Befragten waren folgende Aspekte wichtig, die in der Schule (Hauptschule) verbessert werden sollten: „nette Lehrer“, „mehr Freizeit“, „weniger Hausaufgaben“, „mehr Verständnis und Respekt“, „kein Mobbing“.

»
Erstmals hatten Jugendliche die Gelegenheit, mit Politikern über ihre Anliegen zu diskutieren, was nach ihrer Ansicht öfter in vergleichbaren Diskussionsforen in Schulen passieren sollte.«

- Weiterhin forderten die Befragten: „mehr Respekt“, „mehr Zivilcourage“, keine Ressentiments gegenüber „Fremden“, „mehr Rücksichtnahme unter den Schülern.“
- Die befragten Hauptschüler äußerten sich sehr konkret über die eigene berufliche Entwicklung. Sie forderten eine „gute Ausbildung“, „Arbeit“, die Ausbildung beenden und Geld verdienen“, „einen vernünftigen Beruf und Selbstständigkeit“.

Es wurde anhand der mittgeteilten Statements deutlich, dass es in dem Lernort „Hauptschule“ in Bochum weiterhin Ressentiments und Ausländerfeindlichkeit herrschen, dass Gewalt ein Thema ist und dass Schüler und Schülerinnen von den Lehrern und Lehrerinnen mehr Professionalität erwarten.

Vor dem Hintergrund, den Übergang von Schule und Beruf zu verbessern, haben die Hauptschüler und -schülerinnen sehr konkrete Wünsche nach „Ausbildung“ und beruflichen Entfaltungsmöglichkeiten.

Die Projektteilnehmer

Die Projektteilnehmer und -teilnehmerinnen kamen überwiegend aus dem Stadtbezirk Wattenscheid und dort teilweise aus Familien mit Migrationshintergrund. Viele von ihnen wachsen in einem schwierigen Lebensumfeld auf. Daher war eine Projektbegleitung vor Ort notwendig, da Jugendliche aus unterschiedlichen Ethno-Communities erreicht wurden.

In den Arbeitsphasen der Workshops wurden für die Präsentation folgende Schwerpunkte erarbeitet:

Workshops Musik I / Musik II

Rap-Songs-Workshops mit Omid Pouryousefi

Vertiefende Praxis in den Bereichen:

- Entwicklung und Umsetzung eigener Rap-Songs
- Synchronisation Gesang und Sound-Mix
- Präsentationsformen

- Workshop Video I / Video II
- Mediale Umsetzung

Vertiefende Praxis in den Bereichen:

- Produktion eines Videos (digitale Umsetzung und Bearbeitung)
- Präsentation im Internet

Workshop Dance/Performance I - IV

Music-Dance-Performances in den Workshops mit Denis Saliov

Das Video „Öffne Dein Herz“ ist auf der Website der LAG Musik NRW (www.lagmusik.de) zu sehen. Eine Crew von 9 - 10 Jugendlichen arbeitet unter dem Label „XVision“ weiter und wird im Rahmen der Europäischen Kulturhauptstadt RUHR 2010 mehrfach auftreten.

Michael Brüning, M.A., Studium der Musik- und Theaterwissenschaft und Soziologie in Köln, wissenschaftliche Veröffentlichungen mit Prof. Dr. Alphons Silbermann, wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Institut für Massenkommunikation Köln, Programmheftautor für WDR Big Band Köln, seit 1993 Bildungsreferent der LAG Musik NRW.

Gerhard Knecht, Bernhard Lusch

■ Spielen und Lernen

Spielen ist Bildung

Kinder spielen, um ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse zu entfalten, sie lernen dabei in eigener Regie. Sie ahmen nicht nur vorgegebene Strukturen nach und wachsen in Rollen hinein, sondern sie schaffen sich ihre eigene Spielwirklichkeit mit allen ihren Sinnen. Im Spiel wird nicht die Erwachsenenwelt einfach kopiert, sondern es wird eine eigene Wirklichkeit geschaffen und die Objekte aus der Umwelt so verwendet, dass sie für das Spiel taugen. Spielen ist so tun als ob. Es ist eine Mischung aus der vorhandenen Wirklichkeit und ausgedachten Wirklichkeiten. Das ist das besondere am Spiel: Es bietet Möglichkeiten an, die Wirklichkeit zu übersteigen und Neues möglich zu machen. Oder wie Prof. Heiner Keupp in München auf dem Spielmobilkongress 2000 sagte: „Das Spiel bewegt sich im Spannungsfeld von Realität und Möglichkeit. Es lebt davon, dass es nicht von den strengen Grenzziehungen des Realitätsprinzips durchdrungen



ist und dass es in kreativ - phantasievoller Weise die Spielräume zu Möglichkeitsräumen erweitert und damit mögliche Zukünfte entwirft und die Bedingungen ihrer Möglichkeit erkundet. Erforderlich hierfür ist ein „Möglichkeitssinn“, ein Begriff, den uns Robert Musil in seinem großen Roman „Der Mann ohne Eigenschaf-

ten“ anbietet. (Grüneisl, Knecht, Zacharias (Hrsg.): Mensch und Spiel, LKD Verlag 2001)

Spieler und Spielerinnen nutzen die vorhandene Realität und versuchen sie zu verändern entweder in ihrer Fantasie oder durch ihre Eingriffe in die Umwelt. Dafür braucht es Spielraum. Spielraum sowohl in der Realität wie auch im Kopf von allen Beteiligten.

Lernen vermittelt die Regeln und die Gesetze vorhandener Konventionen und gesellschaftlicher Absprachen, die durch die Erwachsenen bestimmt sind. Spielen ermöglicht eigene Erfahrung, das Konstruieren eigener Wirklichkeiten und nicht alleine das Einüben auf das Leben innerhalb vorgegebener Strukturen.

Spielen entzieht sich der genauen didaktischen Planung wie es für den Unterricht üblich ist. Das Spielmobil entwickelt Spielräume, die Inhalte spielerisch vermitteln und innerhalb derer sich ein Kind aussucht, was es lernen möchte.

Kinder und Jugendliche lernen nicht alleine in pädagogischen oder didaktischen Räumen der Schule oder der Kinder- und Jugendkulturarbeit, zu der auch die Spielmobile gehören. Die ganze Umwelt bietet einen Schatz von Erfahrungsmöglichkeiten, die jedes Individuum nach eigenen Interessen und Neigungen nutzt. Es sucht die Orte auf, die neugierig machen und neue Erfahrungen ermöglichen. Diese Art von Lernen findet im öffentlichen Raum statt und zwar so, dass man es oftmals gar nicht bemerkt: im Dorf, in der Stadt, bei der Fahrt im Zug, in der Straßenbahn oder beim Spiel auf dem Spielplatz.

Für das Spielen im öffentlichen Raum sind Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Spielmobilen Experten. Sie lernen zu planen und sich so zu organisieren, dass sie ihre Pläne über die Gestaltung von Spielmöglichkeiten realisieren können. Sie schaffen mit ihren Materialien einen spielerischen Lernrahmen, der an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientiert ist. Sie inszenieren Räume, erfinden Rollen, Ereignisse und gestalten Erfahrungswelten, die gemeinsam mit den Kindern reflektiert zu Erkenntnissen werden. Durch Beteiligungsprojekte bei der Gestaltung von Spielgeländen vermitteln sie Erfahrungen in Partizipati-

onsprozessen. Kinder lernen, ihre Vorstellungen zu artikulieren und sich an der Umgestaltung von Spielplätzen aktiv zu beteiligen und ihre eigene Umwelt mit zu gestalten.

Spielmobile arbeiten mit den Kindern, Jugendlichen, Familien und Anwohner/innen zusammen, um Spielmöglichkeiten zu schaffen, die auch dann noch wirken, wenn die Aktion vorbei ist.

>>

Spielmobile sind in der Lage, mit ihrem vielseitigen Material für das Kind eine vorbereitete Umgebung zu schaffen, die das Lernen und das Arbeiten an einem Thema erleichtert.<<

Der zentrale Begriff für das Arbeitsfeld der Spielmobile ist die nonformale Bildung, verstanden als pädagogisch professionell gestaltetes Erfahrungsfeld außerhalb der Schule ohne festgelegtes Curriculum.

Der überwiegende Teil der Spielmobile ist mit dem Auftrag gestartet, Spielräume für Kinder zu schützen, auszubauen und zurück zu erobern. Spielräume werden dabei einerseits als Flächen zum Spielen, andererseits aber auch als Spielräume im Kopf verstanden. Die Idee dahinter ist, auch Orte, die nicht zum Spielen gedacht sind, aber sich dafür anbieten, zu öffnen. Waren es am Anfang die Parks und öffentlichen Grünflächen, sind ab Beginn der Achtziger Jahre auch die Schulhöfe und die Schulen dazu gekommen.

Abgesehen von Benita Daublebskys ambitioniertem Buch „Spielen in der Schule“ in den siebziger Jahren, gab es bisher wenig Ansatzpunkte das Spiel in der Schule zu verankern. Die ersten Schultage in der Grundschule, Klassenfahrten und Schulfeste waren Möglichkeiten, bei denen ungehindert gespielt werden durfte. Weder von der Schule noch von der Sozialarbeit oder der Erwachsenenbildung wurde ernsthaft akzeptiert, dass Spiel soziales Lernen, Förderung der Fantasie und Hilfen zum Finden einer eigenen Identität bot.

In der Folge der Bildungsdiskussion wird jedoch das Spiel als eine pädagogische Methode entdeckt: Rollenspiele zum Bewerbungstraining, Planspiele zum Erfassen eines komplexen gesellschaftlichen Zusammenhangs finden Einzug in die Schulen. Spielaktionen, kooperative Brettspiele, Spiele zum sozialen Lernen bieten neue Rahmen, in denen Kinder, und

Jugendliche neue Erfahrungen machen und über deren Reflexion neue Erkenntnisse gewinnen.

Kooperation mit Schulen oder Betreuungsauftrag an Schulen?

Die meisten Spielmobile werden in erster Linie von Lehrern und Elternbeiräten angefragt, um ein Schulfest zu gestalten. Spielen und Feiern steht im Vordergrund. Über diesen ersten Kontakt ergeben sich oft weitere Kontakte und Kooperationen, die es erlauben, ein Thema spielerisch in einem aufwändigen Rahmen gemeinsam mit der Schule in der Unterrichtszeit und dann am Nachmittag offen für alle umzusetzen. Meistens kommen drei Mitarbeiter/innen in die Schule, so dass mit den Lehrer und Lehrerinnen unterschiedliche Spiel- und Lernstationen eingerichtet werden können.

Kooperationsvereinbarungen finden überwiegend als mündliche Absprachen statt, die dann durch eine Mail oder einen Brief kurz vor der Aktion bestätigt werden. Aktivitäten bei Spielesfesten sind vertraglich abgesichert, sie werden häufig von den Elternvereinen direkt an das Spielmobil bezahlt. Einige Spielmobile unterzeichnen schriftliche Vereinbarungen mit der Schulverwaltung oder mit der Schule, wenn diese den Einsatz ganz oder zum Teil bezahlt. In Gesamtschulen wird überwiegend mit schriftlichen Kontrakten gearbeitet, weil sie für die gemeinsamen Aktionen auch Geld aus ihrem Etat einbringen.

Viele Spielmobile haben sich im Laufe der Jahre inhaltlich in spezielle Themen eingearbeitet und bieten Spielprogramme an, die von ihren Inhalten und Themen für die Schule interessant sind, weil sie auch im Lehrplan vorkommen: Waschen früher, Leben wie die Römer, Stadtteilerkundung sind nur einige Beispiele. Sie bieten diese Themen am Vormittag für jeweils eine Grundschulklasse an und zeigen damit, wie vormittags im Rahmen der Schule und nachmittags auf freiwilliger Basis auch beim Spielen gelernt werden kann. Spielmobile, die stadtteilorientiert arbeiten und die Schule als einen ihrer Einsatzorte nutzen, werden so für den Stadtteil als kulturelle und soziale Ressource wahrgenommen. Sie kooperieren mit vielen Instituti-

onen im Stadtteil und suchen Orte auf, in denen keine Kinder- und Jugendeinrichtung angesiedelt ist. Sie sind damit die geeignete Institution, um Vernetzung im Stadtteil zu fördern und zu gestalten.

>>
Mobile Aktionen erreichen Kinder und Jugendliche in Stadtteilen mit Erneuerungsbedarf, in sozialen Brennpunkten oder im ländlichen Raum.<<

Spielmobile sind in der Lage, mit ihrem vielseitigen Material für das Kind eine vorbereitete Umgebung zu schaffen, die das Lernen und das Arbeiten an einem Thema erleichtert. So kann von Lehrern und Spielmobilen gemeinsam eine Lern- und Spieleinheit mit mehreren Lern- und Spielsituationen vorbereitet und durchgeführt werden. Das spielpädagogische Ambiente und die eingesetzten Methoden bieten gerade für bildungsferne Kinder neue Chancen des Lernens und der persönlichen Beteiligung. Verknüpfungen zwischen den einzelnen Stationen, ihren Inhalten, Materialien und den Personen helfen den Kindern, durch eigene Erfahrungen Zusammenhänge zu verstehen. Durch das eigene Handeln und Erleben und durch das Reflektieren werden Erkenntnisse gewonnen.

Spielmobile sind flexibel, was die Zeit ihres Aufenthaltes in der Schule angeht. Kinder, die das Spielmobil

bleiben die meisten als offenes Angebot für alle Kinder 3–4 Stunden, so dass Kinder aus eigenem Antrieb heraus Teile von dem vertiefen können, was sie Vormittags erfahren haben.

Spielmobile sind Spezialisten in der Inszenierung von Spiel- und Lernräumen. Sie kommen mit ihrem Material und können sowohl die Klassenräume wie auch den Schulhof oder einen Park in einen inszenierten Lernraum verwandeln. Die Menge der Materialien und die Größe der Inszenierung unterscheiden sich je nach Programm und Einsatzbedingungen. So kann zum Beispiel die Simulation einer Spielstadt in einer Schule, auf dem Hof, in einem Park oder in einer Messehalle stattfinden.

Je nach Inszenierung findet das gemeinsame Lernen nicht in der Schule statt, sondern die Klassen kommen zu den Aktionen, sei es in die Grünanlage oder zu einem leer stehenden Straßenbahndepot. Die Räume bieten Platz für aufwändige Inszenierungen, die über die räumlichen Möglichkeiten einer Schule hinausgehen und sie können über einen längeren Zeitraum stehen bleiben, ohne den schulischen Ablauf zu stören. Das Spielmobil kann sich mit seinen Spiel- und Lernarrangements dort platzieren, wo direkte Bezüge zur Geschichte, zur Natur oder zum Alltagsleben im Stadtteil hergestellt werden können.

Spielmobile bringen ihre Stärken in die Zusammenarbeit mit Schulen ein

Spielmobile verfügen über einen eigenen Etat, der durch das Jugendamt oder die Jugendbehörde bezahlt wird. Sie stecken ihn in Bildungsaufgaben, legitimiert durch das KJHG in § 11, Absatz 3. Die finanzielle Unabhängigkeit erlaubt es, selbstbewusst an die Zusammenarbeit mit der Schule heranzugehen, da man über eigene personelle und materielle Ressourcen verfügt. Diese Unabhängigkeit ermöglicht die Entwicklung von Programmformen, die von beiden Partnern gemeinsam entwickelt werden und in die Schule wie Spielmobile ihre Ressourcen einbringen wie Personal, Räume und Material. Die Jugendhilfe hat rechtlich wie materiell die Möglichkeit und die Aufgabe, ihr



>>
Weitere Informationen über die Arbeit der Spielmobile:
www.Spielmobile.de<<

am Vormittag erleben, kommen gerne am Nachmittag wieder. Sie sind motiviert, sich in ein Thema freiwillig zu vertiefen. Sie sind neugierig und wissbegierig und können in dem vom Spielmobil angebotenen Rahmen nach ihren Bedürfnissen, Interessen und nach ihrem Rhythmus Neues kennen lernen. Die Zeiten werden je nach Inhalt mit dem Schulrhythmus abgestimmt. Meistens bestreiten sie Einheiten von 2 bis 4 Stunden am Vormittag mit den Schulklassen, am Nachmittag

Bildungsangebot zusammen mit der Schule zu einem ganzheitlichen Angebot abzustimmen.

Spielmobile bieten seit ihrem Beginn vielseitige Möglichkeiten des Lernens und Spielens. Sie gestalten einen thematischen Rahmen, der vielerlei Erfahrungen beinhaltet. Die Kinder suchen sich den Gegenstand aus, der sie interessiert, sie lernen dabei in eigener Verantwortung und Regie. Die Spielmobiler sind dabei die Lernbegleiter.

Der Spiel- und Lernraum muss so attraktiv sein, das Kinder aus eigener Motivation kommen. Sie müssen beim Lernen und Spielen Spaß und Freude haben, sonst kommen sie nicht wieder und vertreiben sich ihre Zeit an anderen Orten und mit anderen Inhalten.

Rahmenbedingungen für Kooperationen

Für eine gute Zusammenarbeit ist es notwendig, dass Schule und Spielmobile sich als gleichwertige Partner anerkennen. Anerkennung bedeutet die Wertschätzung der jeweils anderen Profession, deren Methoden, Haltungen und Vorgehensweisen. In einem gemeinsamen Kooperationsprozess kann es gelingen, diese Kulturen einander zu öffnen zum Wohle der lernenden Kinder.

Die Ausbildung für die meisten Pädagog/innen beim Spielmobil ist mit einem Studium an der Universität oder an der Fachhochschule verbunden oder sie sind Erzieher/innen mit einer Fachschulbildung. Oft gehören zum Spielmobilteam je nach Projektthema auch Handwerker/innen, Musiker/innen oder Architekt/innen. Alle, die in die Zusammenarbeit einbezogen sind, bringen eine hohe fachliche Kompetenz in die Kooperation ein und sind somit auch von der Ausbildung her gleichberechtigte Partner.

innerhalb des Jugendhilfeansatzes für die Arbeit mit Schulen und Ganztagschulen umzuwidmen. Eine Verlagerung der Gelder aus dem Jugendhilfeeat direkt an die Schulen ist zwar denkbar, aber im Sinne einer gleichberechtigten und qualifizierten Weiterentwicklung der Bildungslandschaft nicht hilfreich. Wenn – wie in einigen Bundesländern geschehen – die Mittel für die Kinder- und Jugendarbeit gekürzt werden und an die Schule gehen, die dann direkt Leistungen von freien Trägern einkauft, geht einerseits der spezifische Ansatz von Jugendbildung verloren, andererseits werden Abhängigkeiten von der Schule geschaffen, die einem selbstbewussten Auftreten des Spielmobils diametral gegenüberstehen. Die Schule kauft dann Bildungsleistungen direkt ein und ist nicht mehr darauf angewiesen, in einem Aushandlungsprozess einen gemeinsamen Konsens zur Zusammenarbeit zu finden, sondern bestimmt als Einkäufer die gewünschte Leistung.

Mut zum Experimentieren

Schule und Spielmobile müssen direkt vor Ort die Möglichkeit haben, neue Formen der Kooperation auszuprobieren und diese zu evaluieren. Dazu ist es notwendig, dass die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Spielmobils die Schule mit ihren Qualitäten, ihren Potenzialen und auch ihren Grenzen kennt und umgekehrt. Gemeinsame kleine Projekte können zu großen langfristigen Projekten führen, wenn man sich in der Kooperation aufeinander eingestellt hat und die Stärken und Schwächen des anderen kennt.

Neben den Akteuren vor Ort müssen die Verwaltungen und die Kultusbehörden neue Wege der Zusammenarbeit gehen. Wenn sich die Akteure vor Ort weiter annähern sollen, was sie in Ansätzen bereits aktiv tun, ist es die Aufgabe von Jugend- und Schulbehörden neue, strukturell funktionierende Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln.

Schule ist mehr als eine Bildungsanstalt

Schule ist ein Teil des Lebensraums der Kinder, sie werden dort nicht nur kognitiv gebildet, sondern auch

>>

Gemeinsame kleine Projekte können zu großen langfristigen Projekten führen, wenn man sich in der Kooperation aufeinander eingestellt hat und die Stärken und Schwächen des anderen kennt.<<

Um die Augenhöhe zwischen Spielmobilen und Schulen zu halten ist es notwendig, dass die Spielmobile ihre Förderung auch weiterhin aus der Jugendhilfe erhalten. Allerdings sind diese Mittel entweder zu erhöhen oder aber



emotional, musisch und handwerklich. Schule ist kein abgeschlossenes Terrain zum Stadtteil, sondern sie ist ein Teil davon. Für die Stadtteilarbeit können Schule und Spielmobil vieles miteinander entwickeln: Angefangen von Festen auf dem Schulhof bis hin zu gemeinsamen Veranstaltungen in oder außerhalb der Schule reichen die Möglichkeiten.

Schule ist ein Haus des Lernens

Neues entdecken und lernen kann man außerhalb der Schule, sei es bei der Beobachtung einer Baustelle, beim Besuch des Freizeitheimes oder bei der Mitspielaktion eines Spielmobils. Erfahrungen sind nicht auf den schulischen oder pädagogischen Raum begrenzt. Deshalb müssen auch Erfahrungsfelder außerhalb der Schule in die Überlegungen der Gestaltung einer (Ganztags-)schule mit einbezogen werden. Dieser Aspekt ist sehr wichtig, weil sonst ein großer Teil des Aufwachsens außerhalb der Familie durch das kulturelle Klima an der Schule und durch die Medien bestimmt wird. Die Vielfalt unterschiedlicher Blickwinkel und Erfahrungsmöglichkeiten wird eingengt, es fehlen Werte, Normen, Ästhetik anderer Institutionen, welche die Kinder zu Zeiten der Halbtagschule außerhalb der Schulzeit besucht haben: Sportverein, kirchliche Jugendgruppe, Spielmobil, Freizeitstätte, Abenteuerspielplatz, Jugendkunstschule.

Die Schule ist so betrachtet ein Ort des Lernens unter vielen. Sie ist ein wichtiger Bestandteil eines Netzwerkes vieler verschiedener Bildungsorte von Kindern. Gerade die Vielfalt und auch die Widersprüchlichkeit bietet ein Spektrum von Erfahrungsmöglichkeiten, die für die Entwicklung der Kinder von zentraler Bedeutung ist. Diese unterschiedlichen Institutionen bilden ein Netz von Erfahrungen an unterschiedlichen Orten mit unterschiedlichen Menschen und Intentionen.

Gerhard Knecht, Jahrgang 1952, Diplom-Pädagoge, Dozent für Spielpädagogik an der Akademie Remscheid, Vorstand der BAG Spielmobile und Spiellandschaft Stadt e.V., führt Fortbildungen und Projekte im spielpädagogischen Bereich durch und veröffentlicht in Fachzeitschriften und Fachbüchern.

Bernhard Lusch, Jahrgang 1954, Diplompädagoge, Vorstand der BAG Spielmobile und Spielmobil Freiburg e.V., Spielgerätebau und Workshops, Veröffentlichungen in Büchern und Fachzeitschriften, Veröffentlichungen im Eigenverlag BAG Literaturshop



Team der „Kraftstation“ Remscheid

MOBILE – Mobiles Soziales Lernen Hauptschule und Jugendzentrum arbeiten Hand in Hand

Bildung ist nicht allein Aufgabe der Schule, sondern gelingende Lebensführung und soziale Integration bauen ebenso auf Bildungsprozessen anderer Institutionen, insbesondere der Jugendarbeit, auf. Die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe bieten einen spezifischen Erfahrungs-, Erlebnis- und Erkenntnisraum und dienen der allgemeinen Förderung junger Menschen. Vor allem in der Differenz zu der Formalisierung schulischer Angebote liegt das spezifische Profil und die Chance der Kinder- und Jugendhilfe, junge Menschen zu erreichen und anzuregen. Unabdingbar ist daher eine übergreifende Verknüpfung der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen mit ihren je eigenen Bildungsaufträgen.

Diesen Leitgedanken aus den Richtlinien der Stadt Remscheid zu FIBS (Förderung, Integration und Bildung für Schülerinnen und Schüler) trägt die seit 2006 bestehende enge Zusammenarbeit der Gemeinschaftshauptschule Wilhelmstraße und dem Jugendkulturzentrums Kraftstation, Freie Jugendarbeit Remscheid-Mitte e. V., Rechnung.

Unter dem Titel „MOBILE – Mobiles Soziales Lernen“ sind eine Vielzahl von Angeboten entstanden, die fest in den Schulalltag integriert sind.

Schwerpunkt soziales Lernen

Besonderer Schwerpunkt von MOBILE liegt auf dem sozialen Lernen. Es ist Basis für jedes mitmenschliche Zusammenleben. Junge Menschen müssen lernen, Verantwortung für das eigene Verhalten zu übernehmen, sich empathisch in andere Menschen hinein zu versetzen und mit ihnen in Interaktion zu treten.

Die Aufgabe für die Vermittlung der sozialen Kompetenz verlagert sich jedoch immer mehr vom Elternhaus in Kindergarten, Schule und die Jugendeinrichtungen. Im normalen Schulalltag ist der Bedarf hierfür deutlich größer als das zu leistende Angebot. Hier leistet MOBILE einen wichtigen Beitrag.

Die Bausteine von MOBILE

Fünf Bausteine umschreiben die Arbeitsfelder und Ziele von MOBILE:

- Berufsorientierung und Berufswahl
- Erlebnispädagogik
- Medienpädagogik
- Kulturpädagogik
- Freizeitpädagogik

Jedem dieser Bereiche wird mit den Angeboten von MOBILE Rechnung getragen.

Zum Beispiel: MOBILE im Schuljahr 2009/2010

Pausen-Spielangebot

In der großen Mittagspause in der 7. Stunde bietet MOBILE den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre freie Zeit gemeinsam aktiv zu gestalten. Dafür steht an jedem der beiden Standorte, Kremenholz wie Wilhelmstraße, eine Mitarbeiterin von MOBILE zur Verfügung, um Spiele anzuleiten und Neues auszuprobieren.

Ein Schwerpunkt liegt dabei auf Spielen, die die Kooperation fördern und die soziale, emotionale und kognitive Kompetenz unterstützen, aber auch bewegungsorientierte Spiele haben ihren Raum. Das Angebot richtet sich primär an die Schülerinnen und Schüler der 5., 6. und 7. Klassen.

Radio-AG Kremenholz/Wilhelmstraße

Radio-Beiträge selber zu machen ist das Ziel der beiden Radio-AGs für die 5. und 6. Klassen der Standorte Wilhelmstraße und Kremenholz. Im Laufe der AG lernen die Schülerinnen und Schüler, mit der Aufnahmetechnik und den Schnittprogrammen am PC umzugehen, spannende Themen zu finden, zu recherchieren und passende Ansprechpartner und Fragen zu erarbeiten. Nach und nach lernen sie dabei etwas über verschiedene Darstellungsformen im Radio und machen sich mit den Grundbegriffen des Radiomachens vertraut. Ganz

nebenbei erwerben sie dabei auch die Fähigkeit, Medien kritisch zu reflektieren.

Wahlpflichtunterricht Theater

Nicht in der Schule, sondern in den gut ausgestatteten Räumen des Jugendkulturzentrums Kraftstation findet jeden Mittwochvormittag der WPU Theater für die 7. Klassen statt. Die beteiligten Schülerinnen und Schüler finden in der Kraftstation neben einer richtigen Bühne mit Kulissen, Licht- und Tontechnik einen anderen Arbeitsrahmen vor und werden von einer Theaterwissenschaftlerin fachkundig bei der Umsetzung ihrer Ideen betreut.

Im Erarbeiten des Stückes setzen sich die Jugendlichen mit den jeweiligen Rollen auseinander und probieren sich an verschiedenen Darstellungsformen. Sukzessive gewinnen sie dabei auch Sicherheit im Sprechen vor Menschen und lernen, sicher aufzutreten.

Wahlpflichtunterricht Kunst

In enger Zusammenarbeit mit dem WPU Theater liegt parallel der WPU Kunst für die 7. Klassen am Kremenholz. Daraus ergibt sich eine enge fächerübergreifende Verzahnung der beiden Projekte: Während die Schauspieler die darstellerische Umsetzung planen, arbeitet der Kunst-Kurs an der notwendigen Bühnentechnik, Kulisse usw. Auch der Kunst-Kurs zieht dazu jeden Mittwoch in die Räumlichkeiten der Kraftstation um, wo die technische und räumliche Infrastruktur genutzt werden kann und jederzeit die Möglichkeit der schnellen Absprache mit den Theaterschaffenden besteht.

Wahlpflichtunterricht Arbeitslehre/Wirtschaft

In den Klassen 7, 8 und 9 begleitet MOBILE den Wahlpflichtunterricht Arbeitslehre/Wirtschaft. Der besondere Gewinn für die Schülerinnen und Schüler liegt dabei in den flexiblen Möglichkeiten, sich dem Themenfeld Berufsfindung und Arbeitswelt zu nähern. Beispielsweise können die angestrebten Berufsfelder

in einem kurzen Radiobeitrag erkundet und dargestellt werden, die Praktika können medial vor- und nachbereitet werden oder es können Exkursionen in Betriebe und ins Industriemuseum durchgeführt werden. Auch videogestütztes Einüben von Bewerbungssituationen gehört zu den Angeboten.

Schülerzeitung

Im Schuljahr 2008/2009 wurde erstmals, soll die Schülerzeitung der GHS Wilhelmstraße aufgelegt. Ein Team aus Redakteuren, Reportern, Fotografen und Grafikern berichtet regelmäßig über das Leben an der Schule. Redaktionssitzung ist in einer der großen Mittagspausen. Dabei stehen Rechner und weitere Infrastruktur zur Verfügung. Das nötige Handwerkszeug zum Schreiben von Nachrichten, Kommentaren, Features etc. wird vermittelt.



Figurentheater

Ebenfalls für die 5. und 6. Klassen bietet MOBILE eine AG Figurentheater an. Geboten werden verschiedene Möglichkeiten von Figurentheater, der Bau eigener Puppen und Experimentieren mit eindrucksvollen Effekten. Das Stück kann selbst ausgewählt werden, und ganz wie beim "richtigen" Theater wird es dann inszeniert und aufgeführt. Übungen zum lauten und deutlichen Sprechen oder das Auseinandersetzen mit den Möglichkeiten der Darstellung von bestimmten Stimmungen gehören zum Programm.

»
Nicht in der Schule, sondern in den gut ausgestatteten Räumen des Jugendkulturzentrums Kraftstation findet jeden Mittwochvormittag der WPU Theater für die 7. Klassen statt.«



Projekte nach Absprache

Neben den regelmäßigen Angeboten im Rahmen von MOBILE bietet das Team der Kraftstation eine Vielzahl von Aktivitäten, die zeitlich begrenzt in den Schulalltag einfließen können. Dies kann in Gestalt einzelner Projektstage geschehen, aber auch mehrwöchige, z. B. me-

dienpädagogische Projekte – etwa im Rahmen des Deutschunterrichts – sind möglich.

- Klettern in der Kraftstation

Die Kraftstation verfügt über eine eigene Kletterwand sowie ausreichend Zubehör, um mit ganzen Schülergruppen Kletteraktionen durchzuführen. Dass dabei nichts passiert, gewährleisten die erfahrenen Mitarbeiter mit Kletterschein. Sie weisen die Schülerinnen und Schüler in die Grundlagen ein, erklären die Gurte und das Sichern.

- Mitgestaltung und Begleitung von Klassenfahrten
Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von MOBILE sind bereit, Klassenfahrten mitzugestalten und zu begleiten. Mögliche Schwerpunkte sind z. B. eine medienpädagogische Begleitung oder eine besondere Ausrichtung der gemeinsamen Unternehmungen unter dem Aspekt der Stärkung des Klassenzusammenhalts.

- Freies Sprechen und sicheres Auftreten

Ob beim Halten von Referaten im Unterricht, bei Bewerbungsgesprächen oder beim Vertreten der eigenen Interessen mit Worten statt mit Fäusten: überall spielt die Fähigkeit, frei zu sprechen und sich sicher zu präsentieren eine große Rolle. Überzeugend aufzutreten ist dabei eine trainierbare Fähigkeit. Dies zu vermitteln und einzuüben, auch mit Videokontrolle, kann Zielsetzung von Tagesseminaren oder mehrwöchigen unterrichtsbegleitenden Projektzeiträumen sein.

- Medienpädagogische Projekte im Kunstunterricht
Ob mit Fotoapparat oder Videokamera, am digitalen Schnittplatz oder aktuellen Bildbearbeitungstools: die neuen Medien bieten viel Anreiz, sich gestalterisch mit der Umwelt auseinanderzusetzen.

- Schulfest, Weihnachtsmarkt & Co

Selbstverständlich bringt sich das Team von MOBILE auch gerne mit ein, wenn es um die Gestaltung oder Dokumentation von Schulleben außerhalb des Unterrichts geht.

Im Projekt MOBILE sind seitens der Kraftstation vier Mitarbeiter/innen beschäftigt: ein Dipl.-Sozialarbeiter, eine Kommunikationswissenschaftlerin, eine staatl. Erzieherin, eine Dipl.-Pädagogin.

Durch die unterschiedlichen Ausbildungen und Schwerpunktsetzungen kann ein breit gefächertes Angebot gemacht werden, das alle Arbeitsfelder und Ziele von MOBILE umfasst.

Die Freie Jugendarbeit Remscheid-Mitte e.V. betreibt in Remscheid das soziokulturelle Zentrum „Die Kraftstation“ und das Jugendfreizeitheim „Die Gelbe Villa“. Ziel ist die Förderung der Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu selbstbestimmten Persönlichkeiten, die in der Lage sind, ihre Interessen engagiert und angstfrei zu vertreten. Die Freie Jugendarbeit Remscheid-Mitte e.V. hilft ein Umfeld zu gestalten, in dem das Wachsen jedes / jeder Einzelnen intensiv unterstützt wird, indem die kreative Ausgestaltung des persönlichen Lebensumfeldes als Grundlage einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung gefördert, die individuellen Stärken hervorgehoben und die kritische Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Person gefördert und umgesetzt werden.

Weitere Informationen unter: www.kraftstation.de.



KAPITEL 4

OFFENE JUGENDARBEIT VERNETZT

Alexander Mavroudis

Bildungslandschaft Nordrhein–Westfalen in Bewegung

Der Ausbau Regionaler Bildungsnetzwerke – die Träger und Fachkräfte der (kulturellen) Kinder- und Jugendarbeit sind gefordert

Seit Veröffentlichung der ersten PISA–Ergebnisse 2002 steht die Bildung von Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt des Interesses der (Fach-)Öffentlichkeit. So hat PISA u.a. gezeigt, dass die Chancen auf Bildung in Deutschland ungleich verteilt sind und der



Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen nach wie vor auch von der sozialen Schichtung abhängt. Seitdem hat sich in den Fachdiskussionen bundesweit immer stärker die Erkenntnis durchgesetzt: Keine Institution schafft Bildung allein! Damit einher geht ein Verständnis von Bildung, das neben der formalen Bildung (z. B. im Rahmen des schulischen Unterrichts) non-formale und informelle Bildungsprozesse umfasst, wie sie insbesondere in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe stattfinden.

Auch der Bericht der nordrhein–westfälischen Enquetekommission 2008 (1) unterstreicht, dass der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen und der außerschulischen Bildung durch u. a. Angebote der Kinder- und Jugendhilfe ein viel größerer Stellenwert einzuräumen ist, als dies bisher der Fall ist. Die Jugendhilfe wird hier als „Brückeninstanz“ verstanden, die die Begegnung unterschiedlicher Bildungswelten leistet und somit eine entscheidende Ressource für Kinder und Jugendliche darstellt.

In der Konsequenz wird eine enge Verzahnung und sozialräumliche Ausgestaltung von schulischen Bildungsorten und Lernwelten der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch weiterer bildungsrelevanter Bereiche gefordert – verantwortet durch die Kommune. Diese im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2) dargelegten bildungspolitischen Leitziele werden verstärkt unter dem Begriff der Kommunalen Bildungslandschaft diskutiert und als programmatische Überschrift für Planungsprozesse und Reformvorhaben im Kontext von Bildung gewählt. Kommunale Bildungslandschaft heißt:

- Alle bildungsrelevanten Akteure in einer Stadt/Region kommen schrittweise zusammen, kommunizieren miteinander, stimmen Angebote ab, tauschen Erfahrungen aus.
- Die Kommune übernimmt mehr Verantwortung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen und steuert die wachsenden Netzwerke und den Dialog der dort kooperierenden bildungsrelevanten Akteure.
- Zielsetzung ist es, zu gelingenden Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen und deren gleichberechtigter Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beizutragen.

Die Planungsvision der Kommunalen Bildungslandschaft überzeugt nicht nur vor dem Hintergrund fachlicher Erkenntnisse über das Aufwachsen und die Bildungsbedarfe von Kindern und Jugendlichen. Sie ist, aus verschiedenen Gründen – Standortfaktor Bildung für Familien, Erhöhung der Attraktivität und der Lebensqualität einer Kommune, Prävention von Benachteiligungen und damit einhergehenden Folgekosten (z. B. Hilfen zur Erziehung, Sozialleistungen) – auch für kommunale Entscheidungsträger attraktiv. Das zeigt der rasante Ausbau von Regionalen Bildungsnetzwerken in Nordrhein–Westfalen seit 2008.

Regionale Bildungsnetzwerke – Strukturen entstehen

Die mit der Kommunalen Bildungslandschaft einhergehenden Leitziele zeichnen verstärkt bildungspolitische Programme in Nordrhein-Westfalen aus. Das betrifft den Ganzttag, die Kompetenzzentren, den Ausbau von Schulpsychologie und Schulsozialarbeit vor allem aber die Entwicklung von Regionalen Bildungsnetzwerken. 2008 hat das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW die Initiative ergriffen und bietet den kreisfreien Städten und den Kreisen, auf der Grundlage von Kooperationsvereinbarungen, die gemeinsame (Weiter-)Entwicklung der örtlichen Bildungslandschaften an. (3)

Zielsetzung ist es, die Lern- und Lebenschancen aller Kinder und Jugendlichen durch den Auf- und Ausbau von Bildungsnetzwerken, als institutionell übergreifende Organisationsformen der bildungsrelevanten Träger und Institutionen vor Ort, zu verbessern. Dabei bleiben die bisherigen Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche des Landes NRW und die der Städte bzw. Kreise erhalten – gemeint sind insbesondere die Strukturen der staatlichen Schulaufsicht und der kommunalen Selbstverwaltung. Sie sollen aber inhaltlich im Sinne eines Informations-, Planungs- und Handlungsverbundes enger aufeinander abgestimmt und miteinander vernetzt werden.

Für die Organisation der regionalen Kooperation werden verschiedene Gremien eingerichtet, in denen Vertreterinnen und Vertreter bildungsrelevanter Institutionen und Einrichtungen des Landes und auf kommunaler Ebene zusammenarbeiten:

- Die Gesamtorganisation erfolgt über die Regionale Bildungskonferenz, in der Vertreterinnen und Vertreter der Schulen, des Schulträgers, der Schulaufsicht sowie weiterer Institutionen und Einrichtungen wie z. B. das Jugendamt, Religionsgemeinschaften, die Agentur für Arbeit usw. gemeinsam die Bildungsregion weiterentwickeln.
- Zur Vorbereitung von Absprachen und Entscheidungen von strategischer Bedeutung für die Bildungsregion wird ein Lenkungskreis eingerichtet, dem

jeweils zwei vom Land, von der Stadt bzw. dem Kreis und von den Schulen zu benennende Mitglieder angehören.

- Zur Unterstützung der Regionalen Bildungskonferenz und des Lenkungskreises wird von der Stadt bzw. vom Kreis eine Regionale Geschäftsstelle/ein Bildungsbüro eingerichtet und mit verwaltungsfachlichem und pädagogischem Personal besetzt. Das Land stellt hierfür pädagogisches Personal im Umfang von einer Stelle zur Verfügung.

Die Entwicklungsziele und damit die konkreten Handlungsfelder orientieren sich am Bedarf in der jeweiligen Bildungsregion und den vor Ort zur Verfügung stehenden personellen und sachlichen Ressourcen. Exemplarisch sind hier zu nennen:

- Strategien zur Verbesserung der individuellen Förderung in der Schule;
- Initiierung und Abstimmung von schulübergreifenden Projekten in der Region mit außerschulischen Partnern;
- Übergangmanagement: Der Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule und/oder der Übergang von der Schule in den Beruf;
- Weiterentwicklung/Ausbau von Ganztagschulen, offenen Betreuungsangeboten usw.

Im Juni 2008 haben 19 Städte und Kreise Kooperationsverträge mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW abgeschlossen; seitdem sind 21 weitere dazu gekommen, sodass nunmehr 40 der insgesamt 53 Städte und Kreise in Nordrhein-Westfalen mit dem Auf- und Ausbau von Bildungsnetzwerken begonnen haben. (4) Geplant ist der flächendeckende Ausbau der Bildungsnetzwerke, die restlichen Städte und Kreise sollen 2010/11 folgen. Damit zeichnet sich ab, dass die Regionalen Bildungsnetzwerke und ihre Gremien zur vorherrschenden Struktur in der Planung und Gestaltung von Bildung in den Kommunen in Nordrhein-Westfalen werden.

Ausgehend von den Kooperationsverträgen und den



dort festgehaltenen Zielen und Aktivitäten zeichnet sich vielerorts noch eine Konzentration auf schulische Bildungsprozesse und -orte ab. Das hat u. a. damit zu tun, dass im Modellprojekt „Selbstständige Schule“ die Unterrichtsentwicklung im Vordergrund stand und auch aktuelle Initiativen zum Ausbau von Bildungsnetzwerken vor allem von schulischen Akteuren getragen werden. Träger und Akteure aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe dagegen sind bisher, so scheint es, vielerorts nur bedingt beteiligt bzw. im Blick.

Die konkrete Ausgestaltung der Regionalen Bildungsnetzwerke obliegt den kommunalen Akteuren und Entscheidungsträgern. Dadurch gibt es also ganz konkret für die Träger der Kinder- und Jugendhilfe die Chance, die weiteren Zielsetzungen und Initiativen der Bildungsnetzwerke mit zu gestalten und den Blick auch auf außerschulische Lernorte und Anbieter zu richten. Gleichwohl stellt sich die Frage:

Sind auch die Träger und Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit gefordert, Bildungsnetzwerke mit zu gestalten?

Um es deutlich zu sagen: Ja. Es gibt mehrere gute Gründe, weshalb die entstehenden Bildungsnetzwerke – als kommunal-staatliche Verantwortungsgemeinschaften in der Bildung – auch für die kulturelle Kinder- und Jugendarbeit ein Thema sein sollten:

- Die Träger und Fachkräfte sind als Vertreter der Interessen und Bedarfe von Kindern und Jugendlichen gefordert. Die Kinder- und Jugendarbeit ist ein wichtiges Lernfeld für Heranwachsende und trägt zu einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung bei.
- Gemäß § 7 Kinder- und Jugendförderungsgesetz NRW gehört die Kooperation mit Schule und die Entwicklung kooperativer Angebote mit schulischen Partnern zum Aufgabenprofil der im Bereich der Jugendförderung nach §§ 11-14 SGB VIII tätigen Träger und Akteure. Das betrifft insbesondere die Einrichtungen und Angebote, die anteilig über den Kinder- und Jugendförderplan des Landes NRW finanziert werden.

- Es muss im Interesse der Träger sein, sich vor Ort in den Sozialräumen und Regionen als Bildungsanbieter und Bildungspartner von Schule zu positionieren: Zum einen, um die eigenen Angebote und Einrichtungen abzusichern, zum anderen, um ggf. neue Angebotsfelder – z. B. im Ganztags – zu erschließen.

Die Bildungslandschaften verändern sich. Das hat auch Folgen für die Kinder- und Jugendarbeit, wie sich geradezu beispielhaft am Ausbau des Ganztags an Schulen in Nordrhein-Westfalen zeigt: Die Präsenz von vielen Kindern und Jugendlichen am Ort Schule verlängert sich schrittweise bis in den Nachmittag hinein, damit verändern sich Zeiten, die für den Besuch von Einrichtungen und Angeboten z. B. der Jugendarbeit zur Verfügung stehen. Hinzu kommt, dass die Aufmerksamkeit der kommunalen Entscheidungsträger für Bildung wächst; bliebe es dabei, dass hier vor allem der Lernort Schule im Vordergrund steht, ginge damit die Gefahr einher, dass andere Lern- und Bildungsorte aus dem Blick geraten.

Angesichts dieser Entwicklungen sind auch die Träger und Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe gefordert, die Öffnung von Schule für außerschulische Angebote und Träger und die wachsenden Gestaltungsmöglichkeiten der Kommunen für Bildung gleichermaßen als Herausforderung und als Chance wahrzunehmen. Welche Wege bieten sich hier an, was ist zu tun?

Handlungsempfehlungen für die Träger und Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit

In der Diskussion über Bildungslandschaften bzw. Bildungsnetzwerke ist ein Punkt von zentraler Bedeutung: Es geht nicht darum, alles anders oder neu zu machen – vielerorts gibt es bereits seit vielen Jahren funktionierende Kooperationen und Vernetzungen, die es nun weiter zu entwickeln gilt.

Für die Träger und Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit bedeutet das:

- Sie müssen vorhandene Praxis in den Einrichtungen und Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit sichtbar machen.
- Sie müssen – soweit natürlich vorhanden – ihre Angebote als Bildungspartner von Schulen offensiv in die bildungspolitische Diskussion vor Ort mit einbringen.
- Sie müssen ihr Profil als Bildungsanbieter, insbesondere für Akteure aus anderen Bildungsbereichen, schärfen.
- Sie müssen Wirkungen und Wirksamkeit der eigenen Bildungsarbeit klären und die Ergebnisse offensiv in die örtliche Fachöffentlichkeit hineinbringen.

Ein zweiter wichtiger Bereich betrifft die aktuellen Prozesse der Öffnung von Schule und die damit einhergehenden Chancen, neue, ergänzende Angebote der Kinder- und Jugendarbeit zu entwickeln:

- Insbesondere im Rahmen des Ausbaus von Ganztagschulen und ganztagsorientierten Angeboten an und mit Schulen bietet sich die Möglichkeiten, wichtige, das Lernen im Unterricht erweiternde Angebote anzubieten und Schülerinnen und Schülern damit zusätzliche Erfahrungsmöglichkeiten – gerade auch in der kulturellen Bildung – zu eröffnen.
- Zugleich können über die Vernetzung mit Schulen (z. B. in Sozialraumkonferenzen oder Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII) weitere Formen

der Zusammenarbeit entwickelt werden. Das kann z. B. die gemeinsame Analyse des Bedarfs an Angeboten für Kinder und Jugendliche in deren Lebensräumen sein und, daraus erwachsend, die Planung einer gemeinsamen (Stadt-)Raumplanung, die kombiniert werden könnte mit einem Projekt zur Stadtteilerkundung mit Jugendlichen.

Hierbei würde es nicht nur darum gehen, sich als wichtiger Bildungspartner von Schule zu profilieren und ggf. neue Angebotsfelder für sich zu erschließen, sondern zugleich Schule als strategischen Partner für notwendige Initiativen in der örtlichen Bildungslandschaft zu gewinnen.

Damit rückt ein dritter Bereich in den Mittelpunkt: Die kommunale Planungs- und Steuerungsebene. Die Bedeutung dieses Bereichs – hier geht es nicht nur um die Zielvorgaben des Jugendamtes, sondern um bildungspolitische Leitziele der Kommune insgesamt – kann vor dem Hintergrund des Ausbaus Regionaler Bildungsnetzwerke nicht hoch genug eingeschätzt werden. Auch hier gibt es mehrere mögliche Handlungsansätze für Träger und Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit:

- Die Anbindung an das Jugendamt und Einbindung der eigenen Angebote in die kommunale Jugendhilfeplanung, d.h. Verankerung im Kinder- und Jugendförderplan der Kommune, die Mitwirkung an AGs nach § 78 SGB VIII usw.
- Die Kommunikation des eigenen Bildungsprofils und Dokumentation von Wirkungen und Wirksamkeit der eigenen Arbeit, aber auch der in der Praxis erfahrenen Bedarfe von Kindern und Jugendlichen in den kommunalpolitischen Raum. Das kann z. B. durch Fachtage, die Einladung von Mitgliedern des Jugendhilfeausschusses oder auch Schulausschusses in die Einrichtung usw. geschehen.
- Das aktive Herantreten – über das Jugendamt – an die Akteure in den Gremien der Regionalen Bildungsnetzwerke, um Folgendes zu erreichen: die Einbindung in die Bildungskonferenz, die Vernetzung mit den Bildungsbüros und Aufnahme in deren Informationsverteiler, die Aufnahme der Kinder- und Jugendarbeit in die Planungsprozesse und ggf. als Aufgabenschwerpunkt der Bildungsnetzwerke.



Die entscheidenden Weichenstellungen finden im kommunalpolitischen Raum statt. Von daher sind hier auch die Fachverbände der Kinder- und Jugendarbeit gefordert, ihre Mitglieder und Einrichtungen entsprechend zu vertreten und – z. B. über den Jugendhilfeausschuss – bessere Mitwirkungsmöglichkeiten in der Weiterentwicklung der Bildungsnetzwerke einzufordern.

Ausblick

Bildung und die Planungsvision der Kommunalen Bildungslandschaft stehen im Mittelpunkt der fachöffentlichen und fachpolitischen Aufmerksamkeit. Dies gilt es zu berücksichtigen, wenn es darum geht, die für ein gelingendes Aufwachsen aller Kinder und Jugendlichen notwendigen Ressourcen zu akquirieren.

Mit den Regionalen Bildungsnetzwerken werden heute Strukturen geschaffen, die Folgen haben für die Bildungslandschaften von morgen. Das betrifft nicht nur den Bereich Schule, sondern auch andere Lern- und Bildungsorte wie z.B. die der Kinder- und Jugendarbeit. Viele Bildungsnetzwerke befinden sich noch in der Anfangsphase. Jede Bildungsregion kann und wird sich anders entwickeln; zu ungleich sind die jeweiligen Rahmenbedingungen, zu vielfältig die möglichen Aufgabenschwerpunkte und Interessen der verschiedenen bildungsrelevanten Akteure. Die Gestaltungsspielräume sind also da.

Die Kinder- und Jugendarbeit kann ein wichtiger Akteur in der aktuellen Entwicklung von Bildungslandschaften bzw. Bildungsnetzwerken sein; sie muss sich aber auch selbst bemerkbar machen und aktiv werden! Die Träger und Fachkräfte müssen im eigenen Handlungsfeld die Diskussion über die hier skizzierten Entwicklungen führen – und sie müssen sich offensiv in die bildungsbezogenen Planungen und Gestaltungsprozesse der Kommunen einbringen.

(1) Enquetekommission „Chancen für Kinder“. Düsseldorf. Landtag Nordrhein-Westfalen 2008. S. 63

(2) Deutscher Bundestag (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Drucksache 15/6014

(3) Die Initiative ist aus dem Modellprojekt „Selbstständige Schule“ erwachsen, das am 31.07.2008 zu Ende gegangen ist. Informationen zum Modellprojekt unter: www.bertelsmann-stiftung.de (Pfad: Bildung/Schule/Bildungsregionen/Selbstständige Schule NRW)

(4) Informationen zu den Städten und Kreisen, die einen entsprechenden Vertrag abgeschlossen haben, und zu den Inhalten der Kooperationsverträge unter www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de

Alexander Mavroudis ist Fachberater für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im LVR-Landesjugendamt Rheinland

Sascha Düx

Vom HipHop-Netzwerk Köln-Nippes bis Roots&Routes International

Lokale und internationale Vernetzung von Jugendkultur- und Jugendmedienarbeit

September 2010: Bei den Burgfestspielen in Muchtragen junge Rapper, Breakdancer und Graffiti-künstler urbane Kultur aus Köln ins Bergische Land; im Rahmen des Mercat Musica Viva Festivals in Vic/ Spanien präsentieren junge Künstler und Künstlerinnen aus 11 europäischen Ländern Multimediainstallationen, Tanztheater und Livemusik unter dem Motto „Art'n'Go“; und beim Jugendfestival „Beats for Respect“ in Aldenhoven stehen lokale Jugendliche, die von Kölner Peer Coaches eine Woche lang musikalisch fitgemacht worden sind, erstmals vor großem Publikum auf der Bühne. Wen die Saat interessiert, die diese drei blühenden Pflanzen hervorgebracht hat, der muss die Uhr um gut 9 Jahre zurückdrehen ...



2001 – Anfänge in Nippes

2001 fiel zwar die Odyssee im Weltraum aus, dafür unternahm der Bezirksjugendpfleger im Kölner Stadtbezirk Nippes einen kleinen Schritt, der sich später als ein großer für die Jugendkulturarbeit in Köln herausstellen sollte: Er brachte lokale Jugendzentren und Schulen sowie die Offene Jazz Haus Schule und das jfc Medienzentrum an einen Tisch, um mit Hilfe

bezirklicher Fördergelder ein HipHop-Netzwerk für Toleranz und Integration ins Leben zu rufen (1). Im Bezirk gab es seinerzeit im Jugendzentrum OT Werkstattstraße eine gut angenommene Rap- und Breakdance-Arbeit mit regelmäßigen Jams, die OT Luckys Haus begann gerade, den ehemaligen Kraftsportraum in ein professionelles Tonstudio umzurüsten, und im Kinder- und Jugendhaus Boltens Sternstraße wurden Graffitis gesprayt.

Nach den Herbstferien 2001 beginnt eine erste gemeinsame Netzwerk-Projektphase: In verschiedenen Einrichtungen werden Rap-, Tanz- und Graffiti-Workshops angeboten. Das jfc Medienzentrum unterstützt den Projektfilm und richtet die Projektwebsite www.hiphop-projekt.de ein: Auf die können – in den damaligen Pre-Web-2.0-Zeiten noch innovativ – alle Partner unkompliziert Termine, Newstexte und Projektergebnisse mit Bild und Ton hochladen.

Vernetzung ist hier mehr als nur ein Schlagwort: Jugendliche werden überall ermutigt, auch Angebote der anderen Einrichtungen wahrzunehmen. Workshoptermine werden mündlich und über die Website weitergegeben, die Schul-Turnhalle auch externen Tänzern und Tänzerinnen zum Training zur Verfügung gestellt, und das Tonstudio in der OT Luckys Haus wird zur Anlaufstelle für zahlreiche Jugendliche aus dem ganzen Stadtbezirk.

Bis Ende Januar 2002 läuft diese erste Workshop-Phase. Sie endet mit einem großen Abschlussevennt in der Turnhalle der Förderschule Auguststraße, prall gefüllt mit 300 Freunden, Eltern und Pädagogen. Die Ergebnisse aller Workshops werden präsentiert, dazu die Premiere des Projektfilms – für die meisten Beteiligten die erste Chance, einen Überblick über das gesamte Projektgeschehen zu erhalten. Aufgrund des großen Erfolgs wird für den kommenden Winter eine Folge-Projektphase beantragt.

The International

Die zweite Winter-Workshop-Phase verläuft, von Ferne betrachtet, genau wie die erste. Wer allerdings sehr viel näher herangeht und eine Lupe in die Hand nimmt, der findet einen kleinen Gästebucheintrag auf der Projektwebsite hiphop-projekt.de: Die Mo-

dem Soul Academy aus Stockholm erkundigt sich, ob Interesse an einem gemeinsamen Austauschprojekt bestehe. Dem Jahrespraktikanten der Bezirksjugendpflege fällt das auf, Kontakt wird aufgenommen, im Nippesser Netzwerkarbeitskreis erklärt sich das jfc Medienzentrum bereit, den EU-Jugendbegegnungsantrag zu stellen.

Das internationale HipHop-Sommerncamp „The Flow of Victory“ 2003 ist gewissermaßen das erste Kind des Netzwerks: 28 Jugendliche aus Nippes, Stockholm und Barcelona arbeiten eine gute Woche lang in Köln und Adenau zusammen, tanzen, rappen, singen, malen und produzieren gemeinsam. Interkultureller Austausch ist dabei gelebter Alltag: In Raptexten und Bildern des Graffiti-Workshops wird den anderen Teilnehmern und Teilnehmerinnen die eigene Lebenswelt ein Stück näher gebracht. HipHop als globale Kultur weckt Neugier: Wie klingt Rap auf Spanisch? Wie unterscheiden sich die Graffiti-Styles von Kölnern und Stockholmern? Highlight ist die Produktion eines Musikvideos mit der gesamten Gruppe, das Tänzer und Tänzerinnen, Rapper und Rapperinnen, Sänger und Sängerinnen vor einer von der Graffiti-Gruppe gestalteten Wand in Aktion zeigt, zu einem beim Camp geschriebenen und aufgenommenen Song. Alle Beteiligten sind begeistert und gemeinsam mit den internationalen Partnern werden Folgeprojekte entwickelt: Sommerncamps in Stockholm 2004 und Barcelona 2005.

Als in Köln-Nippes gerade die vierte Winter-Workshop-Phase vor der Tür steht, ist eine Delegation des jfc Medienzentrums mit den Ergebnis-DVDs der HipHop-Sommerncamps 2003 und 2004 im Gepäck unterwegs in die Niederlande zur Konferenz „Tuning in to Diversity“. Dort entsteht Kontakt zu den Kollegen und Kolleginnen vom niederländischen Projekt „Roots&Routes“; die nämlich organisieren seit 2001 Workshopwochen für Jugendliche aus den multikulturellen Stadtvierteln von Amsterdam, Rotterdam und Utrecht: Nach „Talentscouting“ vor Ort gibt es für begabte Nachwuchsmusiker/innen, -tänzer/innen und -videomacher/innen Workshopangebote mit Masterclasses bei prominenten Künstlern wie Michael Franti und George Clinton sowie Auftrittsmöglichkeiten auf Festivalbühnen. Nun ist eine Aus-

weitung dieses Konzepts in zunächst sieben weitere europäische Länder geplant. Das jfc Medienzentrum wird eingeladen, die Erfahrungen aus den internationalen HipHop-Camps einzubringen und der deutsche Netzwerkpartner zu werden. Ein Antrag für eine dreijährige Förderung an das EU-Programm CULTURE wird erfolgreich gestellt, im Mai 2005 startet das Projekt „Roots&Routes International“ offiziell.

Unmittelbar nach dem HipHop-Sommerncamp in Barcelona läuft in Köln die erste Roots&Routes-Projektphase an, noch ohne internationale Teilnehmer: Über die Partner im HipHop-Netzwerk Nippes und über weitere Kontakte des jfc Medienzentrums werden Jugendliche aus Köln und ganz NRW zu einer Talentsichtung eingeladen. Rund 80 kommen, eine Fachjury gibt konstruktives Feedback und wählt rund 40 Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus. Anders als bei den gängigen Superstar-Shows geht es hier tatsächlich um Talententwicklung (und nicht um die Produktion unterhaltsamer Fernsehsendungen); nachdem die Teilnehmer und Teilnehmerinnen einmal ausgewählt sind, gibt es keinen weiteren Wettbewerb untereinander, sondern Zusammenarbeit in neu zusammengestellten Gruppen, soziales und interkulturelles Lernen in Tanz-, Musik- und Medienworkshops, eine Masterclass mit Rap-Urgestein Afrob und schließlich drei Auftritte beim Kölner Ringfest 2005. Ganz klar ist bei Roots&Routes auch: Kein Teilnehmer, keine Teilnehmerin wird in ein vorgegebenes Raster gepresst, sondern jeder kann seine individuellen Vorlieben und Anliegen einbringen, eigene Melodien, Texte, Bewegungen und Filmideen zum kollektiven Produktionsprozess beisteuern. Nach erfolgreichem Abschluss von Roots&Routes Cologne 2005 wird für 2006 eine internationale Projektphase in Köln geplant.

Evolution

Mit Roots&Routes gibt es nun punktuelle Angebote für die talentierteren Jugendlichen aus den Einrichtungen im HipHop-Netzwerk Nippes und darüber hinaus, die ein ernsthaftes Interesse an Musik, Tanz und/oder Medien entwickelt haben. Das internationale Netzwerk bereichert die lokalen Angebote und steht als Plattform für kommende internationa-

le Austauschprojekte bereit. Doch auch jenseits von Roots&Routes stößt das HipHop-Netzwerk Nippes neue Entwicklungen an: So startet im Herbst 2005 mit der fünften Winter-Workshop-Phase in der SKM-Jugendeinrichtung „Luckys Haus“ das Graffiti-Projekt „Die MittwochsMaler“.

Zunächst als Graffiti-Workshop im Rahmen des Netzwerks konzipiert, erreichen die MittwochsMaler schnell junge Sprayer und Sprayerinnen aus ganz Köln und darüber hinaus und werden zum ganzjährigen Angebot: Ein vergleichbares Projekt, das Anlaufstelle, Kreativpool und Beratungsangebot gleichzeitig ist und das legale Betätigungsräume für die kreativen Potenziale der Graffitiszene eröffnet, ist sonst nirgends im Umkreis zu finden. Die MittwochsMaler setzen sich für legale Sprüh-Wände im öffentlichen Raum ein, gestalten gemeinsam Auftrags-Kunstwerke (u.a. Verschönerung einer Stadtbahnhaltestelle für die Kölner Verkehrsbetriebe) und organisieren Ausstellungen und Informationsveranstaltungen zum Thema Graffiti.

hof in Köln-Worringen, stärker für die Jugendarbeit genutzt werden könne. Mit dem SKM Köln – Träger mehrerer Einrichtungen im HipHop-Netzwerk und seit längerer Zeit Veranstalter der alljährlichen Abschlussveranstaltung der Winterworkshop-Phasen – wird ein geeigneter Partner gefunden. Maurice Kusber, SKM-Mitarbeiter und pädagogischer Leiter der MittwochsMaler – 2003 Honorarkraft beim internationalen HipHop-Sommerncamp – entwickelt ein Konzept für ein fünftägiges Stadtrandcamp für jüngere Jugendliche mit Kreativangeboten im HipHop- und Wellnessbereich. Das wird nun 2006 erstmals umgesetzt und seitdem jährlich als gemeinsame Veranstaltung von Kriebelshof e.V. und SKM Köln in Kooperation mit dem jfc Medienzentrum durchgeführt, mit jeweils rund 80 Teilnehmenden. Individuelle Anmeldung ist hier nicht möglich, Jugendeinrichtungen aus dem gesamten Stadtgebiet können Teilnehmergruppen anmelden, wenn sie einen Betreuer mitschicken. Der Abschlussevent am 13. Juli 2006 auf der großen Bühne des Kriebelshofs ist der Höhepunkt für die 80 Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die eine Woche gemeinsam auf dem Hofgelände gezeitet und gearbeitet hatten – und gleichzeitig die offene Generalprobe für die Teilnehmer des internationalen Roots&Routes-Projekts, die hier nun als Top-Act auftreten, bevor sie am Folgetag die Hauptbühne des Summerjam-Festivals eröffnen dürfen. (2)

Rheinority RapOrt

Am 27. Januar 2007 findet der Abschlussevent der sechsten Nippesser Winter-Workshop-Phase statt – wie immer in der vollbesetzten Turnhalle der städtischen Förderschule Auguststraße, gemeinsam organisiert von den Netzwerkpartnern. Beim folgenden Netzwerk-Arbeitskreistreffen wird über die Entwicklung des Netzwerks diskutiert: Der Altersschnitt der Workshopteilnehmer und -teilnehmerinnen sinkt jedes Jahr, der Abschlussjam wird immer mehr zu einer „Kinderveranstaltung“ und ist für fortgeschrittenere Rapper, Sänger und Tänzer nur noch begrenzt attraktiv. Eine Alternative muss her und wird gefunden: Das erste „Festival für den Kölner HipHop von morgen“ wird organisiert.

>>

Im August 2010 startete der zweite Durchgang der Roots&Routes Peer Coach Ausbildung in der Akademie Remscheid. 26 junge Tänzer, Musiker, Künstler und Medienmacher aus dem Großraum Köln, aus Rotterdam, Budapest und London begannen hier ihre Ausbildung zum zertifizierten Peer Coach.<<



Als im Sommer 2006 das erste internationale Roots&Routes-Projekt in Köln mit 30 lokalen und 25 internationalen Teilnehmern und Teilnehmerinnen – angereist aus 7 Ländern – startet, wird gleichzeitig ein weiteres Kind des Netzwerks geboren: Das „Beats vom Hof“-Camp im Bürgerzentrum Kriebelshof am Kölner Stadtrand.

Die Stadt Köln war schon länger auf der Suche nach Konzepten, wie der Kriebelshof, ein ehemaliger Guts-

Zunächst noch unter dem Arbeitstitel „Rheinority RapOrt“ arbeiten vier große Akteure im Bereich Jugendkulturarbeit und HipHop in Köln zusammen: Die offene Jazz Haus Schule, die JUGZ gGmbH (Trägerin der ehemals städtischen Jugendzentren), das HipHop-Netzwerk Nippes und das jfc Medienzentrum mit Roots&Routes. Am 1. September findet das Festival im Bürgerzentrum Altenberger Hof Nippes unter dem Titel „Köln RapOrt“ statt. Rund 350 Zuschauer und junge Künstler und Künstlerinnen sorgen für Energie in der Halle, während draußen die MittwochsMaler Graffiti-Leinwände gestalten.

Auch wenn das Festival ein Erfolg ist, hat bis heute keine Wiederholung in dieser großen Form stattgefunden – zu aufwändig und arbeitsintensiv war die Vorbereitung, zu viele andere Projekte standen an. Doch vielleicht kommt es 2011 zu einer Neuauflage.

2007 starten auch zwei Roots&Routes-Großprojekte: Die Roots&Routes Summer Courses sind konzipiert als zweiter Schritt für bisherige Roots&Routes-Teilnehmer: Interessierten Teilnehmern, die nach einer Festival-Workshopwoche weitermachen möchten, die ihre Kompetenzen vielleicht auch mit Blick auf mögliche Jobs im Kultur- und Medienbereich entwickeln wollen, werden 3-wöchige Sommerakademien in ländlichen Tagungshäusern angeboten. Zusätzlich finden Aktionstage in verschiedenen Jugendeinrichtungen in ganz Köln statt, um die Idee des HipHop-Netzwerks auf weitere Stadtteile auszuweiten.

Mit dem zweiten Großprojekt will das jfc Medienzentrum seine Schwerpunktkompetenz – Jugendmedienarbeit – stärker ins internationale Roots&Routes-Netzwerk tragen: Als „Spin-off“ der bisherigen Roots&Routes-Projekte entsteht das Konzept „Roots&Routes TV – Web-TV für kulturelle Vielfalt“. Leider scheitert ein großer EU-Antrag, so dass das Projekt zunächst nur in Deutschland realisiert werden kann; aber schnell sind Partner aus 15

Ländern gefunden, die sich auch ohne Fördergelder zumindest in kleinem Rahmen beteiligen.

Jugend, Netz und Video

Am 28. November 2007 geht www.rootsnroutes.tv online, und gleichzeitig beginnen Jugendredaktionen in 6 nordrhein-westfälischen Städten mit der Arbeit: Reportagen über (jugend-)kulturelle Events, Musikvideos, Kurzfilme, Dokumentationen über das interkulturelle Zusammenleben im Stadtteil und Magazinsendungen entstehen mit medienpädagogischer Begleitung, die gemeinsame multilinguale Online-Videocommunity – eigens von der damals 21-jährigen Mathematikstudentin Aileen Wessely programmiert und seitdem mehrfach preisgekrönt (u.a. World Summit Youth Award 2009) – und städteübergreifende Aufbaueminare für die jungen Medienmacher verbinden die Aktivitäten.

Das Projekt, gefördert u.a. vom Bundesprogramm „Vielfalt tut gut!“, dem NRW-Jugendministerium und der Stadt Köln, bindet das HipHop-Netzwerk Nippes in seine Aktivitäten ein; HipHop-Events werden von der Kölner Jugendredaktion dokumentiert, und gemeinsam mit den MittwochsMalern wird im Juni 2010 der „Cologne Graffiti and Media Exchange 2010“ organisiert, mit jungen Graffitikünstlern und Medienmachern aus Rumänien, Spanien, Frankreich und England.

Nach diversen Roots&Routes-Projekten, Beats-vom-Hof-Camps und Nippeser Winter-Workshop-Phasen wird ein weiterer Trend sichtbar: Zunehmend besteht Bedarf an jungen Dozenten aus der Urban-Culture-Szene, und zunehmend werden Teilnehmer von Roots&Routes-Projekten für Workshops in Jugendzentren und Ganztagschulen angefragt. Diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden dort oft „ins kalte Wasser geworfen“, müssen mit dem Rollenwechsel vom jungen Künstler zum Coach, mit den damit verbundenen kommunikativen, rechtlichen und finanziellen Anforderungen alleine klarkommen. Bei den Roots&Routes-Partnern in den Niederlanden gibt es ähnliche Tendenzen, und so entsteht das internationale Projekt „Roots&Routes Peer Coaches“, gefördert vom EU-Programm LEONARDO und in



Deutschland von Aktion Mensch und Rheinenergie Stiftung Kultur – mit dem Ziel, ein Curriculum und ein gemeinsames Zertifikat für die Ausbildung von Junior Coaches zu entwickeln.

Im Sommer 2009 startet die erste Ausbildungsphase (3), deren mittlerweile 18 zertifizierten Absolventen seither bei verschiedenen Projekten, inklusive Beats vom Hof und HipHop-Netzwerk, zum Einsatz gekommen sind. Nach einer zweiwöchigen Grundschulung im August 2010 ist gegenwärtig die zweite Generation von Roots&Routes Peer Coaches im begleiteten Praxiseinsatz, u.a. beim eingangs erwähnten Projekt in Aldenhoven. Denn erst nach mindestens 48 Praxisstunden mit erfolgreichen „Unterrichtsbesuchen“ durch professionelle Coaches wird das Zertifikat vergeben.

Das jüngste Projekt aus internationalen Roots & Routes-Zusammenhängen heißt „Art’n’Go“: Hier entwickeln die engagiertesten Roots&Routes-Teilnehmer der letzten Jahre – insgesamt rund 50 Personen aus 11 Ländern – eigenständig Produktionen, die dann auf mehreren europäischen Festivals gezeigt werden.

Gleichzeitig ist das HipHop-Netzwerk Nippes lokal immer noch sehr aktiv: So wurden jüngst Songs gegen Kürzungen der Haushalte für Jugendarbeit produziert und bei verschiedenen Demonstrationen und Events live gespielt; und das Netzwerk geht nicht nur innerhalb der Stadtgrenzen „auf Tour“, sondern zunehmend auch im Umland, wie beim Netzwerk-Auftritt in Much im Bergischen Land. Und auch in anderen Kölner Stadtbezirken entstehen allmählich weitere HipHop-Netzwerke nach dem Nippesser Vorbild.

Mission: Possible

Im Winter 2010/11 wird nun die zehnte Workshop-Phase des HipHop-Netzwerks Nippes laufen – zehn Jahre sind eine lange Zeit für ein Netzwerk ohne feste Basisfinanzierung, und die Ergebnisse der lokalen Arbeit können sich sehen lassen, besonders wenn man die zahlreichen vom Netzwerk mit initiierten Projekte betrachtet, von den MittwochsMalern bis zum Cologne Graffiti Exchange, von „Beats vom Hof“ bis zum Köln RapOrt, von den internationalen HipHop-Camps bis zu den Kölner Aktivitäten im

internationalen Roots&Routes-Netzwerk.

Aus der Innenperspektive kann man die Erfolgsfaktoren schwer analysieren, es seien daher nur einige Aspekte genannt, die gewiss Anteil an der genannten Entwicklung hatten:



- Engagierte Mitarbeiter: Das Nippesser Netzwerk lebt vom Engagement der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im Arbeitskreis – derzeit rund 12 Vertreter und Vertreterinnen von Jugendeinrichtungen, Schulen, Bezirksjugendpflege und jfc Medienzentrum, darunter 5, die von Anfang an dabei sind und wiederholt bewiesen haben, dass sie bereit und fähig sind, über die Grenzen von Einrichtungen, Trägerstrukturen und Regelarbeitszeiten hinweg zu kooperieren.

- Unterstützung durch den Stadtbezirk: Die Bezirksvertretung Nippes unterstützt das Netzwerk seit 10 Jahren mit Fördergeldern auf Projektbasis, das Netzwerk wird von der Politik unterstützt, der Bezirksbürgermeister eröffnet regelmäßig die Abschlussjams des Netzwerks.

- Unterstützung durch Träger: Die Träger der Einrichtungen im Netzwerk, allen voran der SKM Köln, erkennen den Wert des Netzwerks und schaffen ihren Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen genug Freiräume für die Netzwerkarbeit.

Multidisziplinarität: Die schon in den Ursprüngen der HipHop-Kultur angelegte Verknüpfung von Musik, Tanz, Graffiti-Kunst und Medien trägt auch in der Netzwerkarbeit Früchte; Videodokumentationen und

Web-TV tragen ihren Teil zu Sichtbarkeit und Kohäsion des Netzwerks bei. Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule ist von Anfang an erfolgreich im Netzwerk praktiziert worden, inzwischen sind auch einige junge, aus dem Netzwerk hervorgegangene Künstler – mit und ohne Roots&Routes-Peer-Coaching-Ausbildung – als Dozenten an Schulen aktiv.

Metavernetzung: Die Verknüpfung mit regionalen und internationalen Netzwerkstrukturen bringt neue Impulse ins Netzwerk und ermöglicht Weiterentwicklung.

Das internationale Roots&Routes-Netzwerk hat Ende 2008 den Schritt zur Vereinsgründung gewagt: Aus dem informellen Netzwerk auf Projektbasis wurde ein eingetragener Verein nach holländischem Recht mit Mitgliedern in bislang 12 Ländern und internationalem Vorstand. Eine Formalisierung durch Vereinsgründung könnte auch für das Nippeser Netzwerk der nächste größere Schritt werden.

(1) Die folgenden Abschnitte sind eine überarbeitete Fassung des Artikels „Von Köln bis Barcelona: Das HipHop-Netzwerk Nippes“ aus der Broschüre „Different Roots – Common Routes“, 2006 von Sascha Düx (www.jfc.info/roots/DRCR_web.pdf)

(2) www.rootsnroutes.eu/video-id34 – das Musikvideo dazu:

www.rootsnroutes.eu/video-id28

(3) <http://rootsnroutes.tv/video-id656>

Sascha Düx, *1971, verheiratet, zwei Töchter. Seit Januar 2001 Bildungsreferent im JFC Medienzentrum Köln, seit 2007 Leiter des Fachbereichs für interkulturelle und internationale Jugendmedienarbeit. Stellvertretender Vorsitzender der Roots&Routes International Association

Links zu kultureller Bildung

www.kulturellebildung-nrw.de
info@kulturellebildung-nrw.de

Die Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“, eine Einrichtung des MFKJKS und des MSW in Zusammenarbeit mit der Akademie Remscheid, informiert, berät, qualifiziert Schule (Schulträger, Schulaufsicht) sowie öffentliche und freie Träger der Jugendarbeit.

www.schulministerium.nrw.de
 dort auf „Schulsystem“ klicken, hier finden Sie u.a. die Stichworte „kulturelle Bildung“ und „Ganztagsangebote“

Über das nordrhein-westfälische Ministerium für Schule und Weiterbildung erhalten Sie ebenfalls Informationen zur „Kulturellen Bildung“. Das MSW informiert über Rahmenvereinbarungen, Rechtsgrundlagen, beteiligte Schulen, Fortbildungsangebote für den Ganzttag.

www.mfkjks.nrw.de
 dort auf „Kinder und Jugend“ klicken, hier finden Sie auch das Stichwort „Rechtlicher Rahmen“

Auf dem Portal des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport findet man unter „Kinder und Jugend“ auch Informationen zur kulturellen Jugendarbeit und zum rechtlichen Rahmen des Kinder- und Jugendförderplans. Unter der Rubrik „Kultur“ sind Informationen zu Kunst und Kultur zu finden, u.a. zum Landesprogramm „Kultur und Schule“ und zu anderen kulturellen Förderprogrammen.

www.akademieremscheid.de
info@akademieremscheid.de

Die Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung ist die zentrale Fortbildungsakademie für Fachkräfte der Jugend-, Sozial-, Bildungs- und Kulturarbeit in der kulturellen Jugendbildung der Bundesrepublik Deutschland und des Landes Nordrhein-Westfalen.

www.kulturrat-nrw.de
kulturrat-nrw@sk-kultur.de

Der Kulturrat NRW e.V. landesweiter übergreifender und unabhängiger Zusammenschluss von über achtzig Organisationen in den sieben Sektionen Musik, Tanz, Theater, Medien, Literatur, Bildende Kunst und spartenübergreifende Kultur/Soziokultur. Er hat es sich zur Aufgabe gestellt, Kunst und Kultur im Bundesland Nordrhein-Westfalen Geltung zu verschaffen und die Voraussetzungen für ihre Entwicklung zu fördern.

www.kultursekretariat.de
kontakt@kultursekretariat.de

Kultursekretariat Nordrhein-Westfalen Gütersloh für kulturelle Zusammenarbeit nichttheatertragender Städte und Gemeinden in Nordrhein-Westfalen

Links zu kultureller Bildung

www.nrw-kultur.de
info@nrw-kultur.de

Das Kultursekretariat Nordrhein-Westfalen mit Sitz in Wuppertal ist eine öffentlich-rechtliche interkommunale Kulturförderinitiative der großen Städte und eines Landschaftsverbands in Nordrhein-Westfalen.

www.lkj-nrw.de
info@lkj-nrw.de

Die Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit NRW (LKJ) ist der landeszentrale Verband der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. Unter ihrem Dach haben sich die Träger der kulturellen Jugendarbeit zusammengeschlossen.

www.arbeit-bildung-kultur.de
info@arbeit-bildung-kultur.de

Die Landesarbeitsgemeinschaft Arbeit Bildung Kultur NRW e.V. war ursprünglich eine LAG für Jugendarbeit an Berufskollegs in NRW. Sie fördert heute Angebote außerschulischer politischer und kultureller Bildung, an denen Kinder und Jugendliche aus allen Schulformen und Altersgruppen teilnehmen.

www.lkd-nrw.de
info-lkd@lkd-nrw.de

Die Landesarbeitsgemeinschaft kulturpädagogische Dienste / Jugendkunstschulen NRW e.V. vereinigt als Verband der Jugendkunstschulen „alle Künste unter einem Dach“.

www.kulturforschung.de
zentrum@kulturforschung.de

Das Zentrum für Kulturforschung ist ein interdisziplinäres, empirisch arbeitendes Forschungs-, Dokumentations- und Beratungsinstitut, das in den verschiedenen Praxisfeldern von Kultur, Bildung und Medien tätig ist.

Zum Thema „Bibliotheken“:

www.bibliothek.schulministerium.nrw.de
schupp@medienberatung.nrw.de

Bildungspartner NRW – Bibliothek und Schule

www.schulbibliotheken-nrw.de
lagnrw@gmx.net

LAG Schulbibliotheken in NRW e.V.

www.vbnw.de
RascheM@stadt-muenster.de

Verband der Bibliotheken des Landes NRW (vbnw)

Links zu kultureller Bildung

Zum Thema „Film“:

www.filmothek-nrw.de
info@filmothek-nrw.de

Filmothek der Jugend NRW e.V.

www.lwl.org/LWL/Kultur/film_und_schule
filmundschule@lwl.org

Initiative FILM+SCHULE NRW

www.jfc.info
info@jfc.info

jfc Medienzentrum – Jugendfilmclub / Fachstelle
 für Kinder- und Jugendmedienarbeit in Köln und
 Nordrhein-Westfalen

Zum Thema „Kunst“:

www.bbk-nrw.org
info@bbk-nrw.org

Bundesverband Bildender Künstlerinnen und
 Künstler – Landesverband NRW e.V. (BBK-NRW)

www.lkd-nrw.de
info-lkd@lkd-nrw.de

Landesarbeitsgemeinschaft kulturpädagogische
 Dienste / Jugendkunstschulen – NRW e.V. (LKD)

Zum Thema „Literatur“:

www.fbk-nrw.de
kontakt@fbk-nrw.de

Friedrich-Bödecker-Kreis e.V. (FBK-NRW e.V.)

www.jugendstil-nrw.de
info@jugendstil-nrw.de

Jugendstil: Kinder- und Jugendliteraturzentrum
 NRW (LAG Jugend und Literatur NRW e.V.)

www.literaturbuero-nrw.de
mail@literaturbuero-nrw.de

Literaturbüro NRW e.V.

Zum Thema „Medien“:

www.gmk-net.de
gmk@medienpaed.de

Gesellschaft für Medienpädagogik und
 Kommunikationskultur (GMK)

www.lfm-nrw.de
info@lfm-nrw.de

Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)

www.medienarbeit-nrw.de
info@medienarbeit-nrw.de

Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW e.V.

www.medienzentrum-rheinland.lvr.de
info.medien-und-bildung@lvr.de

LVR-Zentrum für Medien und Bildung –
 Medienzentrum Rheinland

Links zu kultureller Bildung

www.lwl.org/LWL/Kultur/LWL-LMZ
medienzentrum@lwl.org

LWL-Medienzentrum für Westfalen

Zum Thema „Museen“:

www.museumspaedagogik.org/AKMPRW/index.php4

Landesverband Museumspädagogik NRW e.V.

www.museum.schulministerium.nrw.de
broeckling@medienberatung.nrw.de

Bildungspartner NRW – Museum und Schule

www.bv-kindermuseum.de
info@bv-kindermuseum.de

Bundesverband Deutscher Kinder- und Jugendmuseen

www.schule-museum.de
office@museumbund.de

Das Projekt „schule@museum“ ist eine Gemeinschaftsinitiative des Deutschen Museumsbunds, des Bundesverbands Museumspädagogik und des BDK – Fachverbands für Kunstpädagogik.

Zum Thema „Musik“

www.lagmusik.de
info@lagmusik.de

Landesarbeitsgemeinschaft Musik NRW e.V.

www.landesmusikakademie-nrw.de
info@landesmusikakademie-nrw.de

Landesmusikakademie NRW

www.lmr-nrw.de
info@lmr-nrw.de

Der Landesmusikrat NRW ist der Dachverband der Musikverbände und -vereine in Nordrhein-Westfalen.

www.lvdm-nrw.de
kontakt@lvdm-nrw.de

Landesverband der Musikschulen in NRW

www.ymsd.de
info@ymsd.de

mus-e – Die Yehudi Menuhin Stiftung Deutschland ist eine gemeinnützige Stiftung, um das MUS-E Programm in Deutschland zu verbreiten.

www.vds-musik.de
vds@vds-musik.de

Verband deutscher Schulmusiker

Zum Thema „Tanz“:

www.lag-tanz-nrw.de
post@lag-tanz-nrw.de

Landesarbeitsgemeinschaft Tanz NRW e.V.

Links zu kultureller Bildung

www.lb-tanz.de
LM@tanznrw.de

NRW Landesbüro Tanz

Zum Thema „Theater“

www.bag-online.de
info@bag-online.de

Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater e.V.

www.butinfo.de
mail@butinfo.de

Bundesverband Theaterpädagogik e.V.
 c/o TPZ Köln

www.landestheater-nrw.de
buero@landestheater-nrw.de

Die Landestheater in NRW

www.spiel-und-theater-nrw.de
info@spiel-und-theater-nrw.de

LAG Spiel und Theater NRW e.V.

www.lag-schuelertheater-nrw.de
r.kalbas@gmx.de

LAG Schülertheater NRW

Zum Thema „Zirkus“

www.lag-zirkus-nrw.de
info@lag-zirkus-nrw.de

Landesarbeitsgemeinschaft Zirkuspädagogik
 NRW e.V.

www.zak-koeln.com
info@zak-koeln.com

Zirkus- und Artistikzentrum Köln

www.zirkus-paedagogik.de

Informationen zur Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung im Beispiel Zirkuspaedergogik

Bildnachweise

Titelfoto: Piccolo-Theater Cottbus

S. 5/S.8/S.9/S.15/S.16/S.20/S.26/
S.27/S.29/ LKJ NRW e. V., Fotos: Dirk Vogel

S. 6/S. 10/S. 18/S.22/S. 23/S. 47/S.50/S.51/
S.53/S.55/S.57/S.72: Thomas Schürmann

S. 17: BAG Spielmobil

S. 25: fotolia.de

S. 30/S. 31: Q1 Jugend-Kulturzentrum
Bergisch Gladbach

S. 32/S. 33/S.33/S. 34:
Jugendzentrum Aposteljugendhaus

S. 12/S. 35/S.36/S.36/S.37/S.54: OT Werk-
stattstraße Kinder- und Jugendzentrum
Köln-Nippes

S. 39/S.40/S.40: LAG Tanz NRW e. V.

S. 41/S.41/S.42/S.43: Angela Wüsthof

S. 44/S. 46/S. 48/S. 49/S. 52:
Archiv KinderKulturKarawane

S. 61: LAG Musik NRW e. V.

S. 63/S.65/S.66/S.67/S.73:
BAG Spielmobile e.V.

S. 69/S. 70: Soziokulturelles Zentrum
„Kraftstation“, Remscheid

S. 70: Saira Awan

S. 75: Brigitte Schorn

S. 77/S.79/S.80/S.81:
jfs Medienzentrum Nordrhein-Westfalen

Notizen

A large grid of red dots, arranged in approximately 30 rows and 40 columns, covering most of the page. This grid is intended for taking notes.

Notizen

