

Jugendwerkstätten zwischen Schulversagen, Ganztagsbildung und kommunaler Bildungslandschaft

Vortrag auf der landesweiten Tagung der niedersächsischen Jugendwerkstätten in Hannover am 3.11.2010 (erweiterte und überarbeitete Fassung)

Übersicht:

Vorbemerkung: Komplexe soziale und biografische Problemgenesen brauchen komplexe pädagogische und soziale Bewältigungsformen

Teil A: Schulverweigerung als Aspekt des Schulversagens: Objektive Ursachen und subjektive Gründe

1. Die strukturelle Kluft zwischen der schulischen Lernorganisation und den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen

1.1 Die einseitige Wissenschaftsorientierung des schulischen Fächerkanons

1.2 Die Dominanz des lehrerzentrierten Unterrichts

2. Die Abstimmungsschwierigkeiten zwischen Beschäftigungssystem und Bildungssystem

2.1 Die „Risikogruppe“ als Ausdruck eines Staatsversagens

2.2 Die Arbeitslosigkeit qualifizierter Jugendlicher als Ausdruck des Marktversagens

2.3 Die segmentierten Arbeitsmärkte

2.4 Defensive Koordinationsversuche und Tendenzen zur Probleprivatisierung

3. Subjektive Gründe der Bildungsarmut: Die Regressionsspirale

3.1 Die Nicht-Bewältigung der Schulangst

3.2 Schulisches Scheitern als kritisches Lebensereignis

3.3 Selbststigmatisierung

3.4 Rückzug aus der Schule und Umdeutung der eigenen Situation

3.5 Mangel an außerschulischen Kompensationsmöglichkeiten und soziale Entmischung der Lernmilieus

3.6 Der Umschlag von der entwicklungsnotwendigen Grenzüberschreitung zu kriminellen Handlungsmustern

Teil B: Elemente einer mittelfristigen Reformperspektive zur Überwindung des Schulversagens und der Beitrag der Jugendwerkstätten dazu

4. Schwerpunkte einer nachhaltigen Schulreform

- 4.1 Unterrichtliches Lernen im Spannungsfeld von Erfahrungsraum und verallgemeinertem Wissen
- 4.2 Zweigliedriges, egalitär-plurales Schulsystem
- 4.3 Produktives Lernen als allgemeines Bildungsprinzip
- 4.4 Ganztagschulen

5. Sozialpädagogische Aufgabenfelder der Jugendwerkstätten

- 5.1 Jugendwerkstätten als jugendgemäßer Lebens- und Erfahrungsraum
 - 5.1.1 Ruhezeiten
 - 5.1.2 Beziehungsarbeit
 - 5.1.3 Erlebnispädagogik
- 5.2 Jugendwerkstätten als sozialer Verantwortungsraum
 - 5.2.1 Maßstäbe des befriedigenden Zusammenlebens und –lernens
 - 5.2.2 Entwicklungsangemessene Verantwortungsübertragung
 - 5.2.3 Psychosoziale Konfliktbewältigungskulturen
- 5.3 Jugendwerkstätten als Orte der Lebensberatung und Zukunftsorientierung
 - 5.3.1 Aneignung personaler Reproduktionsqualifikationen
 - 5.3.2 Psychosoziale Gesundheitsberatung
 - 5.3.3 Berufsberatung als Lebensberatung
- 5.4 Soziale Einzelfallhilfe als integraler Bestandteil der Jugendwerkstätten-Pädagogik
 - 5.4.1 Übergreifende Handlungsmaximen
 - 5.4.2 Freiwillige Eröffnung/Beendigung
 - 5.4.3 Dialogische Problembearbeitung

6. Jugendwerkstätten im Kontext von Ganztagsbildung und kommunaler Bildungslandschaft

- 6.1 Ganztagsbildung in Jugendwerkstätten als sozialräumliche Vernetzung von formellen, nicht-formellen und informellen Lernorten
 - 6.1.1 Kooperation mit und der verschiedenen Schulformen/-stufen
 - 6.1.2 Bildungsbezogene Kooperation mit den Betrieben und der kommunalen/regionalen Wirtschaft
 - 6.1.3 Kooperation mit der offenen und verbandlichen Jugendarbeit

6.1.4 Die „Lernfamilie“ als besonderes Lernarrangement

6.2 Jugendwerkstätten als allgemeine Kompetenzzentren des produktiven Lernens

6.3 Jugendwerkstätten als kommunaler Wirtschaftsfaktor und ökonomisch-sozialer Verantwortungsraum jenseits des 1. und 2. Arbeitsmarktes

6.3.1 Strikte Beachtung der personalen Handlungskompetenzen

6.3.2 Flexible und verbindliche Projektorganisation

6.3.3 Vielfältige Mitbestimmungsmöglichkeiten

6.3.4 Sozialräumliche Vernetzung

6.4 Die Pro-Aktiv-Zentren als institutioneller Kern der jugendbezogenen kommunalen Berufsbildung

6.5 Die Notwendigkeit kommunaler Sozialdiskurse mit politischer Verbindlichkeit

Literatur- und Quellenhinweise

Vorbemerkung: Komplexe soziale und biografische Problemgesenen brauchen komplexe pädagogische und soziale Bewältigungsformen

Wenn man die Alltagsdebatten unter LehrerInnen und anderen PädagogInnen sowie in der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit bezüglich der „Schulverweigerung“ etwas näher betrachtet, dann fällt zunächst einmal auf, dass zumeist nur eine ganz bestimmte und enge Personengruppe in den Blick genommen wird: nämlich diejenigen SchülerInnen, die der Schule mehr oder weniger häufig, mehr oder weniger kontinuierlich fernbleiben. Manchmal wird zumindest am Rande darauf verwiesen, dass es auch Formen der „inneren“ Schulverweigerung gibt: Diese Kinder und Jugendlichen sind zwar physisch anwesend, aber mental abwesend (sie „träumen“, sehen zum Fenster hinaus, „dösen“ usw.). Noch seltener wird der Frage nachgegangen, wie lange der biografische Prozess der inneren und äußeren Verweigerung der Teilnahme an der schulischen Lernorganisation denn wohl schon andauert. Geht man dieser Problematik nach, dann kommen schon ganz andere und viel grundsätzlichere Probleme in den Blick: Nämlich inwieweit die Schule selber die Art von Schulmüdigkeit erzeugt, die sie dann beklagt und die sie dann meist einzelnen SchülerInnen oder der Gruppe der Schulverweigerer anlastet.

Diese wenigen Hinweise sollten deutlich machen, dass es für biografisch sich lange anbahnende und institutionell verankerte pädagogische und soziale Problemlagen keine kurzfristig erfolgreiche Lösungen geben kann; und dass ohne institutionelle und interaktive Veränderungen der schulischen Lernarrangements auch die Ursachen nicht überwunden werden können. Deshalb wird in diesem Beitrag die Perspektive von der Schulverweigerung auf das Schulversagen insgesamt ausgeweitet. Dass es sich hier um eine legitime, ja notwendige Weitung des Problemhorizontes handelt, macht die Größenordnung der PISA-Risikogruppen deutlich: Darunter subsumieren die PISA-Untersuchungen jene SchülerInnen, die aufgrund ihres Kompetenzniveaus deutliche Schwierigkeiten haben, eine moderne Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen. Der Umfang dieser Gruppe ist ganz erheblich in Deutschland und schwankt je nach Erhebungswelle, Domäne und Bundesland zwischen ca. 20 und 25% der 15-Jährigen. Auch wenn in den bisherigen PISA-Untersuchungen nur bestimmte und rein alltagspragmatische Kompetenzen untersucht wurden (die Anforderungen an die Lebensbewältigung in einer sich nochmals radikal modernisierenden Gesellschaft sind insgesamt gewiss sehr viel komplexer), so enthalten sie gleichwohl *Hinweise* auf ein sehr grundsätzliches Entwicklungsproblem,

welches hier als Schulversagen interpretiert wird. Natürlich provoziert dieses Wort bzw. dieser Begriff schon die grundsätzliche Frage, *wer* denn da versagt hat:

- Die *SchülerInnen*, denen es nicht gelungen ist, in einem stark formalisierten, konkurrenz- und ergebnisbezogenen Überprüfungsverfahren die notwendigen Leistungen zu erbringen?
- Die *LehrerInnen*, die es – ggf. trotz intensiver Bemühungen – nicht erreicht haben, dass in den Unterrichtsprozessen kognitiv und motivational herausfordernde und stabile, emotional belastbare Interaktionsbeziehungen aufgebaut wurden, die riskante Lernprozesse anregen und fördern?
- Die *Eltern*, die ihren Kindern nicht die notwendigen Entwicklungs- und Lernanregungen bieten können oder wollen, oder kompensatorische Dienstleistungen für familiäre und / oder schulische Förderungsdefizite (z.B. in Form der Nachhilfe) nicht bezahlen können oder wollen?
- Die *Schule als Institution*, weil die den notwendigen bzw. erwünschten Beitrag zur einfachen oder auch erweiterten Reproduktion der Gesellschaft nicht zu leisten vermag, also zur Reproduktion ihrer Arbeitsverhältnisse, ihrer Sozialstruktur, ihrer politischen Institutionen und Verfahren, ihrer kulturellen Traditionen und Reflexionsweisen sowie ihrer sozialen Integrationsformen?
- Oder die *Gesellschaft* in ihrer *Gesamtheit*, weil sie die strukturellen Ungleichheiten, Benachteiligungen und Ausschlussprozesse zunehmend hinnimmt, sich vom Grundsatz der gleichwertigen Lebensbedingungen und sozialen Gerechtigkeit immer mehr distanziert und auch deshalb meint, Breitenförderung und Spitzenförderung nicht miteinander verbinden zu können?

Die nähere Betrachtung macht schnell deutlich, dass *allen* dieser Aspekte in irgendeiner Weise Bedeutung zukommt. Eine empirisch gehaltvolle Analyse, aus der auch praktische Problemlösungsvorschläge resultieren, kann sich allerdings nicht auf den pauschalen Hinweis beschränken, dass „alles mit allem zusammenhängt“. Vielmehr geht es um eine differenzierte Sicht der gesellschaftlichen und institutionellen Ursachen und der soziokulturellen und subjektiven Gründe. Denn auch wenn „alles zusammenhängt“, so „fällt doch nicht alles zusammen“.

In diesem Sinne geht es in diesem Vortrag darum, sich zunächst (in Teil A) mit den wesentlichen pädagogischen Ursachen und Gründen der Entstehung der Risikogruppe auseinanderzusetzen. Dazu werden zunächst einige zentrale Probleme des traditionellen Unterrichts beleuchtet (Kap.1), dann die mangelnde Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem analysiert (Kap. 2) und schließlich den subjektiven Verarbeitungsweisen dieser Probleme durch die SchülerInnen nachgegangen (Kap.3). Diese *kritischen* Befunde bilden dann die Grundlage für die im nachfolgenden Teil B erläuterten *konstruktiven* Vorschläge für eine nachhaltige Schulreform und den möglichen wie wünschenswerten Beitrag der Jugendwerkstätten dazu. Hierbei wird insbesondere Bezug genommen auf die neueren Konzepte der Ganztagsbildung und der kommunalen Bildungslandschaften.

Teil A: Schulverweigerung als Aspekt des Schulversagens: Objektive Ursachen und subjektive Gründe

1 Die strukturelle Kluft zwischen der schulischen Lernorganisation und den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen

Die Kritik an der Lebensferne der Schule bestimmt nicht nur in weiten Teilen der Elternschaft, sondern auch der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit das Bild von der Schule. Diese Kritik ist aber durchaus widersprüchlich, denn häufig besteht die ausdrückliche oder „geheime“ Erwartung, dass sich die Schule recht unkritisch an die Erfordernisse der Wirtschaft, der Politik und der Mehrheitskultur anpassen solle. Ihren realen Kern hat diese Kritik aber in Bezug auf die Art der Konstruktion der Unterrichtsfächer (1.1) und die dominierenden Sozialformen des Unterrichts (1.2).

1.1 Die einseitige Wissenschaftsorientierung des schulischen Fächerkanons

Die meisten SchülerInnen beklagen die Lebensweltferne des Unterrichts und nennen sie als eine der wesentlichen Gründe für die schleichende, mit dem Alter zunehmende Distanzierung von der Schule. Nur etwa ein Drittel geht vorrangig wegen des Unterrichts in die Schule. Die tiefer liegenden Ursachen für die mangelnde Attraktivität des Unterrichts liegen in den zentralen Konstruktionsprinzipien der deutschen Lehrpläne, die sich im wesentlichen am *Wissenschaftssystem* und seiner Darstellungslogik ausrichten und die Curricula ab der Sekundarstufe I zu „verkleinerten“ und pädagogisch (leicht) modifizierten Formen des Wissenschaftssystem machen. Das kann man an der relativen Übereinstimmung zwischen den wissenschaftlichen Fachdisziplinen wie z.B. Physik, Chemie und Biologie und den entsprechenden Unterrichtsfächern unschwer erkennen und das wird auch durch die Einrichtung von Lernbereichen nur - begrenzt - relativiert. *Diese* Auslegung des Prinzips der „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts ist deshalb so problematisch, weil ihm die polare Spannung, nämlich die der Erfahrungsorientierung fehlt und damit die entscheidende didaktische Aufgabe (weitgehend) verfehlt wird, diese beiden Momente zu vermitteln und auf diese Weise Formen der begreifenden Alltagserkenntnis und des arbeitenden Wissens zu fördern (wie das geschehen kann, wird in Kap.4.1 näher erläutert).

Damit hängt ein weiteres Problem zusammen: der *mangelnde Anwendungsbezug* des schulisch zu erwerbenden Wissens. Dieses Wissen hat in der dominierenden deutschen Lehrplantradition fast einen reinen Selbstzweck, seine gesellschaftliche und biografische Relevanz ist in vielen Fällen nicht vorhanden (oder zumindest auf dem Entwicklungsstand der SchülerInnen nicht nachvollzieh- oder antizipierbar). Hier hat das PISA-Forschungsprogramm zumindest für die deutsche Curriculumentwicklung einen anderen Weg eingeschlagen: Es fragt nämlich nach den alltagspraktisch notwendigen Basiskompetenzen zur Bewältigung der Anforderungen in einer modernen und sich dynamisch verändernden Gesellschaft und will empirisch klären, inwieweit die Heranwachsenden über diese Kompetenzen verfügen und inwieweit die nationalen Lehrpläne diese Kompetenzen auch vermitteln. Das ist nun aber nicht mit einer unkritischen Anpassung an die unmittelbar vorgegebene soziale und kulturelle Wirklichkeit zu verwechseln. Denn selbstverständlich ist es immer auch notwendig, diese Wirklichkeit zu hinterfragen (z.B. welche Medienkompetenzen tatsächlich für eine befriedigende Lebensführung notwendig sind) und dabei auch *Neugier* nicht immer auf den (unmittelbaren) *Nutzen* zu reduzieren (z.B. beim Austesten der neuesten Computertechnik). Die Entwicklung der dazu notwendigen Fähigkeiten und Bereitschaften sollten in der Schule angeregt und gefördert werden. Insofern sind diese Basiskompetenzen ein integraler Bestandteil des übergreifenden Konzeptes einer modernen Grund- und Allgemeinbildung.

Darüber hinaus ist der Anwendungsbezug auch nicht mit einer Beschränkung auf rein *situatives* Handeln und Lernen zu verwechseln. Er beinhaltet auch die Entwicklungsspannung zwischen grundlegenden Bedürfnissen, emotionalen Befindlichkeiten und motivationalen Anstrengungsbereitschaften, welche helfen, emotionale „Durststrecken“ durchzustehen, um anspruchsvollere Lernziele zu erreichen (z.B. bei der Durchführung eines selbst ausgesuchten physikalischen Experiments oder der Aneignung bestimmter technischer Fähigkeiten, um die schuleigene Discoanlage selber installieren zu können). Entscheidend ist, dass der reflektierte und erfahrungsoffene Anwendungsbezug die inneren biografischen Entwicklungsspannungen zwischen Bedürfnissen, Befindlichkeiten und Motivationen zur Geltung und Entfaltung bringt und damit der Abspaltung der Motivationen von den Bedürfnissen und Befindlichkeiten entgegenarbeitet. Nur durch die konsequente Realisierung der sokratisch-dialogischen und genetisch-rekonstruktiven Prinzipien

der Unterrichtsgestaltung kann verhindert werden, dass Anforderungen nur durch inneren psychischen Lernzwang erfüllt werden. Das wird mit einem Satz wie dem folgenden gerechtfertigt (er wird vielen LeserInnen bestimmt bekannt vorkommen): "Das musst du jetzt eben lernen, auch wenn du es nicht einsiehst und es dir auch keine Freude macht!".

1.2 Die Dominanz des lehrerzentrierten Unterrichts

Mit dem Problem des wissenschaftsfixierten schulischen Fächerkanons eng verbunden, aber nicht identisch, ist die Lehrerzentrierung der meisten Unterrichtssequenzen und die damit verknüpfte asymmetrische Kommunikation zwischen den LehrerInnen und SchülerInnen. Diese Form der direkten Unterweisung soll durch

- eine unterbrechungs- und störungsarme Klassenführung,
- die intensive Nutzung der vorgegebenen Unterrichtszeit und
- die klare Aufgabenstellung und Darbietung

die optimale Regulierung der Lernprozesse der SchülerInnen ermöglichen bzw. sogar sichern. Obwohl die meisten Lehrkräfte auch andere Unterrichtsmethodiken kennen (z.B. aus dem Studium), halten sie dennoch die lehrerzentrierte Methodik immer noch für die wichtigste Form. Dabei enthält diese Unterrichtsform einen strukturellen und in gewisser Weise berufsbiografisch „tragischen“ Widerspruch: Einerseits ist sie für die Lehrkräfte die anstrengendste und belastendste Lehrform, weil sie nämlich fast die ganze Verantwortung für das Gelingen der Stunde übernehmen. Sie müssen die ganzen 45 oder 90 Minuten „fit“ sein, den Stoff beherrschen, das Stundenziel im Auge behalten und die SchülerInnen zumindest versuchen so anzusprechen, dass sie bereit und in der Lage sind zu folgen. Um letzteres zu erreichen, werden sie z.B. mit Fragen in die entwickelnde Problemdarstellung einbezogen, wobei aber die nicht oder nur teilweise richtigen Antworten erhebliche Schwierigkeiten für den weiteren Unterrichtsablauf hervorbringen und deren schülerangemessene Klärung das Erreichen des Stundenziels in Gefahr bringt. Daraus resultiert die Tendenz, über die viele SchülerInnen (und gewiss auch LeserInnen) berichten, dass *Fehler* entweder übergangen werden oder aber die entsprechenden SchülerInnen mit abschätzigen

Bemerkungen disqualifiziert werden („Das habe ich dir schon so häufig gesagt, das könntest du endlich mal kapieren.“).

Damit ist nun schon die andere Seite des Widerspruchs angesprochen: Der lehrerzentrierte Unterricht ist nicht nur die *anstrengendste*, sondern ist monopolartig betrieben auch die *ineffektivste* Unterrichtsmethode, weil ihr nämlich die systematische Einbeziehung der SchülerInnen gar nicht gelingen kann, weil sie deren Ideen und Impulse für die entwickelnde Problemdarstellung und -lösung nicht hinreichend aufnehmen kann. Sie kann deren Fehler nicht als produktive Umwege nutzen und so auch keine Einblicke in die besonderen Stärken, aber auch Schwächen bestimmter SchülerInnen (-gruppen) gewinnen (wie es der dialogischen Unterrichtsführung möglich ist). Je intensiver sich die SchülerInnen einbringen und je intensiver sie vom geplanten Unterrichtsverlauf abweichen, desto eher muss ihre Aktivitäts- und Lernbereitschaft als irritierend oder gar provokativ aufgefasst werden. In nicht wenigen Fällen - auch davon wissen SchülerInnen „ein Lied zu singen“ - werden diese dann als *Unterrichtsstörung* qualifiziert und z.T. auch geahndet. So wurde z.B. einem zwölfjährigen Schüler von seiner Lehrerin vorgeworfen: „Du fragst zuviel!“

2 Die Abstimmungsschwierigkeiten zwischen Beschäftigungssystem und Bildungssystem

Es gibt aber nicht nur eine erhebliche Kluft zwischen den Lebenswelten der Heranwachsenden und den schulischen Lern- und Leistungsanforderungen, sondern auch zwischen dem schulisch organisierten System der Kompetenzentwicklung und den Anforderungen des Beschäftigungssystems. Das ist ein gravierendes Problem sowohl für die Kinder und Jugendlichen als auch für die Gesellschaft insgesamt. Denn wie immer man die vorhandene oder sich für die Zukunft abzeichnende neue Gesellschaft bezeichnen mag (als Wissens-, Erlebnis-, Konsum-, modernisierte Industrie-, Dienstleistungs- oder Risikogesellschaft), sie wird in jedem Fall auch und besonders eine *Arbeitsgesellschaft* sein. Und das ist nicht nur objektiv so, sondern dieser Sachverhalt findet sich auch in Lebensstilorientierungen und -entscheidungen wieder. Damit steht nicht nur die Schule, sondern die gesamte öffentliche Erziehung von Kindern und Jugendlichen vor der Aufgabe, die aktive Aneignung jener Kompetenzen zu fördern, die eine Teilhabe an und Mitgestaltung der

Arbeitsgesellschaft ermöglichen und nahe legen. Das geschieht gegenwärtig aber nur sehr unzureichend. Das zeigt sich in vierfacher Weise:

2.1 Die „Risikogruppe“ als Ausdruck des Staatsversagens

Zunächst einmal bringt – wie einleitend schon erwähnt - das Schulsystem in Gestalt der „RisikoschülerInnen“ eine (große) Gruppe von SchülerInnen hervor, die eben – ggf. trotz entsprechender formaler Abschlüsse - nicht über die realen Kompetenzen verfügen, um eine moderne Berufsausbildung absolvieren zu können. Diesbezüglich kann von einem Staatsversagen gesprochen werden, weil das Schulsystem nicht im erforderlichen Maße die Kompetenzen vermittelt, die das Beschäftigungssystem benötigt.

2.2 Die Arbeitslosigkeit qualifizierter Jugendlicher als Ausdruck des Marktversagens

Zugleich werden von Seiten des Beschäftigungssystems auch nicht alle diejenigen aufgenommen, die über die notwendigen Kompetenzen verfügen. Das zeigt sich in Deutschland insbesondere bei dem immer krisenhafteren Übergang von der Schule in die duale Ausbildung. Hier kann von Marktversagen gesprochen werden, weil die primär einzelbetrieblichen Ausbildungs-, Angebots- und Finanzierungsentscheidungen aufgrund ihrer immanenten Tendenz zur Unterinvestition keineswegs hinreichend auf die Ausbildungswünsche und –fähigkeiten der Heranwachsenden eingehen. Sie können zugleich nicht aus sich heraus den gesamtwirtschaftlichen Nachwuchsbedarf sichern und auch die Abstimmung von Ausbildung und Beschäftigung zwischen den verschiedenen wirtschaftlichen Sektoren ist nicht gewährleistet.

2.3 Die segmentierten Arbeitsmärkte

Ferner haben wir es heute und in der absehbaren Zukunft mit segmentierten Arbeitsmärkten zu tun: Zwar gibt es einen gewissen Abbau der horizontalen Hierarchien innerhalb der sozialen, z.T. auch ethnisch überformten Milieus; aber die vertikalen Ungleichheiten zwischen den Milieus haben sich (auch und gerade in Bezug auf ihre ethnische Überformung) im letzten Jahrzehnt deutlich verstärkt. Der

soziale Aufstieg durch Bildung ist weitgehend blockiert, denn der formale Bildungsabschluss bzw. die real vorhandenen Kompetenzen sind eben nur ein Selektionsaspekt. Hinzu kommen – als teilweise noch gewichtigere Aspekte – der soziale Status der Herkunftsfamilie, das Geschlecht sowie die ethnische Zugehörigkeit. In alledem drückt sich die Herrschaftsfunktion des Beschäftigungssystems aus.

2.4 Defensive Koordinationsversuche und Tendenzen zur Probleprivatisierung

Nicht zuletzt ist darauf zu verweisen, dass die Bildungsplanung in einer Mischung aus Koppelung, Entkoppelung und Flexibilisierung sich zwar um eine Abstimmung bemüht, ihr dies aber aufgrund ihres letztlich „anarchischen“ Gesamtcharakters nicht gelingt, weil die Probleme meist erst nachträglich erkannt und dann primär defensiv bearbeitet werden. Zugleich gibt es eine zunehmende Probleprivatisierung, d.h. die Heranwachsenden sollen diese Abstimmung individuell vollziehen, indem sie sich flexibel auf die unübersichtlichen Arbeitsmarktprobleme einstellen. Wenn ihnen das nicht gelingt, dann gibt es verschiedenste Formen der Benachteiligtenförderung, die aber immer in der Gefahr stehen, primär die anzusprechen, die ohnehin „die Fitteren“ sind und die anderen in eine Maßnahmekarriere zu drängen, die häufig in die Deklassierung führt, weil sich dabei Arbeitsmarktbenachteiligung und Bildungsbenachteiligung verstärken.

3 Subjektive Gründe der Bildungsarmut: Die Regressionsspirale

Teile der engagierten Schulkritik (auch und besonders in der Sozialpädagogik) unterstellen nun, dass die dargestellten entwicklungsbeschränkende Bedingungen unmittelbar in die Lernbereitschaften „durchschlagen“, dass die Heranwachsenden ihnen alternativlos ausgesetzt sind, dass sich die jeweiligen konkreten institutionellen Betroffenheiten weitgehend eindeutig in ganz bestimmten Befindlichkeiten niederschlagen (also z.B. extrem restriktive Bedingungen in Schulmüdigkeit und Schulverweigerung). Eine solche Schulkritik ist zwar gut gemeint, aber dennoch höchst problematisch. Sie legt nämlich die SchülerInnen so auf einen reinen Objektstatus fest, der schon empirisch nicht haltbar ist: auch unter *gleichen* institutionellen Bedingungen verhalten sich die Kinder und Jugendlichen stets höchst

unterschiedlich bis *gegensätzlich*. Und sie enthält auch den konzeptionellen Selbstwiderspruch, dass man die Kinder und Jugendlichen schwerlich als Subjekte ihrer Lebensführung und Biografie anerkennen und fördern kann, wenn man sie nur im Objektstatus des Opfers betrachtet.

Die bildungstheoretisch überzeugendere und praktisch perspektivreichere Fragestellung ist somit die, *wie* die Kinder und Jugendlichen diese Bedingungen psychodynamisch verarbeiten. Es geht somit nicht um die *Wirkungen von* widersprüchlichen Schulstrukturen, sondern um die *Erlebnisse* und *Erfahrungen mit* ihnen und die Art und Weise, wie diese jeweils bearbeitet werden; oder in den hier relevanten Falldynamiken: wie sie nicht bzw. regressiv bearbeitet werden. Deshalb werden im Folgenden die Probleme jeweils aus der *Ich-Perspektive* betrachtet.

3.1 Die Nicht-Bewältigung der Schulangst

Im Zentrum steht bei bestimmten Lernproblemen die Bewältigung der unterschiedlichen, auf die Schule bezogenen *Ängste* - sei es

- vor bestimmten LehrerInnen (die z.B. als „streng“ gelten oder ungerecht sind),
- vor bestimmten Fächern oder Prüfungssituationen (z.B. Klassenarbeiten oder „im Unterricht dran genommen“ zu werden),
- vor bestimmten MitschülerInnen (die einen wegen mangelnder Schulleistungen ausgrenzen oder auch öffentlich beleidigen)
- oder aber vor den Eltern (die sich z.B. für ihre „dummen“ Kinder schämen).

Diese Ängste werden ggf. dadurch verschärft, dass ich mich in bestimmten Fällen völlig zu Recht ungerecht behandelt fühle und über die betreffenden LehrerInnen bzw. SchülerInnen moralisch empört bin und dabei erfahren muss, dass diese das „ziemlich kalt“ lässt.

3.2 Schulisches Scheitern als kritisches Lebensereignis

Gelingt die produktive Bewältigung solcher oder ähnlicher Angst erzeugenden Konstellationen immer häufiger nicht, dann werde ich zunehmend aus meinem bisherigen Bildungsgang verdrängt und schließlich nach unten abgeschoben. Dies ist dann für mich ein *kritisches Lebensereignis*, welches mein

Selbstvertrauen massiv erschüttert – und so auch meine Ängstlichkeit nochmals verfestigt und vertieft, weil ich nun für meine weitere Zukunft „schwarz sehe“.

3.3 *Selbststigmatisierung*

Werden meine alltagspragmatisch erworbenen Kompetenzen für die LehrerInnen, aber auch für die meisten meiner MitschülerInnen immer unwichtiger und meine tatsächlich vorhandenen Defizite in Bezug auf die schulischen Anforderungen immer größer, dann hat dies nicht nur Stigmatisierungsprozesse von Seiten der LehrerInnen bzw. MitschülerInnen zur Folge, sondern verschärft auch die Gefahr der *Selbststigmatisierung*: Ich traue mir dann immer weniger zu, ich fühle mich von allen abgelehnt, ich ziehe mich immer mehr zurück und isoliere mich aktiv. Ich werde so aus eigenem Antrieb zu dem bzw. zu der, den die anderen schon immer in mir gesehen haben: zu einem Versager bzw. zu einer Versagerin.

3.4 *Rückzug aus der Schule und Umdeutung der eigenen Situation*

Zur inneren und äußeren Selbstisolation kann auch ein zunehmender *Rückzug* von den schulischen Anforderungen und Sozialbeziehungen beitragen, wenn ich mich nämlich innerlich immer mehr von der Schule „verabschiede“, weil ich in der Bewältigung der „Schularbeit“ immer weniger Sinn sehe und immer häufiger auch real, physisch nicht anwesend bin. Oder wenn ich anfangs meine Situation *umzudeuten*, mich von allem und jedem bedroht sehe und darauf immer häufiger mit aggressiven „Gegenattacken“ reagiere, also versuche die schulische „Machtfrage“ zu stellen oder aber die ganze Schule nur noch für einen „Scheiß Laden“ halte.

3.5 *Mangel an außerschulischen Kompensationsmöglichkeiten und soziale Entmischung der schulischen Lernmilieus*

Die Herausbildung der mit emotionalen Leidensprozessen verbundenen defensiven Begründungsfiguren des Selbstverständnisses als Lernende und als SchülerIn wird nicht zuletzt dadurch nahe gelegt, dass es diesen Kindern und Jugendlichen an hinreichenden *außerschulischen Kompensationsmöglichkeiten*

fehlt, um den Mangel an schulischer Entwicklungs- und Lernförderung zumindest teilweise ausgleichen zu können. Das betrifft zum einen die strukturellen Einschränkungen der familiären Anregungs- und Lernräume. Solche Eltern und Geschwister können dann häufig auch nur unzureichende Hilfen anbieten, um die emotionalen Konflikte des Schul- und Unterrichtsalltags durchzustehen. Dabei zeigt auch die abnehmende Termindichte in den unteren sozialen Milieus, dass offensichtlich auch in den peer-groups sowie in den pädagogischen Räumen der offenen und verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit viele der von ungünstigen Schulverhältnissen betroffenen Kinder und Jugendliche zumindest nicht so viel Hilfe und Ermutigung erfahren, dass sie die schulischen Förderungsmängel quasi parallel ausgleichen können, oder sie vielleicht sogar punktuell kritisch und aktiv in Frage stellen (z.B. ungerechte Benotungen oder tatsächliche Ausgrenzungspraktiken durch bestimmte LehrerInnen, die ggf. auch von der Schulleitung gedeckt und der Schulaufsicht hingenommen werden). So führt die *soziale Entmischung* der sozialen Räume und Schulformen in den unteren Milieus zu einem Verlust an Möglichkeiten der sozialen Kapitalbildung, die auch die Aneignung kulturellen Kapitals erschwert, was wiederum zum Verlust sozialen Kapitals führt. Auf diese Weise entstehen Negativspiralen in Bezug auf die psychischen und sozialen Ressourcen dieser Kinder und Jugendlichen.

3.6 Der Umschlag von der entwicklungsnotwendigen Grenzüberschreitung zu kriminellen Handlungsmustern

Diese Negativspirale verschärft sich nochmals dann, wenn die entwicklungspsychologisch und entwicklungspädagogisch notwendigen sozialen Regelverletzungen (nur wenn man bestimmte Regeln - wie z.B. Bestimmungen der Straßenverkehrsordnung oder des Drogenkonsums oder der zwischenmenschlichen Umgangsformen – verletzt, kann man als Jugendliche[r] deren Sinn und Logik erfassen und respektieren lernen) sich gegenüber ihren konkreten lebensweltlichen und sozialräumlichen Kontexten verselbstständigen und es zu systematischen Gesetzesverletzungen kommt. Nun ist in solchen Fällen für viele der Ruf nach der Polizei und nach Bestrafung durch Gerichte plausibel bis selbstverständlich. Dabei wird dann aber nicht bedacht, dass eine solche Kriminalisierung die psychosozialen Entwicklungsprobleme eher verschärft

denn abbaut. Deshalb gilt es gerade in solchen Fällen, den *pädagogischen* und *sozialen* Gehalt des Jugendstrafrechts voll zur Geltung zu bringen und nach einer – häufig gewiss schwierig herzustellenden – Balance zwischen der „Bestrafung“ einer *Tat* (und dem Versuch der Wiedergutmachung) und dem Respekt vor der Person der *Täterin/des Täters* zu suchen. Dazu bedürfen auch die Jugendwerkstätten der intensiven, auch präventiven Kooperation mit der Polizei, der Jugendstaatsanwaltschaft und dem Jugendgericht.

Nach diesem *kritischen* Abriss der relevanten objektiven Ursachen und subjektiven Gründe des Schulversagens (darin eingeschlossen der Schulverweigerung) sollen nun – dem Komplexitätsniveau der Diagnose angemessen – einige wichtige Elemente einer Bildungsreform skizziert werden, die in der Lage wäre, diese Probleme weitgehend zu überwinden.

TEIL B: ELEMENTE EINER MITTELFRISTIGEN REFORMPERSPEKTIVE ZUR ÜBERWINDUNG DES SCHULVERSAGENS UND DER BEITRAG DER JUGENDWERKSTÄTTEN DAZU

4 Schwerpunkte einer nachhaltigen Schulreform

Da das Thema die Schulverweigerung bzw. das Schulversagen ist, müssen die Reformbemühungen zunächst einmal bei der Schule selber (als Verursachungsfaktor Nr.1) ansetzen.

4.1 Unterrichtliches Lernen im Spannungsfeld von Erfahrungsraum und verallgemeinertem Wissen

Die Art der Kritik an der Lebensweltferne des Unterrichts hat schon indirekt die grundlegende Alternative deutlich gemacht, die folgende Elemente in den Vordergrund stellt:

- Als Gegenpol zur Wissenschaftsorientierung muss gleichberechtigt die Erlebnis- und Erfahrungsorientierung integraler Bestandteil der Lernorganisation werden.
- Die Vermittlung zwischen beiden Momenten ist weder eindeutig (es haben nicht alle Kinder und Jugendlichen die gleichen Erlebnisse und verarbeiten auch ähnliche Erlebnisse nicht zu gleichen oder ähnlichen Erfahrungen – z.B. Ängste vor dem Krieg). Die Beziehung zwischen *Wissen* und *Erfahrung* ist aber auch nicht beliebig und zufällig. Vielmehr lassen sich bestimmte, typische Konstellationen herausarbeiten hinsichtlich der Beziehungen zwischen Erlebnissen/Erfahrungen und verallgemeinertem Wissen. Und diese beziehen sich auf die gesellschaftlichen Verhältnisse in denen wir leben (z.B. Krieg und Frieden, Reichtum und Armut, Demokratie und Diktatur, Technik und Natur), auf zentrale existentielle Fragen, auf die Kinder und Jugendliche eine Antwort suchen (Was ist Liebe? Gibt es Gott? Gibt es ein Leben nach dem Tod? Was ist Schuld und was Vergebung?), auf ästhetische Vorlieben (z.B. in der Pop-Musik, in den Kleidermoden, bei der Wohnungs- und Zimmereinrichtung), auf moralisch-sittlich vertretbare Handlungen (was ist z.B. gerecht und wann

handle ich authentisch und verantwortungsvoll). Diese und ähnliche Fragen müssen als *Sinn- und Lerndimensionen* zu den grundlegenden Konstruktionsprinzipien der Lehrpläne und der konkreten Unterrichtsorganisation werden.

- Und diese Lernarrangements müssen eigenständiges und bildendes Lernen auch dadurch ermöglichen, dass sie formal flexibel gestaltet werden (z.B. durch Gruppenarbeit, Wochen- und Jahresplanarbeit, Projekte, eigenständige Schülervorträge, unterschiedlichste Präsentationsformen der Lernergebnisse) und so die überwältigende Dominanz des Frontalunterrichts überwunden wird (er behält gezielt eingesetzt selbstverständlich seine begrenzte Berechtigung).

4.2 Abbau von Bildungsgerechtigkeiten durch ein zweigliedriges, egalitär-plurales Schulsystem

Die PISA-Befunde haben auch deutlich gemacht, dass das gegliederte Schulwesen in Deutschland im internationalen Vergleich nicht nur eine kleine Spitzengruppe sondern auch eine große Risikogruppe hervorbringt und zugleich die gesellschaftlichen Ungleichheiten als eines der wenigen Schulsysteme sogar noch verschärft (demgegenüber liegen die Kompetenzen der GrundschülerInnen im internationalen Durchschnitt). Der Einführung eines *einheitlichen*, wenn auch in sich ausdifferenzierten, dynamischen Schulsystems, stehen nun aber mächtige gesellschaftliche Gruppen und politische Formationen entgegen. Will man an dieser Stelle nicht kulturkampfähnliche bildungspolitische Auseinandersetzungen provozieren (wie zuletzt in Hamburg im Frühjahr 2010), dann erscheint es sinnvoll, auf der Ebene der Strukturreform einen Kompromiss einzugehen und der Entwicklungsperspektive eines egalitär-pluralen Schulsystems zu folgen¹. Dies bestünde aus zwei nicht nur normativ oder proklamatorisch, sondern empirisch nachprüfbar gleichwertigen, aber eigenständigen Bildungswegen: dem des Gymnasiums (a) und dem der Gemeinschaftsschule (b):

- a) Für das *Gymnasium* würde dies vorrangig innere Reformen erforderlich machen; insbesondere

¹ Nach Meldungen der Frankfurter Allgemeinen vom 27.10.2010 und 28.10.2010 plant auch Niedersachsen den Übergang zu einem zweigliedrigen Schulsystem, wobei aber wohl die Haupt- und Realschulbildungsgänge in der Oberschule erhalten bleiben sollen. Die nachfolgenden Überlegungen können somit auch als Plädoyer gelesen werden, bei dieser Reform nicht auf halbem Weg stehen zu bleiben.

- die tatsächliche Ausrichtung an den angedeuteten Sinn- und Lerndimensionen (dafür gibt es auch in den bestehenden Lehrplänen/Curricula viele noch ungenutzte Möglichkeiten),
 - an den neuen, demokratischen und dialogischen pädagogischen Interaktionsformen und besonders
 - an der *systematischen* Einbeziehung der außerschulischen Lernorte. Dazu gehören nicht nur die der Wirtschaft, sondern auch die Einrichtungen und Angebote der Kinder- und Jugendarbeit.
 - Die Schullaufbahneempfehlung entfällt, d.h. die Eltern werden „nur“ noch beraten und haben die freie Schulwahl. Zugleich können am Gymnasium (wie auch an der Gemeinschaftsschule) *alle* Abschlüsse erworben werden. Das bedeutet zugleich, dass die Gymnasien „ihre“ SchülerInnen in dem Fall „behalten“ müssen, sie also nicht mehr „abschieben“ können.
- b) Für die *Gemeinschaftsschule* (häufig auch Mittelschule, Oberschule oder Sekundarschule genannt) wäre hier eine enge Verschränkung von äußeren und inneren Reformmaßnahmen notwendig. Dies betrifft
- die Aufhebung der Trennung zwischen Haupt- und Realschule bzw. zwischen Haupt- und Realschulbildungsgang;
 - die immer noch bestehenden Sonder- bzw. Förderschulen sind schon jetzt nach Art. 24 der UN-Konvention über die Rechte der Behinderten vom 13.12.2006 rechtswidrig und von daher aufzulösen. Allerdings wird eine pädagogische und soziale Integration der Kinder und Jugendlichen mit Schädigungen und Behinderungen nur dann gelingen, wenn in den Regeleinrichtungen (sowohl der Schule wie auch der Kindergärten) das entsprechende Fachpersonal in entsprechender Anzahl vorgehalten wird. Integration von Menschen mit Behinderungen darf nicht als Sparkonzept missbraucht werden!
 - Darüber hinaus geht es um eine *Neukonzipierung der Übergangsberechtigungen*: Es sollte die Möglichkeit geschaffen werden, in der Gemeinschaftsschule nicht nur die allgemeine Hochschulreife zu erreichen (ggf. in Kooperation mit eigenständigen gymnasialen Oberstufen), sondern auch Teile der Berufsausbildung zu absolvieren. Wie die DDR-Erfahrungen mit den Bildungsgängen „Berufsausbildung mit Abitur“ und „Abitur mit Berufsausbildung“ zeigten, ist eine solche „Doppelqualifizierung“

aber nicht im gleichen Zeitraum zu erreichen wie das "normale" Abitur. Deshalb sollte in vom jeweiligen Bundesland geförderten Modellversuchen erprobt werden, wie hoch der Berufsausbildungsanteil sein kann, der bei einer um ein Jahr verlängerten Schulzeit erreicht und in dem Fall auf die Berufsschulzeit angerechnet wird, wenn die Betroffenen einen solchen Ausbildungsgang wählen.

4.3 Produktives Lernen als allgemeines Bildungsprinzip

Die Jugendwerkstätten realisieren ein sehr bedeutsames pädagogisches Prinzip: nämlich das der Arbeitslehre. Sie sind aber gezwungen, das in einer extremen Sonderkonstellation zu tun, nämlich nur für eine sehr eng begrenzte Personengruppe und das unter sehr speziellen institutionellen Bedingungen. Für diese Sonderregelungen gibt es aber nur eine sehr begrenzte Berechtigung, denn die aktive Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt (allerdings auf dem jeweiligen historisch höchsten Niveau!) und die aktive Aneignung der dazu notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen ist ein sehr grundlegendes und zugleich ein sehr altes pädagogisches Prinzip der internationalen Reformpädagogik, die sich mühelos bis Fröbel (1782-1852), z.T. auch bis Rousseau (1712-1778) zurückführen lässt. Für die Profilierung der Gemeinschaftsschule, aber auch für die innere Reform des Gymnasiums sollte die Arbeitslehre (oder in der begrifflichen Fassung der DDR-Pädagogik: die Polytechnik) ein zentrales Element ihres generellen Bildungsauftrages werden. Das erfordert (wie von den Jugendwerkstätten auch schon praktiziert) u.a.

- die enge Kooperation mit den Betrieben, Behörden usw. als außerschulische Lernorte;
- die Abstimmung der Lernangebote zwischen den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen
- sowie die sozialpädagogische Profilbildung dieser Schulen durch eine enge Zusammenarbeit mit den Institutionen, Handlungsfeldern und dem Fachpersonal der Kinder- und Jugendhilfe. Sie wird angeregt, unterstützt und ergänzt durch die vertraglich geregelte *Schulsozialarbeit*.

4.4 Ganztagsschulen

Auch diesbezüglich halten die Jugendwerkstätten ein Angebot vor, welches für alle Schulstufen und –formen zu verallgemeinern ist. Denn natürlich stellt sich die Frage, wie diese und die noch weiter genannten Reformprojekte in unseren gängigen Halbtagschulen überhaupt realisiert werden können. Zwar ist darauf hinzuweisen, dass eine ganze Reihe dieser Aufgaben zunächst einmal „nur“ eine veränderte pädagogische Grundorientierung erfordern (z.B. den Übergang vom rein wissenschaftszentrierten Unterricht zu einem, der auch die Erfahrungen gleichberechtigt einbezieht; oder von autoritären und dialogisch-sokratischen Umgangsformen). Ferner ist daran zu erinnern, dass die Halbtagschule in den Sekundarstufen I und II auch schon bis 14.30 h dauert. Aber dennoch ist nicht von der Hand zu weisen, dass es auch eines erweiterten Zeitrahmens und veränderter Zeitrhythmen bedarf, um diese Verankerung gerade auch von sozialpädagogischen Denk- und Handlungsweisen erreichen zu können. Dazu sind Ganztagschulen gewiss ein besonders günstiger Rahmen.

Im letzten Jahrzehnt haben sich (auch in Verarbeitung und Weiterentwicklung historischer und internationaler Ansätze) drei Konzepte herausgebildet:

- Die *additive Ganztagschule*, in der Unterricht am Vormittag und außerunterrichtliche Angebote am Nachmittag (Hausaufgabenbetreuung, Freizeitaktivitäten auf freiwilliger Basis u.ä.) getrennt erfolgen;
- *Schulen mit offenen Ganztagsangeboten*, welche im Anschluss an die verpflichtende Schulzeit Betreuungsangebote und Förderleistungen ebenfalls auf freiwilliger Basis vorhalten, die sich nicht unbedingt auf den Unterrichtsstoff beziehen müssen und einen „pädagogischen“ Mittagstisch sowie Freizeit- und Projektaktivitäten einschließen;
- und die *gebundene oder integrierte Ganztagschule*, die nach einem geänderten Fächer- und Zeitrhythmus strukturiert ist, wonach verschiedene Lernformen sich mit Spiel- und Freizeitphasen abwechseln und zwar über verbindliche ganztägige Präsenzzeiten.

Selbstverständlich beinhalten die unterschiedlichen Modelle recht unterschiedliche Reformoptionen und Entwicklungsperspektiven – auch für die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe und so auch mit den Jugendwerkstätten. Ein nachhaltiger

Reformimpuls für das öffentliche Bildungs- und Erziehungssystem und damit die Ganztagsbildung wird von den Ganztagschulen aber nur dann ausgehen, wenn sie sich nicht auf die Ausdehnung des traditionellen Unterrichts auf den Nachmittag reduzieren oder nach dem traditionellen Unterricht am Vormittag nachmittags Aufbewahrung anbieten. Vielmehr sollten sie sich von Anfang bemühen eine *neue Lernkultur* zu schaffen. Eine so verstandene *pädagogisch-soziale Ganztagschule* stellt nicht nur an die dort im Rahmen der sozialpädagogischen Profilbildung tätigen SozialarbeiterInnen besondere Anforderungen. Auch die LehrerInnen sind in besonderem Maße gefordert, denn ihr bisheriges Berufsverständnis ist zumeist vom traditionellen Vormittagsunterricht bestimmt. Es bedarf deshalb eines ganzen Bündels von Fort- und Weiterbildungsangeboten und Unterstützungsmaßnahmen vor Ort, um schrittweise, realistisch und anspruchsvoll den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule in sozialpädagogischer Perspektive auszuweiten.

5. Sozialpädagogische Aufgabenfelder der Jugendwerkstätten

Es wurde schon unter der Hand der Begriff bzw. das Konzept der „sozialpädagogischen Profilbildung der Schulen“ eingeführt. Was darunter zu verstehen ist, kann dadurch erläutert werden, dass wiederum die Jugendwerkstätten als ein Bildungskonzept und Bildungspraxis verstanden werden, die eine solche zwingend vorsehen und von denen die Regelschulen diesbezüglich „eine Menge lernen können“.

5.1 Jugendwerkstätten als jugendgemäße Lern- und Erfahrungsräume

Die Jugendwerkstätten sind (wie generell die Schulen) heute faktisch für die Jugendlichen ein zentraler Lebens- und Erfahrungsraum. Dieser Tatsache müssen sie in ihrer pädagogischen Aufgabenstellung auch Rechnung tragen, indem sie als *jugendgemäße* Lernorte gestaltet werden. Dies betrifft

- die „Entschleunigung“ des Zusammenlebens in den Jugendwerkstätten (Kap.5.1.1),
- die Ausgestaltung der Beziehungsarbeit (Kap.5.1.2) und
- die erlebnispädagogischen Angebote (5.1.3):

5.1.1 Die Schaffung von Zonen der Ruhe, der Besinnung und des Rückzuges

Damit würden sich die Jugendwerkstätten zunächst einmal verstehen als Orte der zwanglosen und/oder vereinbarten Begegnung der SchülerInnen, LehrerInnen und SozialarbeiterInnen. Durch Öffnung der Jugendwerkstätten zum sozialen Umfeld etwa in Form eines soziokulturellen Zentrums können sie auch zu einem Begegnungsort mit interessierten BewohnerInnen des Dorfes, des Ortes, des Stadtteils werden. Jugendwerkstätten als Orte des Rückzugs sind vor allem deshalb von Bedeutung, weil die verschärften Konkurrenzmechanismen im Alltag zu Zeitverknappungen und Handlungsverdichtungen geführt haben, die immer mehr als belastend empfunden werden. Diesen möchte man sich zumindest für eine bestimmte Zeit entziehen, um wieder zur „Besinnung“ zu kommen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung dafür, um über die eigenen Lebensperspektiven und Zukunftserwartungen nachdenken zu können, sich mit anderen darüber auszutauschen und so ggf. auch zu neuen Frage- und Problemhorizonten gelangen zu können. Das verweist schon auf den zweiten Aufgabenbereich.

5.1.2 Akzeptierende und herausfordernde Beziehungsarbeit

Die Jugendwerkstätten geben der Beziehungsarbeit einen großen Raum. Das ist richtig und notwendig, weil nur so die komplizierten biografischen Lernvoraussetzungen thematisiert sowie aktuelle oder grundlegende Lernschwierigkeiten schrittweise überwunden werden können. Das gelingt in dem Maße, wie es gelingt

- verständnisvolle und herausfordernde Begegnungen zu ermöglichen,
- taktvolle Konfliktbearbeitung anzuregen,
- soziokulturelle Unterstützung zu sichern,
- kritische Verstehens- und Verständigungsbemühungen zu fördern,
- aktives und gegenseitiges Vertrauen zu ermöglichen,
- Arbeitsbündnisse zu vereinbaren und einzuhalten,
- bewusst gewollten persönlichen Rückhalt anzubieten,
- Räume für soziale und persönliche Experimente bereit zu stellen und

- wechselseitige Achtung und Zuverlässigkeit (auch der PädagogInnen!) sowie selbstverständlich gewordenen Respekt „einzuklagen“.

5.1.3 Erlebnispädagogische Angebote der unterschiedlichsten Art

Auch wenn mit dem produktiven Lernen eine gewisse körperliche Beanspruchung verbunden ist (zumal wenn der Schwerpunkt in handwerklichen Tätigkeiten liegt), bedarf es immer auch – zumindest als Aspekt der Freizeitgestaltung – einer weitergehenden Bewegungs-Bildung. Hier ist auch zu erinnern an die Tatsache der relativen Erfahrungsentbundenheit bzw. die Vermittlung von Erfahrungen aus „zweiter Hand“ vieler Freizeit- und Konsumangebote. Insofern bildet das Erleben der eigenen Körperlichkeit und die anspannungsreiche Entwicklung der eigenen Fähigkeiten zur körperlichen Selbstbeherrschung durch motorisches Lernen ein wesentliches Moment der psychischen Gesamtentwicklung und Gesundheit. Das Spektrum möglicher und wünschenswerter erlebnispädagogischer Angebote ist dabei sehr vielfältig: es reicht von jugendkulturell – ästhetisch orientierten Aktivitäten (z.B. Musik-/Theaterspielen, Tanzen, Malerei etc.) über handwerkliche Fähigkeiten (z.B. Kanu- / Floßbau) bis hin zu sportlichen Aktivitäten (z.B. traditionelle Sportarten, „Risikosportarten“ wie Steilwandklettern, Wildwasser-Kanu usw.).

5.2 Die Jugendwerkstätten als gemeinsamer Verantwortungsraum

Die zentrale Bedeutung des *sozialen Lernens* ist nicht nur offensichtlich, sondern angesichts der sozialen Spaltungs- und Ausgrenzungstendenzen ein besonders dringliches und vorrangiges Aufgabenfeld der sozialpädagogischen Profilbildung der Jugendwerkstätten. Aus der Perspektive einer pädagogischen Verantwortungsethik erfordert das

- Normen des befriedigenden Zusammenlebens (Kap.5.2.1),
- Verantwortungsübertragung (Kap.5.2.2) und
- die Verankerung von Konfliktbewältigungskulturen (Kap.5.2.3).

5.2.1 Verbindliche Maßstäbe des befriedigenden Zusammenlebens- und – lernens

Die institutionelle und interaktive Förderung des sozialen Lernens verfolgt das Ziel, gemeinsam nach Maßstäben und Wegen des befriedigenden Zusammenlebens in den Jugendwerkstätten zwischen allen dort Tätigen zu suchen. Die Erarbeitung von gemeinsamen und verbindlichen Maßstäben kann sich z.B. orientieren an universellen Normen wie das Recht auf psychische und physische Unversehrtheit, egalitäre Vielfalt und Regeln der Fairness. Solche Normen finden sich in den Menschenrechten, aber auch im Grundrechtskatalog des Grundgesetzes und der Landesverfassungen. Zentral ist dabei, dass *diese Normen und Werte für alle Mitglieder der Jugendwerkstätten verbindlich sind*. Sie gelten also nicht nur für die SchülerInnen (und ihre Eltern), sondern auch für die LehrerInnen und anderen PädagogInnen, die Mitglieder der Leitung und der Behörden sowie für die BesucherInnen der Einrichtungen aus dem näheren und weiteren sozialen Umfeld. Weil das nicht selbstverständlich ist, enthält die Schulordnung einer Hamburger Schule den lapidaren, aber pointierten Satz: „Diese Schulordnung gilt auch für die LehrerInnen.“

5.2.2 Entwicklungsangemessene Verantwortungsübertragung

Auch Jugendliche können die Bedeutung verantwortungsvollen Handelns nur erlernen, wenn ihnen entwicklungsangemessen Verantwortung übertragen wird und wenn sie bei der Realisierung der übertragenen Aufgaben verständnisvoll unterstützt werden. Diese Aufgaben können reichen von der Verantwortung für die Sauberkeit der Arbeits- und Klassenräume und die „Pflege“ der Lernmaterialien, über die Vorbereitung von Festen aller Art bis hin zur eigenverantwortlichen Gestaltung der eigenen Disco bzw. des Musikfestivals mit Gruppen aus der Umgebung bzw. der Region oder die Mitbestimmung bei grundsätzlichen Entscheidungen in den verschiedenen Konferenzen. Ein besonderes Feld ist dabei das Tutorensystem: entsprechend dem klassischen Grundsatz der Jugendbewegung „Jugend erzieht Jugend“ unterstützen dabei gleichaltrige, aber kompetentere Jugendliche andere Heranwachsende, die mit bestimmten Aufgaben und Fächern besondere Schwierigkeiten haben. Damit wachsen sie selber teilweise, wenn auch begrenzt in

die Rolle von PädagogInnen hinein – und entlasten diese bis zu einem gewissen Grade von Routineaufgaben.

„Verständnisvolle Unterstützung“ meint dabei immer auch, dass die Heranwachsenden von Seiten der PädagogInnen und anderer Erwachsener, die in den Jugendwerkstätten tätig sind, einen *Vertrauensvorschuss* erhalten und sie ermutigt werden, sich auch an neue und schwierige Aufgaben heranzuwagen (wenn sie z.B. erstmals einer Lehrerin „assistieren“ sollen bei der Kleingruppen- und Wochenplanarbeit). Das berührt insofern einen heiklen Punkt, als *mit der Verantwortungsübertragung eine Umverteilung der sozialen Macht in den Jugendwerkstätten verbunden ist*, mit der sich eine ganze Reihe von Leitungen und PädagogInnen (auch von SozialpädagogInnen!) schwer tut. Hier muss aber grundsätzlich darauf hingewiesen werden, dass man *demokratisch und sozial zu handeln nur lernen kann in institutionellen Strukturen und durch Umgangsformen, die selber auch demokratisch und sozial sind*. Wer das nicht für möglich hält, der muss auch Abschied von dem Bildungsanspruch nehmen, dass die Schule zur Demokratie und zu sozialem Engagement erziehen soll.

5.2.3 Psychosoziale Konfliktbewältigungskulturen

Wie alle aus ihrem eigenen Alltagsleben wissen und wie der Arbeitsalltag in den Jugendwerkstätten immer wieder bestätigt, ist der Konflikt der „Normalfall“ des Zusammenlebens und es bedarf entsprechender Anstrengungen, um dieses friedlich und harmonisch zu gestalten. Dazu dient nicht nur die gemeinsame Suche nach Maßstäben des befriedigenden Zusammenlebens, sondern auch die Institutionalisierung entsprechender Verfahren der Konfliktregulierung. Dazu gehören u.a. organisierte Gruppen von StreitschlichterInnen (MediatorInnen), Beschwerde- und Einspruchsinstanzen oder die Wahl eines Konflikt- und Schiedsausschusses. Wichtig ist dabei einerseits, dass nicht nur Konflikte zwischen den SchülerInnen bearbeitet werden (das ist eine Begrenzung, die bei den meisten Mediatorenprogrammen zu finden ist und die dringend überwunden werden sollte), sondern auch die zwischen SchülerInnen und PädagogInnen sowie zwischen den PädagogInnen und nicht zuletzt zwischen PädagogInnen und Einrichtungs- bzw. Schulleitungen. Kommt nicht *das ganze Feld der institutionsinternen Konflikte* in den Blick, dann besteht die Gefahr und Tendenz, dass nur „abgeleitete“ Konflikte

thematisiert werden, nicht aber die verursachenden. So wenn ein Schüler seinen Konflikt mit einem autoritären und ungerechten Lehrer nicht mit ihm austrägt, sondern seinen Ärger an schwächeren Mitschülern, vielleicht sogar Mitschülerinnen auslässt. Damit ist schon die andere Seite angesprochen: Es geht hierbei immer auch um die Thematisierung und Bearbeitung der geschlechtsspezifischen Ursachen und Bewältigungsweisen sowohl von sozialen Konflikten innerhalb bzw. zwischen den verschiedenen sozialen Gruppen als auch in Bezug auf die Jugendwerkstätten als Institution oder in Bezug auf deren näheres und weiteres Umfeld (zu dem auch die Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe gehören).

5.3 Jugendwerkstätten als Orte der Lebensberatung und Zukunftsorientierung

Aus der Ausweitung und Vertiefung der psychosozialen Entwicklungsrisiken (vgl. Kap.1 u. 4 dieses Beitrages) resultieren für den Alltag in den Jugendwerkstätten eine ganze Reihe von Problemen, die mit einem differenzierten und vernetzenden Beratungskonzept angegangen werden können, das die Lernkultur der Jugendwerkstätten erhält und verbessert. Dabei sind drei Aspekte herauszustreichen:

- Die Förderung der Fähigkeiten zur Alltagsbewältigung (Kap.5.3.1),
- die Beratung in Fragen der psychosozialen Gesundheit (Kap.5.3.2) und
- die biografisch ausgerichtete Berufsberatung (Kap.5.5.3).

5.3.1 Aneignung personaler Reproduktionsqualifikationen

Die Entwicklung der notwendigen Fähigkeiten und Bereitschaften zu einer befriedigenden alltäglichen Lebensführung, zur Reproduktion meines Alltags kann (nicht mehr) als selbstverständlich vorausgesetzt werden, weil besonders durch die Flexibilisierung und zum Teil auch Erosion der Familienverhältnisse und –beziehungen diese nicht mehr hauptsächlich naturwüchsig angeeignet werden können (z.B. durch mitlaufende Lernprozesse bei der Erledigung der alltäglichen Hausarbeit). So ist es nicht mehr selbstverständlich, dass die Jugendlichen über elementare lebenspraktische Fähigkeiten verfügen wie z.B. Einteilung der Tages- und Wochenzeit, Umgang mit Geld, gesunde Ernährung, Umgang mit Werkzeugen und Haushaltsgeräten, Verwendung von witterungsangemessener Kleidung u. v. a.

m. Alle diese Alltagsaufgaben müssen aber „irgendwie“ erledigt werden, damit der Alltag nicht chaotisch wird, die Heranwachsenden dann immer weniger „Zeit und Kraft“ haben ihre „Schul-Arbeiten“ (im umfassenden Sinne) zu erledigen und in dem Chaos in ungünstigen Fallkonstellationen „untergehen“ (das ist häufig auch der Grund für Schulverweigerung und Schulabsentismus oder für das Scheitern anspruchsvoller Lernprozesse in den Jugendwerkstätten).

5.3.2 Psychosoziale Gesundheitsberatung

Angesichts der Zunahme physischer, psychosomatischer und psychischer Risiken und Beschwerden im Kindes- und Jugendalter wird auch in den Jugendwerkstätten vertieft darüber nachgedacht, wie sie die körperlichen, psychischen und sozialen Voraussetzungen des Lernens, damit auch des Lehrens „herstellen“ und stabilisieren können. Hier ist zu denken an die „klassischen“ und „neuen“ Themen der Gesundheitsförderung wie gesunde Ernährung, Sexualerziehung, Missbrauch, Aids-Prävention, Suchtprävention, Bewegungserziehung/Sport/Entspannung usw. Dabei sollten – das ist entscheidend auch für die präventiven Chancen der Gesundheitsberatung – *nicht die Gefahren* (z.B. beim Gebrauch von Psychopharmaka und psychotropen Substanzen [„Drogen“]) im Vordergrund stehen, sondern die Frage, inwieweit bestimmte Handlungsweisen und Einstellungen das *psychosoziale Befinden fördern* oder die *Lebensqualität einschränken*. So geht es z.B. bei der gesunden Ernährung weniger um ästhetische Normen oder organische Belastungen, sondern darum zu klären, ob und inwieweit es mit Genuss verbunden ist, bestimmte Nahrungsmittel zu sich zu nehmen. Wenn die objektiv nachweisbaren Gefährdungen der eigenen Gesundheit in bestimmten Fallkonstellationen als subjektiv unwichtig empfunden werden, dann helfen entsprechende „mahrende Worte“ oder Vorwürfe wenig. Vielmehr ist dann die entsprechende Handlungsweise und Befindlichkeit im Zusammenhang zu betrachten mit der Lebenslage der Jugendlichen sowie den institutionellen Strukturen und zwischenmenschlichen Umgangsformen in den Jugendwerkstätten, in der Kinder- und Jugendhilfe, in der Familie, in den peer groups. So ist z.B. das vermehrte Auftreten von psychosomatischen Beschwerden bzw. die Einnahme von Psychopharmaka auch auf belastende familiäre und schulische Verhältnisse zurückzuführen, die – etwa in Fällen von Schulverweigerung – auch von der Sozialen Arbeit „gerne übersehen

werden“. Psychosoziale Gesundheitsberatung in diesem Sinne zielt darauf, die in dem einzelnen „Fall“ zutage tretenden Probleme im Zusammenhang mit den Interaktionen und den institutionellen Strukturen zu betrachten und so ihre Entstehungsbedingungen zu erschließen und zu verändern. Insofern verweist das Projekt einer „gesunden Jugendwerkstatt bzw. Schule“ immer schon auf die Perspektive einer „guten Jugendwerkstatt bzw. Schule“, die verbunden ist mit der einer wirklich jugendgerechten Sozialen Arbeit.

5.3.3 Berufsberatung als Lebensberatung

Dies ist deshalb ein besonders sensibles und schwieriges Aufgabenfeld (davon wissen die MitarbeiterInnen in den Jugendwerkstätten „ein Lied zu singen“), weil einerseits die Berufsorientierungen zentrales Element der Lebensorientierung von Mädchen und Jungen darstellt; andererseits haben wir es – wie in Kap. 2 dieses Beitrages dargestellt - mit Verwerfungen im Ausbildungssystem zu tun. Man denke nur an die Jugendarbeitslosigkeit und die Polarisierung in zukunftssträchtige und traditionelle Ausbildungsbereiche. Die biographische Entscheidung für einen bestimmten Beruf wird für einen relevanten Teil der Jugendlichen zu einem konflikthaften Vermittlungsversuch und Balanceakt zwischen individuellen Bedürfnissen, Interessen und Neigungen sowie der aktuellen Lage auf dem Lehrstellenmarkt und der prognostizierten Sicherheit eines späteren Arbeitsplatzes bzw. einer bestimmten Branche. Dabei sind diese Problemlagen auch durch geschlechtsspezifische Besonderheiten bestimmt: Ein Teil der Mädchen sind Modernisierungsgewinnerinnen, ein Teil der Jungen sind Modernisierungsverlierer. Eine pädagogisch verantwortbare Berufsberatung darf dabei nicht in zwei entgegengesetzte „Fallen laufen“ (vgl. dazu auch Kap.5.1.2 dieses Beitrages): entweder eine subjektive Interessenverleugnung durch blinde Anpassung an vorgeblich eindeutige Situationen auf dem Arbeits- und Stellenmarkt nahelegen oder aber die Neigung bestärken, in weitgehender Unabhängigkeit von den ökonomischen, sozialen und wirtschafts- sowie sozialpolitischen Bedingungen die eigenen Interessen durchzusetzen versuchen. Wider die wohlfeile Ideologie von der „passgenauen“ Ausbildung ist hier gerade in biografischer Perspektive darauf hinzuweisen, dass die günstigsten Voraussetzungen für eine spätere befriedigende und relativ sichere Berufstätigkeit nur auf der Grundlage einer *breiten Allgemeinbildung* zu erreichen

sind, die das Potenzial für das *lebenslange* Lernen hat. Auf diesem Fundament können Analysen der Arbeitsmarkt- und Lehrstellensituation, Reflexionen der eigenen Lebenserfahrungen und –erwartungen, individualisierte Formen der Berufsfindung/-orientierung, Betriebsbesichtigungen und –praktika, verschiedene Formen der Vorbereitung auf die Bewerbungssituation usw. einen sozialpädagogisch wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung des jugendlichen Selbst- und Weltverständnisses leisten – und zwar auch für die Jugendlichen, die bereits in einer Jugendwerkstätte ihre Ausbildung absolvieren.

5.4 Soziale Einzelfallhilfe als integraler Bestandteil der Jugendwerkstätten-Pädagogik

Die soziale Einzelfallhilfe ist ein weiteres pädagogisches Arbeitsfeld der Jugendwerkstätten. Damit wird ihre soziale Unterstützungskompetenz insofern erweitert, als nun Fachpersonal zur Verfügung steht, das den Jugendlichen bei krisenhaften Zuspitzungen ihrer Entwicklungs- und Lernprobleme Unterstützung gewährt, sofern es *Verstehen* und *Helfen* miteinander verschränkt. Dabei kann diese Förderung sich auf verschiedene Personengruppen beziehen:

- Zunächst einmal auf einzelne Jugendliche, die in einer Krisensituation ganz unmittelbar Hilfe und Beratung benötigen (z.B. ein Mädchen, das gerade von seinem Vater sexuell missbraucht worden ist).
- Ferner gibt es Angebote für bestimmte Lerngruppen, wo es besondere interaktive Schwierigkeiten gibt (z.B. verschärfte ethnische Konflikte, die zu einem massiven Moving geführt haben).
- Es kann sich aber auch um allgemeine Lernangebote handeln, die sich unspezifisch an alle richten (z.B. im Rahmen der Drogenprävention konkrete Unterstützungsformen der Einzelfallhilfe vorstellen) und auf diese Weise die Jugendlichen über die Möglichkeiten der Einzelfallhilfe aufklären, bevor sie sie benötigen.

Dass dieses Aufgabenfeld der sozialpädagogischen Profilbildung der Jugendwerkstätten erst jetzt thematisiert wird, hat einen tiefer liegenden Grund: Es hat sich nämlich in der Praxis häufig eine folgenreiche Fehlentwicklung durchgesetzt, nämlich die sehr bedauerliche Neigung nicht nur der PädagogInnen bzw. der Leitungen *Einzelfälle als Zufälle zu betrachten und zu behandeln* (z.B. bei der

Schulverweigerung – auch innerhalb der Jugendwerkstätten). Auf diese Weise werden aber die möglichen strukturellen Entstehungsursachen innerhalb und außerhalb der Schule oder auch der Jugendwerkstätten von vornherein ausgeblendet (z.B. das lernfeindliche Unterrichtsklima oder der Mangel an modernen Ausbildungsplätzen). Krisenhafte Entwicklungsverläufe werden dann nicht auch als Frage an die Bedingungen des Aufwachsens innerhalb und außerhalb der Schule bzw. der Jugendwerkstätten verstanden, die zum Ausgangspunkt grundlegender Reflexionen und nachhaltiger Reformbemühungen des Bildungssystems gemacht werden könnten und sollten (z.B. höherer Erfahrungsbezug der Unterrichtsinhalte und -formen oder Initiierung eines lokalen Sozialdiskurses über die Lebensperspektiven der Jugendlichen in der Region - ggf. mit einem Gemeinwesenzentrum und/oder einer Bürgerinitiative). Das begrenzt in vielen Fällen auch den Erfolg der Einzelfallarbeit (z.B. bei gravierenden Konflikten zwischen PädagogInnen und SchülerInnen) und bringt die Gefahr und Tendenz hervor, sich in der konkreten Fallarbeit „abzustrampeln“ und „aufzureiben“, aber „überhaupt nicht voran zu kommen“. Dann können auch keine nachhaltigen Entwicklungs- und Lernfortschritte initiiert und angeregt werden.

5.4.1 Übergreifende Handlungsmaximen

Die konkrete personenbezogene Unterstützungs- und Beratungsarbeit müsste zwei ganz besondere Akzente setzen:

- Die Einzelfallarbeit sollte zunächst einmal vorrangig in den Jugendwerkstätten stattfinden. Dabei ist die Einbeziehung von externen Fachdiensten gewiss in vielen Fällen sinnvoll ist (z.B. bei sexuellem Missbrauch ein entsprechendes Mädchen- und Frauenberatungszentrum). Allerdings muss die *Gesamtverantwortung* für die Problembearbeitung bei den Jugendwerkstätten verbleiben. Ansonsten fühlen sich die Jugendlichen abgeschoben und haben den berechtigten Eindruck, dass sich die Einrichtung für ihre existenziellen Lebensprobleme nicht interessiert.
- Zum anderen muss die Einzelfallarbeit immer auch *ursachenbezogen* sein. Dabei können – etwas einfach gesprochen – zwei verschiedene Ursachenkomplexe unterschieden werden: Zunächst einmal die *außerinstitutionellen* (in den Familien, in den Lebenswelten und

Sozialräumen). Darüber sollte sich die Jugendwerkstätten in Kooperation mit der Schulen und der Sozialen Arbeit informieren und auch über Initiativen nachdenken, wie entsprechende Probleme bearbeitet und zumindest abgebaut werden können (z.B. die rigide, manchmal auch gewaltförmige „Besetzung“ und „Verteidigung“ bestimmter Sozialräume und Einrichtungen durch spezielle soziale, ethnische und politische Gruppen). Zum anderen können auch die Strukturen und Interaktionsformen innerhalb der Jugendwerkstätten bzw. Schulen problemenerzeugend sein. Das ist bezogen auf die Lebensweltferne des Unterrichts und die verschärfte Bildungskonkurrenz um Zertifikate und Zugangsberechtigungen bereits mehrfach erwähnt worden. Man denke hier aber auch an die aktuellen Debatten über den sexuellen Missbrauch von SchülerInnen durch PädagogInnen: Der ist sehr lange Zeit verschwiegen worden – mit den gravierenden psychischen Folgen, die jetzt zunehmend Gegenstand öffentlicher Debatten sind (im übrigen gab es solche kriminellen Handlungen von PädagogInnen auch im Bereich der Sozialen Arbeit, speziell in der Heimerziehung). Diesbezüglich müssen aus dem sozialen Einzelfall Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Jugendwerkstätten als pädagogisch-soziale Handlungssysteme und Bedingungsfelder gezogen werden.

5.4.2 Freiwillige Eröffnung und Beendigung des Hilfeprozesses

Die Eröffnung und Beendigung der Beratungsprozesse muss freiwillig sein. Sie können also z.B. nicht durch Leitungen - ggf. „auf Bitten“ einzelner PädagogInnen - „angeordnet“ werden. Und es können auch nur die Jugendlichen selber entscheiden, ob und ggf. wie lange ihnen die angebotene Beratung und Unterstützung hilfreich erscheint. Das ist ein für PädagogInnen (auch für SozialarbeiterInnen) häufig schwer zu akzeptierender Grundsatz – und er schließt natürlich das Bemühen nicht aus, die Sinnhaftigkeit der Angebote auch mehrfach deutlich zu machen. Aber wenn das aus ihrer Sicht „erfolglos“ ist, dann müssen sie das akzeptieren – und es zugleich mit der Zusicherung verbinden, dass die Jugendlichen selbstverständlich jederzeit wiederkommen können, wenn sie es sich anders überlegt haben.

5.4.3 Dialogische Problembearbeitung

Zwar können nur die Jugendlichen selber wissen und entscheiden, was eigentlich ihr Problem ist; aber sie wissen es – wie viele Erwachsene auch! – nicht hinreichend, sonst bräuchten sie diese Form der Hilfe zur Lebensbewältigung ja nicht. Insofern ist eine *Diagnose* erforderlich. Dabei ist es einerseits wichtig, sich auf die aktuelle Situation zu konzentrieren, was also das gegenwärtig nicht bewältigbare bzw. bewältigbar erscheinende Alltags- oder Lebensproblem ist (soll ich z.B. weiter in den unerträglichen Familienbeziehungen verbleiben oder soll ich es mal mit betreutem Wohnen versuchen). Wenn das diagnostische Verfahren seine beanspruchte Lebenswelt- und Erfahrungsnähe verwirklichen will, dann erfordert es einen möglichst gleichberechtigten, also *symmetrischen Dialog* über alle relevanten Belastungsfaktoren. Dabei sind stets auch die geschlechtsspezifischen Aspekte der Problemgenese und ihrer konkreten Erscheinungsformen zu beachten (z.B. die Fähigkeit bzw. Unfähigkeit über eigene Gefühle und Erlebnisse zu erzählen, sie schrittweise zu verstehen und aus entsprechenden Einsichten auch lebens- und alltagspraktische Schlussfolgerungen zu ziehen).

Der dialogische Charakter dieser Hilfe und Beratung muss sich fortsetzen bei der gemeinsamen Erarbeitung und gleichberechtigten Diskussion von *Problemlösungsvarianten* (es gibt nie nur eine – z.B. für die Überwindung der eigenen „Schul- und Ausbildungsmüdigkeit“). Diese müssen (zumindest in absehbarer Zeit) objektiv realisierbar sein (es müssen – im Beispiel – Plätze für betreutes Wohnen frei sein bzw. werden oder ein anderer Ausbildungsplatz zur Verfügung stehen) und sie müssen subjektiv hinreichend attraktiv sein (es kann sein, dass es für den Betroffenen emotional wichtiger ist mit seiner Freundin gemeinsam in eine WG zu ziehen, die nur bei Bedarf sozialpädagogische Hilfe in Anspruch nimmt).

6. Jugendwerkstätten im Kontext von Ganztagsbildung und kommunaler Bildungslandschaft

In die neueren erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten sind zwei Konzepte eingeführt worden, die auch für die Soziale Pädagogik der

Jugendwerkstätten von Bedeutung sind: das der Ganztagsbildung und das der kommunalen Bildungslandschaften. Das soll nun abschließend skizziert werden.

6.1 Ganztagsbildung in Jugendwerkstätten als sozialräumliche Vernetzung von formellen, nicht-formellen und informellen Lernorten

6.1.1 Kooperation mit und der verschiedenen Schulformen/-stufen

Da die Jugendwerkstätten ein Ort der Erfüllung der Schulpflicht sind, ist die Kooperation sowohl mit den allgemeinbildenden wie auch den berufsbildenden Schulen zwingend geboten. Diese werden übergreifend als *formelle* Lernorte verstanden, weil sie geregelte Zugangsvoraussetzungen haben, weil sie verbindliche Curricula und Leistungsfeststellungsverfahren aufweisen und weil sie die Befugnis haben Zugangsberechtigungen zu weiterführenden Bildungsgängen zu vergeben (z.B. den Hauptschulabschluss als Voraussetzung für eine Lehre – oder das Abitur als Voraussetzung für das Studium). Insofern bedeutet Kooperation der Schulen und mit den Schulen zugleich Vernetzung der formellen Lernorte in einer Kommune bzw. in einer Region. Und in diesem Geflecht sollten sich die Jugendwerkstätten bewusst verorten und es bewusst mitgestalten (das gilt besonders für die sozialräumlichen Dimensionen der interinstitutionellen Kooperation; vgl. dazu auch Kap.6.1.3).

6.1.2 Kooperation mit den Betrieben und der kommunalen/regionalen Wirtschaft

Dies ist ein ebenso selbstverständliches wie schwieriges Vorhaben. Einerseits macht es angesichts des dualen Ausbildungssystems gar keinen Sinn, wenn sich die Jugendwerkstätten versuchen diesem Kooperationsfeld zu entziehen. Andererseits dürfen sie dabei aber auch nicht ihren sozialen Bildungsauftrag „an die Seite schieben (lassen)“ oder gar „über Bord werfen“. Diese Kooperation wird nur fruchtbar sein, wenn sie von dem *wechselseitigen* Respekt aller Beteiligten für den spezifischen Bildungs- und Erziehungsauftrag der jeweils anderen bestimmt ist. Es kann insbesondere keine blinde Anpassung der Jugendwerkstätten an die realen oder vermeintlichen Anforderungen „der Betriebe“ oder „des Arbeitsmarktes“ oder

„der Wirtschaft“ geben, wie sie leider von vielen Berufsschulen hingenommen oder sogar offensiv gefordert wird.

6.1.3 Kooperation mit der offenen und verbandlichen Jugendarbeit

Gerade aus Sicht der Jugendlichen ist relevant, dass die entsprechenden Angebote sozialräumlich verankert sind, also in der alltäglichen Lebensführung präsent und daher leicht zugänglich sind. Diese sozialräumliche Präsenz ist gerade für die Jugendwerkstätten eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Jugendliche sie kennen lernen und einen Zugang zu ihnen finden. Diese generelle Öffnung der Erziehungsinstitutionen zielt nicht nur und meist noch nicht einmal vorrangig auf interinstitutionelle Kooperation, sondern vorrangig auf ihre sozialräumliche Ausrichtung. Gerade hier ist die offene und verbandliche Kinder- und Jugendarbeit dann wichtig, wenn sie selber sich tatsächlich in den Lebensräumen der Kinder und Jugendlichen verankern will und kann, dort akzeptiert ist und ihr begründetes aktives Vertrauen entgegengebracht wird (diesen Ansprüchen wird allerdings gegenwärtig nur eine Minderheit gerecht). Dann kann sie – in Kooperation mit den Jugendwerkstätten - eine wichtige Schnittstellenfunktion in Form der Vernetzung der formellen mit den *nicht-formellen* Lernorten übernehmen. Unter letzteren versteht man Angebote, die zwar eine gewisse zuverlässige pädagogische Struktur haben (also Ziele, Inhalte, Sozialformen, technische Medien und Rückmeldeverfahren), deren Nutzung aber im Grundsatz freiwillig ist und wo man auch keine Zertifikate und Zugangsberechtigungen erwerben kann.

Mit Blick auf die Jugendwerkstätten ist auch auf die Bedeutung der *aufsuchenden Berufsberatung* zu verweisen, um gerade diejenigen zu erreichen, die durch die verschiedenen Beratungsnetze „durchgefallen“ sind. Sie benötigen Unterstützung und nehmen sie bei entsprechender Qualität auch an, suchen aber entsprechende Einrichtungen häufig – nicht zuletzt aufgrund negativer Erfahrungen - nicht (mehr) auf.

6.1.4 Die „Lernfamilie“ als besonderes Lernarrangement

Im Kontext der Ganztagsbildung wird auch den *informellen* Lernorten eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt, wobei hier für die Jugendlichen neben der Familie die

Milieus, Cliques, Gruppen und Freundschaften der Gleichaltrigen wichtig sind (sie sind weder institutionell verbindlich organisiert noch haben sie eine explizite pädagogische Struktur). – Die Jugendwerkstätten bezeichnen sich nun ja auch als „Lernfamilien“. In gewisser Weise ist das natürlich eine Metapher, denn sie sind natürlich nicht wie die Familie schlicht ein informeller Lernort; aber sie haben selbstverständlich neben den formellen auch nicht-formelle Qualitäten. Und dennoch ist diese Metapher ja nicht einfach unberechtigt, weil sie nämlich zum Ausdruck bringt, dass die entscheidenden Bildungs- und Lernprozesse an die *unmittelbare interaktive Begegnung der Jugendlichen mit den PädagogInnen* geknüpft sind. Schon die Geisteswissenschaftliche Pädagogik hatte darauf verwiesen, dass Institutionen zwar Bildung und Erziehung ermöglichen bzw. einschränken oder sogar verhindern können, dass sie selber aber als Institutionen nicht bilden und erziehen können; das geschieht – wie das ausgedrückt wurde – im „pädagogischen Bezug“. Das nimmt der Gedanke der „Lernfamilie“ in zeitgemäßer Form wieder auf. Sie wird diesem recht hohen Anspruch allerdings nur dann gerecht, wenn es ihr gelingt die entwicklungs-offenen Spannungen zwischen der möglichen und wünschenswerten Autonomie, Mündigkeit und Emanzipation und der faktischen relativen Hilflosigkeit, Abhängigkeit und Fremdbestimmung zu entfalten. Diese pädagogische Asymmetrie kann weder verleugnet werden (das wäre Anbiederung und pädagogisch-soziale Verantwortungsflucht) noch darf sie verfestigt werden (das wäre autoritär bzw. repressiv), sondern sie muss schrittweise und nachhaltig dadurch aufgehoben werden, dass die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung abgesichert und unterstützt werden und ihnen Alternativerfahrungen zu einschränkenden Lebenssituationen und regressiven Formen der psychosozialen Konfliktbearbeitung (z.B. in Form von körperlicher bzw. kommunikativer Gewalt oder Selbstmitleid und Selbstverleugnung) angeboten werden. Nur so kann sich der personale Entwicklungswiderspruch von Vorgriff auf Mündigkeit und aktiver Aneignung und reflexiver Vermittlung der dazu notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften progressiv entfalten (vgl. dazu auch Kap.5.1.2 dieses Beitrages).

6.2 Jugendwerkstätten als allgemeine Kompetenzzentren des produktiven Lernens

Dies nimmt die Überlegung auf, dass Arbeitslehre bzw. Polytechnik mittelfristig als allgemeines Bildungsprinzip Eingang in alle Schulstufen und –formen finden sollte (vgl. Kap.4.3 dieses Beitrages). In dem Maße, wie diese Perspektive realisiert wird, in dem Maße machen sich die Jugendwerkstätten im günstigen Fall als pädagogische Sondereinrichtungen „überflüssig“. Das heißt nun aber nicht, dass die dort aufgebauten Kompetenzen dann auch überflüssig würden. Ganz im Gegenteil: Bei der Realisierung dieses Teils der inneren Schulreformen kommt ihnen eine besondere Bedeutung zu, weil sie hier auf pädagogisch sehr weitreichende Erfahrungen, ein verdichtetes pädagogisch-soziales Wissen und praxiserprobte Konzepte zurückgreifen können, die für die Regelschulen von großer Bedeutung sind. – Da das in diesem Beitrag schon an einigen Stellen angesprochen worden ist, sollen hier nur zusammenfassend die drei Aspekte einer tatsächlich modernen Berufsbildung genannt werden, die in den Jugendwerkstätten (zumindest in wichtigen Elementen) realisiert werden:

- Es geht dabei zunächst einmal um die aktive Aneignung und reflexive Vermittlung der *fachlichen* Kompetenzen, die im jeweiligen Arbeits- und Berufskontext erforderlich sind. Diese sind einerseits spezifisch („funktional“) für bestimmte Arbeitsfelder (z.B. das des Mechatronikers) und zum anderen sind sie übergreifend, „extrafunktional“ (z.B. Fähigkeit und Bereitschaft zum vernetzten Denken oder zur Suche nach kreativen Lösungen).
- Darüber hinaus bedürfen die komplexen Prozesse der Arbeitsteilung und des Arbeitsverbundes *sozialer* Kompetenzen, um die Erfahrungen und Erkenntnisse anderer ArbeitskollegInnen zu verstehen, sich selber in Kooperationsprozesse einzubringen ohne in ihnen aufzugehen, Konflikte zu erkennen und gemeinsam zu lösen usw.
- Und nicht zuletzt bedarf ein modernes Arbeitsleben der *humanen* Kompetenz zum Aufbau einer Arbeitsbiografie, die in der Lage ist, den wahrscheinlich in der Zukunft noch zunehmenden technologischen und sozialen Wandel der Arbeitsgesellschaft zu erkennen und als produktive Herausforderung emotional anzunehmen (genau dazu ist

eine breite Allgemeinbildung zwingend erforderlich), die aber auch in der Lage ist, biografische Brüche wie Unterbeschäftigung/Arbeitslosigkeit und Umschulung/Weiterbildung zu verarbeiten und – bei allen emotionalen Belastungen – auch als einen Beitrag zur Verwirklichung eines biografischen Sinnentwurfs auffasst und annimmt.

6.3 Jugendwerkstätten als kommunaler Wirtschaftsfaktor und ökonomisch-sozialer Verantwortungsraum jenseits des 1. und 2. Arbeitsmarktes

Es ist alles andere als selbstverständlich, dass den Jugendlichen in den Jugendwerkstätten die Möglichkeit geboten wird, gesellschaftlich nützliche „Gegenstände“ (also einschließlich Dienstleistungen) zu produzieren und sie auf dem lokalen Markt anzubieten und zu verkaufen. Das bringt nicht nur Geld, sondern auch Anerkennung für die gesellschaftliche Nützlichkeit des eigenen Handelns und stärkt insofern das Selbstbewusstsein, weil die eigene Selbstwirksamkeit erfahrbar wird.

Nun ist es allerdings ein Problem, dass das ökonomisch-soziale Konzept der Jugendwerkstätten am ersten (und abgeschwächt noch am zweiten) Arbeitsmarkt ausgerichtet ist. Das Problem ist nicht, dass es wünschenswert ist, dass die Jugendlichen dort eine Beschäftigung finden. Und angesichts des zum Teil schon vorhandenen und in der unmittelbaren Zukunft noch zunehmenden Facharbeitsmangels werden die Aussichten zumindest für einen Teil der Jugendlichen größer werden. Aber es wäre wohl nicht realistisch davon auszugehen, dass das allen (oder vielleicht auch nur einer Mehrheit) gelingt (über die Hälfte der Erwerbstätigen unter 25 Jahren ist prekär beschäftigt und bei den unter 35-Jährigen sind es ca. 30%²). Insofern ist es nahe liegend, die institutionellen Strukturen und professionellen Kompetenzen der Jugendwerkstätten dafür zu nutzen, auch Projekte aufzubauen, in denen Jugendliche, die nicht auf dem ersten oder zweiten Arbeitsmarkt unterkommen, weiterhin die Möglichkeit zu gesellschaftlich nützlicher Tätigkeit erhalten. Bei solchen steht die *existenzsichernde Sinnstiftung* im Zentrum, also die Erfahrung der Wertschätzung der Gesellschaft für diese Form der eigenen Existenzsicherung und damit verbunden die Zuversicht, dass eigene Leben meistern

² So der Befund einer aktuellen Studie der IG Metall (nach einer Meldung der Magdeburger Volksstimme vom 19.10.2010).

zu können. Beim Aufbau und der Ausgestaltung solcher Projekte sollten u.a. folgende Aspekte beachtet werden:

6.3.1 Strikte Beachtung der personalen Handlungskompetenzen

Für die Sinnhaftigkeit der Projekte ist es wichtig, dass sie sich ausrichten an den subjektiven Entwicklungs- und Lerninteressen, -bedürfnissen und -erfahrungen der Jugendlichen und an Tätigkeitsfeldern, die zumindest teilweise schon in ihrem Alltagsleben anzutreffen sind. Die Auswahl der Projektaktivitäten sollte an die schon vorhandenen Tätigkeitsfelder anschließen. Sie sollten den Jugendlichen also Anerkennung schaffen (können) und ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern. Gerade mit Blick auf die subjektiven Voraussetzungen ist es zwingend, dass die Aktivitäten produktorientiert sind und Verknüpfungen mit anderen Tätigkeitsfeldern im Projekt erlauben. Die verschiedenen Jugendlichen sollten sich mit verschiedenen Tätigkeiten einbringen können und zugleich sollten Herausforderungen geschaffen werden, nicht zuletzt um die Frustrationstoleranz schrittweise auszuweiten. Das gelingt aber nur, wenn Zwischenschritte eingeplant, also Erfolgserlebnisse ermöglicht werden. Zugleich sollten die Bildungsherausforderungen mit Arbeitsanforderungen so verknüpft werden, dass durch flexible Formen der „Entlohnung“ auch ein eigener Beitrag zur Existenzsicherung geleistet werden kann, um so insgesamt gesellschaftlich verankerte biografische Perspektiven zu eröffnen.

6.3.2 Flexible und verbindliche Projektorganisation

Bezogen auf die Projektorganisation bedeutet dies, dass längere, in sich allerdings abgestufte Projektzeiträume immer besser sind als kürzere, denn: für biografisch lang „gewachsene“ Probleme gibt es eben keine kurzfristigen Lösungen. Die notwendigen Strukturen und Regeln müssen immer wieder transparent gemacht werden. Auch deshalb sind Verträge mit den Jugendlichen zu schließen, die die Pflichten und Rechte (möglichst symmetrisch) festlegen. Dabei ist davon auszugehen, dass die immer wieder (und notwendigerweise) auftretenden Probleme der regelmäßigen Teilnahme flexibel bearbeitet werden müssen, also weder bürokratisch noch unverbindlich. Dazu ist es hilfreich Arbeit und Arbeitsalltag aufzulockern, gerade wegen der zunächst nur gering vorhandenen

Frustrationstoleranz bzw. dem unzureichenden Durchhaltevermögen. Der „Lohn“ sollte unmittelbar ausgezahlt werden (ggf. sogar täglich), weil sie das Geld z.T. schlicht brauchen und weil er auch eine Form der unmittelbaren Anerkennung ist; das trägt in jedem Fall zur Stabilisierung der Motivation bei.

6.3.3 Vielfältige Mitbestimmungsmöglichkeiten

Gerade solche Projekte brauchen Partizipation; dazu dient ein „think tank“, um den sozialräumlichen Entwicklungsbedarf zu erfahren/erkennen. Die Ergebnisse können in einer Ideenwerkstatt ausgewertet werden, bei der auch die konkreten Aufgaben festgelegt werden, wobei die Einzelprojekte stets in das Gesamtprojekt eingeordnet werden sollten. Die Teams übernehmen bestimmte Arbeitsaufträge verbindlich; denn das stärkt auch das Verantwortungsgefühl für das gesamte Projekt. Wichtig sind dafür gemeinsame Besprechungen der Arbeitsabläufe, wo alles auf den Tisch kommt, was Probleme bereitet und alle Ideen eingebracht werden können, wie sie zu lösen sind. Die Mitbestimmung muss auch die Festlegung der Regeln, die Finanzausgaben und die Alltagsfragen jenseits der Kernaufgaben des Projektes einschließen. Dabei müssen die immer wieder auftauchenden Spannungen zwischen Arbeitsproduktivität und Mitbestimmung „einkalkuliert“ und „ausgetragen“ werden, denn es hilft gar nichts, sie unter den Tisch zu kehren. Deshalb muss die Projektleitung sich auf das Arbeits- und Entscheidungstempo der Jugendlichen einlassen – respektvoll *und* herausfordernd. Das schließt die Überlegung ein, dass die Partizipation auch einsehbare, akzeptierbare und transparente Grenzen braucht, damit die Jugendlichen nicht durch den permanenten Entscheidungszwang schließlich überlastet werden; hier haben Routinen und Rituale ihre entlastende Funktion.

6.3.4 Sozialräumliche Vernetzung

Es gilt immer auch sozialräumliche Netzwerke zu fördern und zu unterstützen, weil diese persönlichen zwischenmenschlichen Beziehungen die Jugendlichen besonders an den Sozialraum binden (speziell wenn sie nochmals von den peer groups „unterfüttert“ werden). Deshalb sollte den Gruppenbildungen im gesamten Projektablauf ein zentraler Stellenwert eingeräumt werden und alle Gelegenheiten

genutzt werden die Gruppen zusammenzubringen. Auch sollten weitere Kontakte zu anderen Jugendlichen geschaffen und diese an den Gruppen interessiert werden. Zur sozialräumlichen Vernetzung gehört auch die für die Existenzsicherung unabdingbare *Kooperation „außenstehender“ Einrichtungen*, um den Bedarf der verschiedenen Institutionen und Projekte an Gütern und Dienstleistungen zu erheben und um gezielt nach Verantwortlichen und/oder EntscheidungsträgerInnen zu suchen, die bestimmte Ideen verwirklichen wollen – und können. Das gilt insbesondere für Partner aus Handel und Wirtschaft (auch als Sponsoren). Dabei sollte immer auch schon an das Projektende gedacht werden, also Maßnahmen zur Verselbständigung des Projektes eingeleitet und immer mehr verstärkt werden, indem das Projekt an bestehende Strukturen angedockt wird und/oder von ihm eigene institutionelle Strukturen geschaffen werden (z.B. in Form eines Jugendhilfebetriebes als weitere Übergangsform in die marktförmige Selbständigkeit). Dazu dient auch eine kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit.

6.4 Die Pro-Aktiv-Zentren als institutioneller Kern der jugendbezogenen kommunalen Berufsbildung

Zur Netzwerkarbeit der Jugendwerkstätten insgesamt gehören auch in diesem Fall die *Basisöffentlichkeiten*. Sie sind die entscheidende Alternative zur Informationsübermittlung via Printmedien. Hier kann der unmittelbare Austausch von Informationen über die konkret vorhandenen lokalen und regionalen Angebote (z.B. als allgemein zugängliche Praktikums- und Nebenjobbörse - etwa in Form eines von Jugendlichen gestalteten Internetportals) verknüpft werden mit dem Austausch von Erfahrungen und Tipps und der Aktivierung oder auch dem Auf- bzw. Ausbau interpersonaler Ressourcen zur allgemeinen und berufsbezogenen Lebensbewältigung. - Dabei brauchen allerdings auch solche basisverankerten Netzwerke und Öffentlichkeiten einen institutionellen Kern, der Stabilität ermöglicht und Zuverlässigkeit gewährleistet. Hier ist als niedersächsische Besonderheit auf die Pro-Aktiv-Zentren zu verweisen, die eine sehr weit reichende Form der institutionellen Bündelung der unterschiedlichen Einrichtungen und Angebote der jugendbezogenen Berufsbildung in den Kommunen und Regionen ermöglichen.

6.5 Die Notwendigkeit kommunaler Sozialdiskurse mit politischer Verbindlichkeit

Nun kann und sollte zwar die Pädagogik (auch der Jugendwerkstätten) zur konstruktiven Bewältigung der Krisen- und Umbauprozesse der Arbeitsgesellschaft ihren spezifischen Beitrag leisten, aber ihr kann dafür selbstredend nicht die Hauptverantwortung aufgebürdet werden. Vielmehr sind wirtschaftliche und soziale Reformen auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene notwendig, damit die bisher genannten Maßnahmen überhaupt eine Realisierungschance haben. Dazu dient auch der Aufbau eines lokalen und regionalen *ExpertInnennetzwerkes*. An ihm sind beteiligt: VertreterInnen der Arbeitsverwaltung, der Planungsinstanzen der Schulentwicklung und der Kinder- und Jugendhilfe, der Wirtschaft, der politischen Entscheidungsinstanzen sowie der Basisnetzwerke und -öffentlichkeiten. Seine Aufgabe ist es, einen lokalen und regionalen Sozialdiskurs zu führen, der alle relevanten Entwicklungsprobleme offen legt und gemeinsam nach realistischen wie anspruchsvollen Lösungen sucht.

Diesen Diskursen geht es übergreifend um ein Umsteuern in der Arbeitsmarktpolitik, die – wenn auch in neuen Formen – wieder stärker sozialpolitisch mitgesteuert werden muss. Dazu gehören nicht nur angemessene Formen, die Sozialverpflichtung des Eigentums praktisch zur Geltung zu bringen, sondern auch eine Steuerpolitik, die dem Grundsatz der gleichsetzenden und ausgleichenden Gerechtigkeit dient. Sie kann dazu beitragen, die zumindest teilweise selbstverschuldete Verarmung der öffentlichen Haushalte Stück für Stück zu überwinden und damit den lokalen und regionalen staatlichen Akteuren die Möglichkeiten (zurück-) zu geben, Verwerfungen des Arbeitsmarktes besser ausgleichen zu können. – Ein wichtiger aktueller Beitrag dazu ist – wie schon erwähnt - die staatliche Förderung des „Dritten Sektors“, besonders in Form von Jugendhilfebetrieben als Beschäftigungs- und Lernorte sowie von anderen Beschäftigungsmöglichkeiten, die Existenzsicherung, Qualifizierung und Bildung sowie Selbstwirksamkeit und Sinnstiftung miteinander vereinen (können).

LITERATUR- UND QUELLENHINWEISE

Ahmed, Sarina/ Hüblich, Davina (Hrsg.) (2009): Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Schneider, Baltmannsweiler

Arnold, Helmut / Lempp, Theresa (Hrsg.) (2008): Regionale Gestaltung von Übergängen in Beschäftigung. Juventa, Weinheim und München

Bleckmann, Peter / Durdel, Anja (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. VS-Verlag, Wiesbaden

Böhnisch, Lothar (1999): Abweichendes Verhalten. Juventa, Weinheim und München

Bois-Reymond, Manuela (2004): Lernfeld Europa. VS-Verlag, Wiesbaden

Brake, Anna / Bremer, Helmut (Hrsg.) (2010): Alltagswelt Schule. Juventa, Weinheim und München

Braun, Karl-Heinz / Wetzel, Konstanze (2000): Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Luchterhand, Neuwied u.a.

Braun, Karl-Heinz / Wetzel, Konstanze (2006): Soziale Arbeit in der Schule. Reinhardt, München Basel

Cloos, Peter u.a. (2009): Die Pädagogik der Jugendarbeit. VS-Verlag, Wiesbaden

Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. VS-Verlag, Wiesbaden

Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2005): Sozialräumliche Jugendarbeit. VS-Verlag, Wiesbaden

Deinet, Ulrich / Icking, Maria (Hrsg.) (2006): Jugendhilfe und Schule. Barbara Budrich, Opladen

Flad, Carola u.a. (2008): Handlungskompetenz in der Jugendhilfe. VS-Verlag, Wiesbaden

Gille, Martina u.a (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. VS-Verlag, Wiesbaden

Görs, Dieter (1977): Arbeitslehre/Polytechnik. EVA, Köln - Frankfurt/M.

Hafeneger, Benno u.a. (Hrsg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung. Wochenschau, Schwalbach / Ts.

Hering, Sabine / Schroer, Wolfgang (Hrsg.) (2008): Sorge um die Kinder. Juventa, Weinheim und München

Homfeld, Hans Günther (2010): „Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen“ – Kooperation als zentrale Aufgabe im 13. Kinder- und Jugendbericht. In: Jugendhilfe, H.4, S. 173-182.

Kilb, Rainer / Peter, Jochen (Hrsg.) (2009): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. Reinhardt, München Basel

Klafki, Wolfgang (1995): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz, Weinheim und Basel

Klafki, Wolfgang / Braun, Karl-Heinz (2007): Wege pädagogischen Denkens. Reinhardt, München Basel

Klein, Helmut (1974): Bildung in der DDR. Rowohlt, Reinbek

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Weißbuch der Europäischen Kommission – Neuer Schwung für die Jugend Europas./KOM/2001/0691endg.*/<http://europa.eu.int> (Zugriff: 8.9.2010)

Ladenthin, Volker / Rekus, Jürgen (Hrsg.) (2005): Die Ganztagschule. Juventa, Weinheim und München

Lempert, Wolfgang (1971): Leistungsprinzip und Emanzipation. Suhrkamp, Frankfurt/M.

Lex, Tilly/Schaub, Günther (2004): Arbeiten und Lernen im Jugendhilfebetrieb. DJI, München

Liebel, Manfred (2007): Wozu Kinderrechte. Juventa, Weinheim und München

Maschke, Sabine / Stecher, Ludwig (2010): In der Schule. VS-Verlag, Wiesbaden

Miller, Max (1986): Kollektive Lernprozesse. Suhrkamp, Frankfurt/M.

NBank (2009): Jugendwerkstätten. Produktinformation (Stand 30.Januar 2009)

Negt, Oskar (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Steidl, Göttingen

Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit (o.J.): Jugendwerkstätten in Niedersachsen. Hannover

Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit (2007): Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung von Jugendwerkstätten. Erl. D. MS v. 16.11.2007

Otto, Hans-Uwe / Coelen, Thomas (Hrsg.) (2005): Ganztägige Bildungssysteme. Waxmann, Münster u.a.

Otto, Hans-Uwe / Bollweg, Petra (Hrsg.) (2010): Räume flexibler Bildung. VS-Verlag, Wiesbaden

Pfundtner, Raimund (Hrsg.) (2007): Grundwissen Schulleitung. Luchterhand, Neuwied u.a.

Prenzel, Manfred u.a. (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Waxmann, Münster u.a.

Projektgruppe Arbeitslehre Marburg (1974): Schule, Produktion, Gewerkschaften. Rowohlt, Reinbek

Ricking, Heinrich u.a. (2009): Schulabsentismus und Dropout. Schöningh, Paderborn

Schründer-Lenzen, Agi (Hrsg.) (2006): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. VS-Verlag, Wiesbaden

Schulze-Krüdener, Jörgen (Hrsg.) (2009): Lebensalter und Soziale Arbeit. Band 3: Jugend. Schneider, Baltmannweiler

Schwegler, Julia (1974): Zur politischen Kontroverse um die Arbeitslehre. EVA, Köln – Frankfurt/M.

Spies, Anke / Stecklina, Gerd (Hrsg.) (2005): Die Ganztagschule. 2 Bde. Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Spies, Anke/ Tredop, Dietmar (Hrsg.) (2006): „Risikobiografien“. VS-Verlag, Wiesbaden.

Spies, Anke / Pötter, Nicole (2010): Soziale Arbeit in Schulen. VS-Verlag

Timmermann, Dieter (2005): Bildungsökonomie. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. VS-Verlag, Wiesbaden, S.81-122.

Wetzel, Konstanze (Hrsg.) (2006): Ganztagsbildung – eine europäische Debatte. LIT, Wien