

Bildung ist ein Menschenrecht

Herausgeber
OUTLAW.die Stiftung und Outlaw gGmbH



Inhaltsverzeichnis

Vorwort 3

1. Bildung ist ein Menschenrecht – für jedes Kind

Norderneyer Erklärung 2020
Bildung ist ein Menschenrecht –
für jedes Kind! 5

2. Bildungsort Kita

Einleitung: Bildungsinsel Kita
Eine Zuwendung zum
Bildungskleinod „Spiel“ 14

Wie sieht meine Schule aus? 17

Projektwoche zum
Thema „Gefühle“ 18

Beispiele für Kita als Lernort 19

Bildung im Alltag 20

Outlaw – Beratungs-
und Vermittlungsstelle für
Kindertagespflege 23

Lernort „Motopädisches Reiten“ 25

Jede Stimme zählt! – Unser Weg
zu einer umweltbewussteren Kita
Umwelt- und Naturschutz in der
Kita Rehefelder Straße in Dresden 26

Lernort „KIKUWO“ –
Kinder Kultur Woche 29

3. Bildungsort OKJA

Einleitung: Warum wir Lern-
und Bildungsorte außerhalb von
Schule brauchen
...und wo Outlaw sie schon bietet 32

Politische Bildungsarbeit im
Offenen Jugendhaus Riesa
Zwischen Distanz und Nähe 35

Berufliche Orientierung und
Integration
Projekt J4B zum Thema
Lernortverlagerung 37

Präventionskonzept Soziales Training
Selbstbehauptung für
Mädchen und Jungen 38

Elternbildung in Coronazeiten 40

So schmeckt Partizipation
Bildung in der Offenen
Kinder- und Jugendarbeit 41

„Zuhause darf ich sowas nicht,
dabei macht es mir sooooo viel Spaß!“
KITRAZZA – die KinderTraum-
Zauberstadt in Dresden 43

4. Bildungsort HzE

Einleitung: Bildung in den Hilfen
zur Erziehung

Ein vernachlässigtes Thema
in einem herausgeforderten
Handlungsfeld! 48

Geschlossene Gesellschaft
Quarantäne als (Bildungs-)Chance 53

Pädagogische Angebote
und Lernorte
Elki-Team Hamm 56

Jugend stärken im Quartier 58

Bildung im Alltag –
Mädchenhaus Mia 60

Leaving Care – Übergang in ein
selbstbestimmtes Leben
Care-Leaver-Arbeit – Teilhabe
und Bildung 62

5. Bildungsort Schule

Einleitung: Wie Schulen den
Schüler*innen auf der Spur sein
können 66

Nicht nur die Kinder müssen
für die Schule reif sein, sondern
auch die Schule muss für die
Kinder reif sein!
Die katholische Grundschule
Passstraße in Aachen –
ein Überblick 67

Die reisende Werkschule Scholen
Der Name ist das Programm! 72

Bildung als Selbstbildung –
was heißt das für Schulen?
Das Konzept der
4. Aachener Gesamtschule 77

Bildungssituationen und
Partizipation im Offenen Ganztage
OGS | Chancengleichheit und eine
neue Lernkultur im Sozialraum 81

6. Bildung und Kinderrechte

Einleitung:
Argumente und Konzepte 84

Bildung ist Menschenrecht –
Plädoyer für einen radikalen
Neustart
eine Utopie 85

Recht auf Schule statt
Schulpflicht? 91

Schulschließungen in Berlin.
Mit Folgen für die
Bildungsgerechtigkeit? 99

Unsere Schule und die
Herausforderungen der Zukunft 104

7. Bildung und Digitalisierung

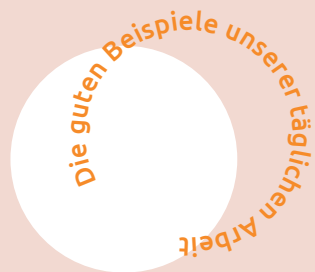
Zukunftsort Bildung bei Outlaw –
der digitale Raum 112

Danksagung 117

Kontakt 119

Impressum 123

Vorwort



OUTLAW.die Stiftung führt alle zwei Jahre eine Fachtagung, die Norderneyer Gespräche, durch. Thema des dritten Norderneyer Gesprächs war Bildung und grundlegend waren zwei Thesen:

- Bildung ist ein Menschenrecht für jedes Kind.
- Bildung ist mehr als Schule.

Deshalb haben wir Referentinnen und Referenten zusammengebracht, die einerseits aus der Schulpraxis und der Schuladministration und andererseits aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe – als Praktiker und als Wissenschaftler*innen – kamen.

Uns ging es bei der Tagung darum, die beiden Seiten zusammenzubringen, die für ein gutes Aufwachsen und für gelingende Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen verantwortlich sind – die Schule und die Kinder- und Jugendhilfe. Uns ging es darum, ihre unterschiedlichen Perspektiven erkennbar und erlebbar zu machen, mit denen sie auf die Kinder und Jugendlichen und ihr Aufwachsen schauen, und uns ging es darum, dass sich beide Seiten auf dieser Grundlage wechselseitig besser verstehen.

Zugleich war ein Ziel, das Thema „Bildung“ als bedeutsame Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe bewusst zu machen und in den unterschiedlichen Einrichtungen der Outlaw gGmbH stärker zu verankern.

Denn wir begleiten und unterstützen Bildungsvoraussetzungen und fördern in unseren Einrichtungen und in unserer Zusammenarbeit mit den Familien, den Kindern und Jugendlichen sowie den Schulen Bildung mit dem Ziel der Selbstbildung. In unseren Kitas gehen wir in biografische Vorleistungen, entwickeln Persönlichkeiten und Potenziale, bauen durch unsere Angebote in den Hilfen zur Erziehung institutionelle Brücken in beide Richtungen und erbringen als Träger Offener Ganztagschulen und in Projekten für Schulverweigerer schulische Zusatzleistungen. Wir brauchen die Schule, um an das formelle System andocken zu können, und diese wiederum braucht uns und unseren ressourcen- und zielorientierten, klientenzentrierten und sozialberatenden Zugang zur Lebenswelt und zum Sozialraum der Kinder und Jugendlichen – insbesondere dann, wenn der Prozess des Aufwachsens und der Erfolg formalen Lernens bis hin zu den Schulabschlüssen gefährdet sind.

Die 3. Norderneyer Gespräche im Februar 2020 haben gezeigt, dass sämtliche Akteure und Systeme aus Theorie und Praxis ihre Existenzberechtigung haben. Je enger sie kooperieren, desto besser gelingt es, gemeinsam für eine größtmögliche Chancengleichheit zu sorgen. Ein Bildungsverständnis, das Bildung auf schulisches Lernen reduziert, gilt es zu überwinden. Hier sind die Konzepte in unseren Kitas, Offenen Ganztagsangeboten, in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) und bei den Hilfen zur Erziehung (HzE) gute Beispiele dafür, dass Bildung mehr als Schule ist.

So entstand die Idee zu diesem Buch: Bilden wir sie ab, die guten Beispiele aus unserer täglichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Jede und jeder von ihnen hat ein Recht auf umfassende wie tiefgreifende Bildung und auf den Raum und die Impulse, sich selbst zu bilden. Hierfür müssen immer wieder individuelle und kreative Anlässe und Anknüpfungen geschaffen werden. Die hier aufgeführten Praxisbeispiele zeugen davon, dass dies möglich ist – in allen Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendhilfe. Bilden wir



aber auch ab, wie Schulen Selbstbildung fördern, der Vielfalt sozialer, kultureller und kognitiver Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden versuchen und Alternativen zur Schule des Gleichschritts werden können, zu Schulen, bei denen nicht alle in Jahrgangsklassen das Gleiche lernen und bei denen nicht Leistungen auf der Grundlage gleicher Anforderungen und anhand gleicher Maßstäbe bewertet werden, sondern soziales Lernen und individuelle Förderung verbunden werden. Ergänzt werden die Praxisbeiträge durch Konzepte und Argumente, um deutlich zu machen, was es heißt, wenn Bildung als Menschenrecht ernst genommen wird.

Ausgangspunkt und Grundlage für die Konzepte und Argumente ebenso wie für die Haltung, die in den Praxisberichten sichtbar wird, ist die Norderneyer Erklärung 2020 „Bildung ist ein Menschenrecht – für jedes Kind!“ Diese Erklärung fasst die Erträge und Einsichten aus den Vorträgen und Debatten der 3. Norderneyer Gespräche zusammen und möchte damit auch eine Orientierung für die Mitarbeiter*innen der Outlaw.gGmbH und darüber hinaus für die Beschäftigten in der Kinder- und Jugendhilfe sowie in den Schulen bieten.

Die Beiträge stellen den Stand im Jahr 2020 dar, einen Stand, der sich beständig selbstverpflichtend aktualisieren muss, denn eines wird gewiss bleiben: Bildung ist mehr als Schule. Bei Outlaw und an jedem anderen Lernort.

Friedhelm Höfener

Gerald Mennen

Norderneyer Erklärung 2020

Bildung ist ein Menschenrecht –
für jedes Kind!



Bildung ist vor allem und zuerst Selbst-Bildung: Als der Prozess, in dem Menschen sich ein Bild von der Welt und von sich selbst in dieser Welt erarbeiten. Bildung als reflexive Aneignung von Selbst und Welt ist also eine Leistung der Menschen, sich die Welt anzueignen, in die sie geboren wurden und die sie sich nicht aussuchen konnten. Sich in einer Welt zurechtfinden müssen, die Generationen von Erwachsenen ihnen vorgegeben haben, darin liegt die enorme Leistung jeder Kinder-Generation, die gar nicht genug gewürdigt werden kann.

Selbst-Bildung wird zuerst und wesentlich durch die Familie und das beeinflusst, was sie an Bildungsanregungen und -möglichkeiten eröffnet oder aber auch verschließt. Zugleich wirken informelle Bildungsangebote von Vereinen, Kirchen, kulturellen Einrichtungen, Offenen Türen und weiteren Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe auf die Selbst-Bildung ein, unterstützen und fördern sie.

Staatlich gesteuert und verantwortet wird Bildung durch Institutionen vermittelt, die dafür mit einem Bildungs- und Erziehungsauftrag ausgestattet sind. Das ist vorrangig und mit eigenem Erziehungsrecht (in Art 7. Grundgesetz) die Schule, die aufgrund der seit gut 100 Jahren durchgesetzten Schulpflicht alle Kinder und Jugendlichen besuchen können und müssen. Das sind aber auch die Kindertagesstätten, für die § 22 SGB VIII Bildung als Förderauftrag festlegt.

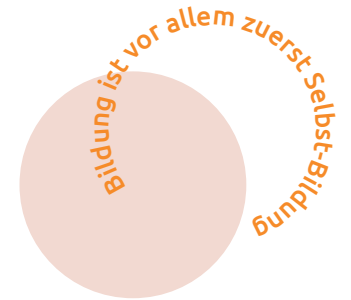
Nicht zuletzt geht es bei den Bildungsprozessen um Ergebnisse, die in der Form von Schulabschlüssen und Zertifikaten für die

Zugänge zu gesellschaftlicher Teilhabe und die Berufs- und Lebenschancen von entscheidender Bedeutung sind.

Auf alles drei haben Kinder und Jugendliche ein Recht:

- auf Anregung, Unterstützung und Respekt für ihre Selbst-Bildung,
- auf gleichen Zugang zu Schulen und schulischer Bildung, auf qualifizierte Lehrer*innen und auf individuelle Förderung,
- auf Erfolg in der Schule und die für sie bestmöglichen Schulabschlüsse.

Sie haben ein Recht auf Bildung in diesem umfassenden Sinn, weil Bildung eine wesentliche Voraussetzung für ihre persönliche Entwicklung und ihre gesellschaftliche und politische Teilhabe ist. Ihr Recht auf Bildung einzulösen ist zwar wesentlich, aber nicht allein Verpflichtung und Aufgabe der Schule. Insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren vielfältigen Angeboten und Leistungen, das Aufwachsen zu fördern und zu unterstützen, ist ebenfalls gefordert, aktiv das Recht auf Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zu verwirklichen.



Bildung und soziale Ungleichheit

Ob ein Kind und junger Mensch erfolgreich durch die Schule kommt, ist nach allem, was wir wissen, vor allem von prägenden Zufällen abhängig: in welche Familie und an welchem Wohnort geboren, welche Lehrerin in der ersten Klasse und später, mit welchen anderen Kindern und deren Eltern in der Klasse...?

Daher muss immer wieder darüber gesprochen werden, was zu tun ist, um dem Zufall auf die Sprünge zu helfen: Was können wir dafür tun, dass jedes Kind erfolgreich durch die Schule kommt und sein Menschenrecht auf Bildung eingelöst wird? Und wie können wir das tun?

Empirische Untersuchungen der Bildungswirkung von Schule wie PISA, der internationale Schulvergleichstest der OECD, oder die Bildungsberichterstattung im Auftrag von KMK und BMBF, zuletzt mit dem Bericht „Bildung in Deutschland 2018“, weisen nach, dass der Schul- und Bildungserfolg in Deutschland seit Jahrzehnten und auch heute noch in hohem Maß vom sozialen Status der Familien abhängt. Statt die soziale Ungleichheit aufgrund der familiären Herkunft zu kompensieren, wird sie durch das Schulsystem, insbesondere die gegliederte Schulstruktur in der Sekundarstufe I, eher noch verstärkt. So besuchen die Kinder und Jugendlichen aus Familien in Risikolagen (Erwerbslosigkeit, geringer Schul- und Bildungsabschluss und geringes Einkommen der Eltern) deutlich weniger das Gymnasium und erreichen in deutlich geringerem Maß qualifizierte Schulabschlüsse als Kinder aus anderen Familien.

Bildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Kinder- und Jugendhilfe

Die Folge: Bildung als Menschenrecht ist vor allem bei den Menschen am wenigsten selbstverständlich, die sie am dringendsten brauchen, nämlich bei den Kindern aus Familien in belastenden Lebensverhältnissen. Dafür, dass auch für diese Kinder das Recht auf Bildung gewährleistet wird, ist zwar zuerst das „System Schule“ verantwortlich. Aber Schule ist dabei angewiesen auf das Zusammenwirken mit der Kinder- und Jugendhilfe. Denn diese hat Zugang zu Lebenswelten und Sozialräumen und kann mit ihrem großen Angebot von Frühen Hilfen über Kindertagesbetreuung und Jugendarbeit bis zu Erziehungsberatung und Hilfen zur Erziehung die Kinder aus Familien in belastenden Lebensverhältnissen erreichen. So kann Kinder- und Jugendhilfe auch diese Kinder und Jugendlichen – in der Kita, der Offenen Ganztagschule, in Horten, in Offenen Türen, durch Schulsozialarbeit oder auch durch Integrationshilfe – vor, neben und nach der Schule begleiten und fördern sowie ihre Eltern entlasten und unterstützen – nicht nur, aber auch, damit es in der Schule klappt.

Zudem ist der Schulerfolg im Hinblick auf die künftigen Berufs- und Lebenschancen zu wichtig, um ihn der Schule alleine zu überlassen. Allen Kindern und Jugendlichen sowohl Selbst-Bildung wie Schulerfolg zu ermöglichen, lässt sich daher nur in der gemeinsamen Verantwortung von Schule auf der einen und Kinder- und Jugendhilfe auf der anderen Seite verwirklichen – zum Beispiel in gemeinsamen

Projekten oder in multiprofessionellen Teams, die aus Lehrkräften, Erzieher*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Integrationshelfer*innen ... gebildet werden, und in der Kooperation der Schule mit der Offenen Ganztagschule.

Zentrale Befunde und Forderungen

In sechs programmatischen Forderungen an die Akteure und Verantwortlichen in Schule und Kinder- und Jugendhilfe können die zentralen Befunde der dritten Norderneyer Gespräche 2020 zusammengefasst werden.

1. Bildung ist ein Menschenrecht für jedes Kind!

Das Menschenrecht auf Bildung gilt für das ganze Leben und von Geburt an. Es gilt für alle Menschen – unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Überzeugung oder Beeinträchtigung. Das erfordert, Diversität anzuerkennen und mit ihr umgehen zu können, und das erfordert, die Bildungsstrukturen und -prozesse inklusiv zu gestalten.

Bildung ist zugleich Selbstzweck und gesellschaftlicher Auftrag. Wirksam wird sie nur dann, wenn sie als Angebot aktiv angeeignet wird. Denn Kinder und Jugendliche sind keine Fässer, die man abfüllt, sondern Feuer, die man entzündet – oder besser: die sich selbst entzünden.

Eine solche Selbst-Bildung ist nicht mit Selbstverwirklichung gleichzusetzen, auch wenn die Erfahrung von Selbstwirksamkeit für junge Menschen sehr bedeutsam ist. Notwendig ist ebenso zu klären, was Kin-

der und Jugendliche warum und wie lernen sollen, auch mit ihnen zusammen. Dazu gehört auch die Klärung, welche gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen die Gesellschaft und damit auch die Kinder und Jugendlichen aktuell und in der absehbaren Zukunft bewältigen müssen und was an Wissen, Kompetenzen und Haltung erforderlich ist, um diese Herausforderungen meistern zu können. Bildung muss also Strategien für das Verstehen und die Lösung von Problemen vermitteln und sie muss im Sinne nachhaltiger Entwicklung auf langfristige Wirkungen angelegt sein. Die Lehrpläne müssen sich an diesen Anforderungen orientieren. Sie müssen mehr als Fachwissen und -kompetenzen berücksichtigen, sondern Orientierungs- und Weltwissen vermitteln sowie persönliche und soziale Kompetenzen fördern.

2. Kinder und Jugendliche müssen verstanden werden als Subjekte ihrer Bildung und als aktive Akteure ihrer Interessen

Das Menschenrecht auf Bildung setzt voraus, dass alle Bildungsprozesse, gerade auch die in der Schule institutionalisierten, Menschen nicht ausschließlich als Objekte von Qualifizierung und Ausbildung sehen, sondern als Subjekte mit eigenen Interessen und Vorstellungen verstehen und respektieren. Bildung kann deshalb auch da, wo sie wie in der Schule Pflicht ist, nur ein verbindliches Angebot sein, das die Kinder und Jugendlichen in Selbst-Bildung umwandeln müssen.

Sollen die Kinder und Jugendlichen Subjekte ihrer Bildung sein, müssen ihnen ernsthaftere Möglichkeiten der Partizi-

pation geboten werden – durch Information, Anhörung, den Raum für Ideen und Vorschläge sowie Mitentscheidung und -gestaltung – sowohl individuell wie kollektiv, z.B. in Kinderparlamenten. Dieses Recht auf Beteiligung wird gestärkt, wenn die Kinderrechte in geeigneter Weise ins Grundgesetz aufgenommen werden.

3. Das Menschenrecht auf Bildung für jedes Kind wird in, mit und außerhalb von Schule bereits vielfach erfolgreich eingelöst...

...in Familien, indem Eltern ihre Kinder durch Zuwendung, Zutrauen und Ermutigung stärken und da, wo sie selbst gestärkt werden müssen, Unterstützung finden.

...durch Kitas, in denen auch schon die Kleinen als Subjekte mit eigenen Wünschen und dem Bedürfnis nach Beteiligung ernst genommen werden und in denen die Kinder sich Weltwissen sowie personale und soziale Kompetenzen aktiv aneignen können.

...durch Schulen, die dafür sorgen, dass Kindern und Jugendlichen das Material angeboten wird, aus dem sie ihre Selbstbildung entwickeln können. Als Lern- und Lebensort zugleich bieten sie den Raum für Beziehungsgestaltung und Austausch – sowohl mit den Erwachsenen wie untereinander. Schulen verwirklichen das Menschenrecht auf Bildung umso mehr, je mehr sie ihre Schüler*innen über die Lerninhalte und die Gestaltung der Lernprozesse ebenso wie über das Schulleben und alle Angelegenheiten, die sie berühren, mitentscheiden lassen. In diesem Sinne haben sich in den letzten Jahren immer mehr Schulen auf den Weg gemacht, Kinderrechtsschulen zu werden. Statt

durch enge Vorschriften dabei behindert zu werden, brauchen sie eine Schulaufsicht, die ihnen breite Handlungsspielräume gestattet und sie bei deren Gestaltung unterstützt und begleitet.

... durch eine Kinder- und Jugendhilfe, die allen Kindern und Jugendlichen die Anregungen und die Unterstützung bietet, die sie je nach Lebenssituation und Entwicklungsstand brauchen, um gut aufzuwachsen zu können. Gerade für Kinder, die in Wohngruppen und Heimen betreut werden, muss die Förderung ihrer schulischen Bildung besonders im Blick sein, geht es doch wesentlich darum, auch aus belasteten Lebensbedingungen Chancen auf ein selbstbestimmtes Leben zu eröffnen.

Alle Akteur*innen müssen prüfen, ob und wo Vernetzung förderlich ist, und dann auch eine solche Vernetzung nutzen, um die Begleitung und Unterstützung bestmöglich zu gestalten. Diese Gestaltung erfordert Rollenklarheit: Sie gelingt nur dann, wenn die Unterschiedlichkeit der Rollen – die Kinder hier, die Erwachsenen dort, aber auch in der Zusammenarbeit mit der Schule die Sozialpädagog*innen hier und die Lehrkräfte dort – erkannt und anerkannt wird.

4. aber auch diese gute Praxis in Schulen und Jugendhilfe ist konfrontiert mit großen und alltäglichen Widersprüchen und grundlegenden Widerständen einer ungerechten Gesellschaft

Bildung als Menschenrecht schließt auch das Recht auf ausreichende Ressourcen (Ausstattung, Sach- und Finanzmittel, Personal...) ein, die erforderlich sind, um Bildung in der Familie, den Kitas, den

Schulen und den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gut gestalten zu können.

Hinderlich sind dagegen Rahmenbedingungen, die ausgrenzend statt inklusiv und beschämend statt ermutigend wirken, z.B. durch eine diskriminierende statt einer dialogischen Praxis der Leistungsbewertung in den Schulen. Hinderlich sind starre und enge Regeln und Vorschriften, Einschränkungen durch vorgesetzte Behörden ohne Dialog auf Augenhöhe mit den betroffenen Einrichtungen und Schulen, mangelnde Transparenz und Information über Möglichkeiten sowie der Fachkräfte- und Lehrkräftemangel – gerade in den Regionen und Stadtteilen mit schwierigen Bedingungen, in denen eine gute (Personal-)Ausstattung besonders wichtig wäre.

Hinderlich ist zudem die immer noch wirksame Tradition, dass die Ausbildung und das Einkommen des pädagogischen Personals und der Lehrkräfte umso geringer sind, je kleiner die Kinder und Schüler*innen sind. Darin kommt eine Geringschätzung frühkindlicher und vorschulischer Bildung zum Ausdruck, und das gerade in der Lebensphase, in der die kindliche Entwicklung in besonderem Maß geprägt wird und die Folgen sozialer Benachteiligung nachhaltiger als in den späteren Lebensphasen ausgeglichen werden könn(t)en. Die soziale Benachteiligung auszugleichen erfordert zudem, Ungleiches ungleich zu behandeln und für einen Nachteilsausgleich zu sorgen, sowohl individuell für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen/Beeinträchtigungen als auch strukturell für Schulen, z.B. durch die Bildung kleinerer Klassen und eine bessere (Personal-)Ausstattung, um sozia-

le Belastungen der Schülerschaft berücksichtigen zu können (Sozialindex).

Grundlegend für den Umgang mit den Widersprüchen und Widerständen in einer Gesellschaft, in denen die soziale Spaltung zunimmt, ist es, sich als Verantwortungsgemeinschaft zu verstehen und zu handeln, statt vorrangig auf den eigenen Vorteil in der Konkurrenz um knappe Mittel zu achten. Nur gemeinsam – in anschlussfähiger Kooperation von Kita, Grundschule, weiterführenden Schulen und Berufs- oder Hochschulausbildung sowie in der Kooperation von Schule und Kinder-/Jugendhilfe – sind wir stark und nur dann können wir auch die Kinder und Jugendlichen stark machen.

5. Unverzichtbar sind Menschen, die „brennen“, aber nicht verbrennen. Mit Haltung und Halt, mit Zutrauen und Standfestigkeit, mit Organisation und Trägern im Rücken

Bildung erzeugt Haltung und erfordert Haltung. Wer nicht für Bildung als Kinderrecht und Menschenrecht „brennt“, kann auch nicht Kinder und Jugendliche für Bildung begeistern. Wenn Kinder und Jugendliche Schule als langweilig erleben, ist das Lernen dort nicht attraktiv und lohnt keine Mühe und Anstrengung.

Deshalb sollten, dürfen und müssen die Kinder- und Jugendhilfeträger genauso wie die Schulen von ihren Fach- und Lehrkräften auch Haltung – und daraus folgend: Engagement – fordern, wie umgekehrt diese von ihren Trägern und Vorgesetzten auch Haltung erwarten dürfen. Wichtig ist dabei, dass Haltung nicht nur als individuelle Angelegenheit, sondern

auch als gemeinsame Aufgabe im Team oder Lehrerkollegium ebenso wie als Kultur in der gesamten Organisation verstanden und verwirklicht wird.

Mehr noch als für die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gilt für die Schule: Sie muss am Puls (vor) der Zeit sein, aktuelle und absehbare Veränderungen in der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen erkennen und in eigene Veränderung umsetzen, Demokratie nicht nur verkünden, sondern leben und Selbstwirksamkeit sowie Stolz auf bewältigte Herausforderungen und Erfolge ermöglichen und erleben lassen.

Bildung als Haltung wird gefördert, wenn die Beschäftigten Anerkennung und Rückhalt durch ihre Träger und Vorgesetzten erfahren, vor einer Überforderung durch immer neue zusätzliche Aufgaben geschützt sind und standfest sein dürfen, statt jedem neuen Trend hinterherlaufen zu sollen. Um auf Veränderungen in ihrem Umfeld präventiv reagieren zu können, brauchen sie zugleich den Spielraum, in ihrer Einrichtung/Schule Innovationen entwickeln und gestalten zu können.

6. und ebenso ein Gemeinwesen und eine „Politik“, in dem/mit der Auseinandersetzungen um die Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung für jedes Kind geführt und die dafür notwendigen Ressourcen erschlossen werden

Die geforderte Haltung, Bildung als Menschenrecht für jedes Kind zu begreifen, muss durch Strukturen und Ressourcen gestützt werden, um nicht als individuelle Verantwortung zu (Selbst-) Überforde-

rung zu führen. Sollen die Mitarbeiter*innen „brennen“, aber nicht „verbrennen“, setzt dies ausreichende Ressourcen voraus, um die Aufgaben mit einer Qualität erfüllen zu können, die den Erwartungen und den eigenen Ansprüchen entspricht.

Wer nun erwartet, dass das Gemeinwesen und die Politik diese Ressourcen von sich aus bereitstellen, kann ebenso leicht enttäuscht werden wie der, der Forderungen stellt und Wünsche in der Erwartung äußert, dass sie dann auch wie selbstverständlich erfüllt werden.

Wer in sozialen Systemen etwas ändern will, muss sich darüber klar sein, dass er nur sich selbst und nicht andere Menschen ändern kann. Die Konsequenz: Wenn das Gemeinwesen und die Politik sich für eine wirksame und nachhaltige Bildung als Menschenrecht einsetzen sollen, müssen sich die Kinder und Jugendlichen, die Eltern, Erzieher*innen, die sozialpädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte selbst dafür einsetzen. Die Entscheidungsträger im Gemeinwesen dafür zu motivieren, sich ebenfalls selbst zu ändern, geht am besten, wenn man nicht nur fordert, sondern auch zeigt, was man kann und leistet. Also: Der Politik und den vorgesetzten Behörden Best Practice-Beispiele präsentieren, sie zu Runden Tischen einladen und selber Positionen entwickeln, statt sie von anderen zu erwarten. Dafür braucht es Kitas, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie Schulen, die wissen, was sie wollen und was sie brauchen, und die – gemeinsam mit den Beschäftigten – Visionen entwickeln und ihre Zukunft selbst entwerfen, statt sie sich vorschreiben zu lassen.

The Making of...

Am 13. und 14. Februar 2020 trafen sich 60 Experten*innen im Tagungshotel und Jugendgästehaus Klipper zu den inzwischen dritten Norderneyer Gesprächen. Dieses Mal lautete das Thema: **Bildung ist ein Menschenrecht. Eine zentrale Frage war, wie Bildungsgerechtigkeit in einer ungerechten Gesellschaft hergestellt werden kann.**

Durch die Inputs der Referenten*innen und vor allem in den lebhaften Diskussionen zwischen den Vorträgen wurde schnell klar, dass das Wissen und auch die praktischen Erfahrungen vorhanden sind, um zu zeigen, wie gute Bildung für alle Kinder und Jugendlichen in Schule und Jugendhilfe gelingen kann – wenn man sie lässt.

Am Ende der Gespräche wurde die Grundlage für diese Norderneyer Erklärung erarbeitet. Sie wurde anschließend von einem Redaktionsteam ausformuliert und soll jetzt als Orientierungspunkt für die Arbeit bei Outlaw, aber auch darüber hinaus dienen. ●

An den Norderneyer Gesprächen 2020 haben mitgewirkt:

Adolf Bartz (OUTLAW.die Stiftung) · Johanna Baumann (Outlaw gGmbH) · Hanno Bennemann (4. Aachener Gesamtschule) · Prof. Dr. Peter Berker (OUTLAW.die Stiftung) · Christiane Deitmar (Outlaw gGmbH) · Thomas Doritz (Outlaw gGmbH) · Prof. Dr. Walter Eberlei (Hochschule Düsseldorf) · Dr. Reinald Eichholz · Ingo Eislage (Outlaw gGmbH) · Prof. Dr. Hermann-Josef Elias (OUTLAW.die Stiftung) · Ralf Evers (Outlaw gGmbH) · Edanur Gözgec (JugendExpertenTeam

Bertelsmann Studie) · Prof. Dr. Luise Hartwig (OUTLAW.die Stiftung) · Tobias Heinemann (Outlaw gGmbH) · Jan Helmig (Outlaw gGmbH) · Dr. Friedhelm Höfener (Outlaw gGmbH) · Martin Hoyer (Paritätischer Berlin) · Ibrahim Ismail (Ruhr Universität Bochum) · Erik Jäckel (Outlaw gGmbH) · Maria Jäger (Outlaw gGmbH) · Walter Köster (Münster) · Ikorni Kröger (Outlaw gGmbH) · Dr. Christian Kohn (Outlaw gGmbH) · Steffen Kröner (Outlaw gGmbH) · Sandra Krümpel (Outlaw gGmbH) · Thorsten Lanowsky (Outlaw gGmbH) · Mike Leimert-Frohbose (Outlaw gGmbH) · Dirk Luther (Outlaw gGmbH) · Barbara Mag (Outlaw gGmbH) · Simone Mannefeld (Outlaw gGmbH) · Gerald Mennen (OUTLAW.die Stiftung) · Anja Müller (Outlaw gGmbH) · Michaela Naumann (Outlaw gGmbH) · Prof. Dr. Katja Neuhoﬀ (Hochschule Düsseldorf) · Brit Nitschke (Outlaw gGmbH) · Lisa Petermann (Outlaw gGmbH) · Paul Rehbein (Outlaw gGmbH) · Anna Lena Richter (Outlaw gGmbH) · Gerhard Robbe (Outlaw gGmbH) · Katja Ropertz (Outlaw gGmbH) · Julia Rosendahl (Outlaw gGmbH) · Manfred Schmidt (OUTLAW.die Stiftung) · Prof. Dr. Christian Schrapper (OUTLAW.die Stiftung) · Dr. Ludger Schrapper (MSB des Landes NRW) · Birgit Schröder (ISA Münster) · Günther Schug (OUTLAW.die Stiftung) · Gregor Schulze-Dieckhoff (Outlaw gGmbH) · Dr. Heike Schwering (Outlaw gGmbH) · Martin Spätling (4. Aachener Gesamtschule) · Sascha Stahn (JugendExpertenTeam Bertelsmann Studie) · Sebastian Stenzel (Outlaw gGmbH) · Prof. Dr. Remi Stork (FH Münster) · Monika Thiesmeier (OUTLAW.die Stiftung) · Alfred Vesper (OUTLAW.die Stiftung) · Jana van Riel (Outlaw gGmbH) · Juliane Wieching (Outlaw gGmbH) · Michaela Winz (4. Aachener Gesamtschule) · Susanne Wolff (Outlaw gGmbH) · Hiltrud Wöhrmann (ISA Münster)

Bildungsinsel Kita

Eine Zuwendung zum Bildungskleinod „Spiel“

„Der entscheidende Vorteil [...] ist der, dass die Kinder lernen wollen. Sie wollen Neues erleben und erfahren, sie sind ideenreich, sie wollen entdecken, Schlüsse ziehen, sie wollen sich bemühen, sich anstrengen, mit-arbeiten. Sie fordern uns und fordern uns heraus mit dem, was sie wissen und erleben möchten.“

Wenn ich meine 7jährige Tochter am Ende einer normalen Schulwoche frage, was sie erlebt hat, dann holt Sie Ihren Ranzen, packt ein paar Arbeitshefte aus, zeigt mir ein paar Rechenaufgaben, „zwei Seiten ohne einen Fehler!“ sagt sie stolz. Im Wochenplan, den sie selber ausfüllt, stehen noch ein paar andere Dinge, mit denen meine Tochter und auch die Anderen in der Klasse sich beschäftigt haben oder beschäftigen sollten. Es entsteht der Eindruck von Bildung in der Schule, die sich präsentiert durch Aufgaben, klare Zielorientierung, Dokumentation von Wochenstrukturen und klar getakteten Inhalten.

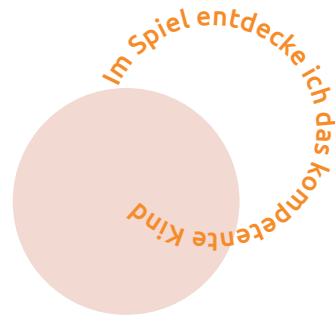
Als meine Tochter erst kurz auf dieser Welt war und sich im Schoß unserer Familie bildete, wirkte ihre Bildungsbiographie auf uns noch wie ein werdendes Mosaik; aus vielen kleinen Momentaufnahmen. Jede für sich noch ohne erkennbare Struktur zu

den Anderen, oft gar nicht dokumentiert, weil alle so gebannt und involviert waren, Teil ihrer kleinen Bildungsabenteuer zu sein. Bildung in der Familie kam uns vor wie zufällig und doch gleichzeitig auch geborgen, behütet, verzaubernd. Doch was folgte denn nun? Was ging dem großen Abenteuer der formalen Bildung in der Schule voraus? Die Zeit in der Bildungsinstitution Kindergarten; eine bedeutende Zeit des Lernens für das Leben. Zumindest beschreibt es so der Autor Robert Fulghum:

„Alles, was ich wirklich über mein Leben, über die Art, wie ich es führen und was ich tun und wie ich sein soll, wissen muß, habe ich schon als Kind gelernt. Nicht den ätherischen Höhen der High School, sondern dem Sandkasten im Kindergarten habe ich all meine Weisheit zu verdanken. Dort habe ich folgendes gelernt: Teile alles mit anderen. Sei fair. Schlage niemanden. Lege die Dinge immer dort hin zurück, wo du sie gefunden hast. Räume deine Sachen auf, wenn du sie in Unordnung gebracht hast. Nimm nichts, was dir nicht gehört. Entschuldige dich, wenn du jemandem wehgetan hast. Wasch dir vor dem Essen die Hände. Wenn du auf der Toilette gewesen bist, betätige die Spülung. [...] Führe ein ausgewogenes Leben – lerne etwas und denke nach, aber zeichne auch jeden Tag ein wenig und male, singe, tanze, spiele und arbeite.“

Wenn ich mit meiner Tochter über diese Zeit rede und wir uns gemeinsam erinnern, dann holt sie IHR Portfolio, eine bebilderte Dokumentation aus ihrer Zeit mit den Pädagogen, den Kindern und den Themen, die in dieser Zeit um sie waren, hervor und die Ähnlichkeiten zu Fulghums Ausführungen sind nicht zu leugnen. Was wir uns dann ansehen, beschreibt, wie Bildung hier gestaltet und verstanden und welcher Rolle an diesem Ort dem Spiel zugeschrieben wurde.

„Im Spiel sind Kinder zu Haus, Spielen ist ihre Lust und Freude – und die beste Lernmethode ist eine Art Spiel. Beim Spiel sind sie entspannt, mit anderen zusammen, aufeinander angewiesen, bereit zur Verständigung, damit das Spiel weitergeht. Außerdem lernen sie im Spiel durch Versuch und Irrtum, aus Fehlern, weil sie selbst merken, wenn sie falsch gedacht haben oder der eingeschlagene Weg nicht weiterführt.“



In Spiel entdecke ich das kompetente Kind, dem zugetraut werden kann und sollte, dass seine Themen wichtig und relevant sind. Lernfreude und Motivation, hohe Konzentration, vertiefte Beschäftigung und Beobachtung, erfüllte und gefüllte Tage und den Umgang mit dem Anderen. Zugrunde liegt dem ein Verständnis von Bildung als individuellem Prozess, der umso erfolgreicher verläuft, je mehr dem selbstgewählten Fokus und Interesse des Kindes entsprochen wird. Das Handeln und Erleben, das Ausprobieren und Wiederholen, das Beobachten und Nachahmen, das Austesten von Wirksamkeit und Reagieren auf die Aktion von Anderen sind die elementaren Bausteine dessen, was wir mit Bildung im Kindergarten meinen, und ausgedrückt durch das Kind zeigt es sich als „Spiel“.

Oft wird die Frage gestellt, ob vom Kind in dieser weitestgehend selbstgewählten Beschäftigung auch die Möglichkeiten der Einrichtungen ausgeschöpft werden, um der geforderten Kompetenzentwicklung des Kindes gerecht zu werden, seien diese Forderungen nun von Eltern, Pädagogen oder staatlichen Institutionen formuliert. Kann das Spiel ausreichen, Kompetenzen für die Zukunft des Kindes zu vermitteln? Die Frage, auf was wir die Kinder eigentlich begleitend vorbereiten müssten, hat sich lange an dem orientiert, was auf eine gute Vorbereitung der schulischen Anforderungen abzielte. Diese Ausrichtung kann jedoch eine ansprechende und motivierende Raumgestaltung, Impulse oder Angebote, welche das Kind in seinen selbstgewählten Interessen anregen, aus den Augen verlieren. Daher geht es bei Outlaw darum, eine ergebnisoffene

und zugewandte Haltung und die Ermöglichung des Erlebens, der Auseinandersetzung mit kindlichen Hypothesen und deren gemeinsamer Überprüfung nicht nur zu ermöglichen, sondern in das Zentrum unserer Aufmerksamkeit zu verschieben. Es geht um Dialogbereitschaft und Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und vor allem um Zeit. Es geht aber auch darum, die Interessen des einzelnen Kindes im Kontext der Interessen anderer Kinder und der begleitenden Erwachsenen einzubinden und in der Auseinandersetzung gemeinsame und individuelle Themen zu finden und zu differenzieren. Ein zu frühes einheitliches Festlegen auf Kompetenzen, die in unseren erwachsenen Augen relevant sind, hat vielleicht in der Zukunft keine Bedeutung mehr, kann aber kindliche Kreativität und Fantasie und die Lust auf das selbstständige Meistern ungeahnter Herausforderungen im Keim ersticken.

Und wer weiß, vielleicht lernen wir durch das neugierige Begleiten der Kinder in ihrer spielerischen Welt mehr über eine angemessene Haltung und über uns als Fachkräfte, als wir uns vorstellen können. ●

Wie sieht meine Schule aus?

In Zusammenarbeit mit den Schul- und Kitasozialarbeiter*innen haben wir Schulbesuche für die Vorschulkinder organisiert.

So können die Kinder ihr zukünftigen Räumlichkeiten und Schulsozialarbeiter*innen kennenlernen. Begleitet werden die Besuche außerdem von der Schulleitung und der Sekretärin. Sie können Kontakte zu den aktuellen Erstklässler*innen knüpfen und mit ihnen gemeinsam alles erkunden.

Zuerst wurden die Kinder und ihre Erzieher*innen von der Schulsozialarbeiterin und der Kitasozialarbeiterin im Eingangsbereich begrüßt. Im nächsten Schritt zeigten sie die Räumlichkeiten für die Allgemeinheit (Toiletten, Aula, unterschiedliche Räume wie Werkraum, Musikraum

etc., Fahrradkeller). Danach lernten die Kinder sowohl die Sekretärinnen als auch die Schulleitung der entsprechenden Schule kennen. Im Weiteren fand gemeinsam mit einer 1. Klasse ein Frühstück statt. Die Kindergartenkinder hatten alle etwas dabei. In einigen Klassen sangen die Kinder etwas oder stellten vor der Pause etwas aus dem Unterricht vor (z.B. Zahlenbilder/Buchstabenbilder). Gemeinsam mit allen anderen Kindern verbrachten die Besuchskinder die Große Pause auf dem Schulhof. Danach begaben sie sich mit den beiden Sozialarbeiterinnen in das Leseparadies/Leseland. Die Kitasozialarbeiterin las die Geschichte „Der Ernst des Lebens“ von Sabine Jörg/Ingrid Kellner vor. Zum Schluss bastelten die Kinder ein Lesezeichen, das sie dann auch mit nach Hause nehmen durften und ggf. auch wieder mit in die Schule bringen könnten, wenn sie eingeschult werden. ●

Schulbesuche für die Vorschulkinder

Projektwoche zum Thema „Gefühle“

18.03.2019 bis 22.03.2019
4 Einheiten für Vorschulkinder

In unserem Projekt in der Outlaw-Kita Münster haben wir gemeinsam mit den Vorschulkindern unterschiedliche Bilderbücher gelesen. Durch das gemeinsame Lesen und Thematisieren der behandelten Gefühle lernen die Kinder diese kennen, können sie benennen und erkennen.

18.03.2019/Freude

Vormittags: Buch „Der Regenbogenfisch“

Gespräche mit den Kindern über Freude (Woher kennt ihr das? Wie fühlt sich das an? Was macht euch fröhlich? (→ Zitate auf ein Plakat aufschreiben), Freudibold ausmalen/eigenständig gestalten und auf ein Plakat Gesichter kleben. Kinder bekommen nach dem Vorlesen des Buches einen Muggelstein geschenkt (eine Freude machen).

19.03.2019/Wut

Vormittags: Buch „Robbi regt sich auf“
Gespräche über Wut (Was macht Wut mit euch? Wie fühlt sich das an? Was macht euch glücklich?). Übungen, wie man die Wut wegbekommt (trampeln, auf den Bauch klopfen, schreien, Papier zerknüdeln). Ausmalen des Zorniboldes. Gestaltet wird wieder ein Plakat zum Thema.

21.03.2019/Angst

Vormittags: Buch „Angst“

Gespräche über das Thema Angst (Wovor habt ihr Angst? Was macht ihr, wenn ihr Angst habt?), aufschreiben von Angstsituationen...
Traumreise aus dem Buch „Du bist nie allein“ (Mitte gestalten, Kinder durften sich Decken nehmen)

22.03.2019/Traurigkeit

Vormittags: Buch „Als der kleine rosa Elefant einmal sehr traurig war

und wie es ihm wieder gut ging“
Gespräche über Traurigkeit (Was macht ihr, wenn ihr traurig seid? Wie fühlt sich das an? Was macht ihr, wenn andere traurig sind? Wie bekommt man Traurigkeit wieder weg?)
Mit 2–3 Kindern die Geschichte aufschreiben, nacherzählen lassen und malen.

Nachmittags: Plakat

Was haben wir gemeinsam? → Überleitung zum Thema Freundschaft (neues Projekt in der Kita) ●

Beispiele für Kita als Lernort

Ausgehend von den aktuellen Lebenssituationen der Kinder planen wir Projekte in der Kita, die auch nach Beendigung des Projektes einen bleibenden Eindruck bei den Kindern hinterlassen.

Die Kinder greifen Teile des Projektes immer wieder auf und setzen sie im Alltag um. Oftmals entstehen dadurch neue Fragen, die dann wiederum eine neue Aufnahme des Themas erfordern. So ist es ein fortlaufender Prozess des Lernens.

Beispiele aus der Praxis der Kita Kaiser-Friedrich-Straße in Berlin:

Eines unserer letzten Projekte war das Projekt Religionen/internationale Feste. Ausgehend von der Frage eines der Kinder "Gibt es Gott?" starteten wir ein umfangreiches Projekt, das nicht nur für die Kinder der Einrichtung erkenntnisreich war,

sondern auch die Erzieher mit neuem Wissen versorgte und die Eltern mit einbezog. Wir, d.h. die Erzieher*innen, beschäftigten uns mit den fünf Weltreligionen und arbeiteten dazu kleine Vorträge aus, die wir dann den Kollegen*innen vortrugen. Mit diesem Basiswissen versorgt brachten wir unsere Kenntnisse in den Kitaalltag ein. Je nach Alter der Kinder wurde dieses Wissen runtergebrochen und die verschiedenen Religionen wurden vorgestellt.

So hörten die Kinder z. B. verschiedene religiöse Lieder und Musik, erfuhren die Bedeutung der verschiedenen religiösen Feiertage, besuchten eine Moschee, Kirchen, Tempel usw., lernten durch verschiedene Eltern religiöse Feste kennen, beschäftigten sich mit verschiedenen Medien.

Unter den Kindern der großen Gruppe fanden anregende Diskussionen zum Thema statt, in die die Kinder die Erfahrungen ihrer jeweiligen Kultur mit einbrachten.

Zum Abschluss planten wir ein Kita-Fest, mit dem das Projekt für und mit den Familien seinen Höhepunkt finden sollte (leider fand das wegen Corona nicht statt).

Ein zweites Projekt, das wir mit den Kindern durchführten, war das Projekt Gesundheit und Wellness.

Einen bleibenden
Eindruck hinterlassen

In diesem Projekt beschäftigten wir uns mit den Fragen, was ist gesund, wie können wir uns entspannen, was sind gesunde Lebensmittel, was ist Körperpflege u.s.w. Die Kinder führten begeistert den Wellnessstag mit Hilfe vieler Eltern durch, lernten, wieviel Zucker in den Cornflakes ist, lernten verschiedene Pflegeprodukte kennen, waren beim Friseur (Eltern), durften verschiedene Obstsorten kosten, lernten Massagen, Kinderyoga und Entspannungsgeschichten kennen.

Zum Abschluss organisierten wir zusammen mit den Eltern ein Kita-Fest, in dem genau diese Aspekte noch mal aufgegriffen wurden.

Während dieses Projektes eröffneten die Kinder der älteren Gruppe einen kleinen Friseursalon in dem sie sich gegenseitig „schön“ machten. Diese Friseurecke ist bis heute Bestandteil des Gruppenraumes und wird intensiv genutzt.

Das Lernen findet auch im Kitaalltag statt. Die Kinder der Krippengruppe trainieren das Eingießen von Wasser in einen Becher. Dafür haben wir extra durchsichtige Becher und kleine Kannen angeschafft, damit die Kinder auch visuell die Menge des Wassers einschätzen können.

Die Kinder dürfen sich alleine ausprobieren. •

Bildung im Alltag

Bildung beruht auf
Freiwilligkeit

Bildung findet im Alltag
unterschwellig und spielerisch statt
→ indirekte Bildung

- Alltagsintegriert
- Steht nicht im Fokus des Handelns
- Beruht auf Freiwilligkeit
- Orientiert sich situativ an den Interessen der Kinder
- Ist partizipativ in den Alltag eingebunden

Verschiedene Herangehensweisen
anhand zweier Beispiele:

1. Farbenwochen

Ansatz:

- Dass einzelne Kinder im Freispiel freimalten, Farben mischten und abfärbten, wurde aufgegriffen und nach den Interessen der Kinder weiterentwickelt
- Wurde über mehrere Wochen immer wieder im Alltag aufgegriffen
- Zunächst das Benennen von Farben im Sitzkreis und das Suchen entsprechend farbiger Gegenstände im Gruppenraum (jeder sucht jetzt etwas Rotes, Blaues, Gelbes...)

- Farben als Thema für jeweils eine Woche (jeder zieht in dieser Woche etwas Rotes an, nächste Woche etwas Blaues usw.)
- Impulse / Angebote zu den jeweiligen Farbthemen (malen, Farben mischen auf Basis der Grundfarben, basteln, Plakate erstellen mit Alltagsgegenständen in den jeweiligen Farben, schminken, passend farbige Materialien bereitstellen)
- Spiele / Lieder zum Thema Farben im Sitzkreis
- Zum Abschluss eine bunte Woche, in der alles aus den vorherigen Wochen zusammengeführt wird
- Gesamtes Projekt hebt sich vom Alltag des übrigen Jahres ab, ist etwas Besonderes für die ganze Gruppe, ist aber dennoch in den Alltag integriert
- Inhalte werden spielerisch und freiwillig angegangen
- Teilnahme und Interesse aus der Gruppe heraus haben sich mit den Wochen immer weiter gesteigert
- Kinder hatten die Möglichkeit, sich je nach Interesse auf unterschiedliche Arten mit dem Thema Farben zu beschäftigen
- Bildung in Farben / Farbenlehre (Grundfarben und das Mischen anderer Farben aus diesen)
- Wahrnehmungsangebote (mit Fingerfarben malen, Konsistenz erfühlen)
- Stärkung des Gemeinschaftsgefühls (alle ziehen in einer Woche jeweils etwas in der selben Farbe an)
- Schaffung von Sprachanlässen (Sitzkreis, Spiele, Lieder...)

2. Kinderkonferenz

- feste wöchentliche Sitzung in der Gruppe
- Ist fest in den Alltag integriert und von festen Ritualen begleitet (Lieder, Abläufe, Rollen verschiedener Kinder)
- Findet ganz selbstverständlich regelmäßig statt (z. B. jeden Freitag um 10 Uhr)
- Findet auf Gruppenebene statt und bietet so einen vertrauten Rahmen und eine sichere Umgebung (bekannter Raum und Gruppe)
- Bietet den Kindern Raum für ihre Anliegen und Möglichkeiten zur Beschwerde

Bildung wird gelebt und nicht gelernt

Ablauf:

- In der sogenannten KiKo-Box haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Anliegen, Beschwerden etc. zu sammeln
- Dies kann über selbst gemalte Bilder geschehen oder ein*e Erzieher*in notiert das Anliegen auf Wunsch des Kindes auf einem Zettel
- Diese Zettel werden in die KiKo-Box eingeworfen
- Die Kinderkonferenz findet dann im Stuhlkreis statt (im Gegensatz zum sonst üblichen Sitzkreis, welcher auf dem Boden stattfindet)
- Es werden Rollen an einzelne Kinder verteilt, um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten (Zeitwächter, Leisewächter)
- Erzieher*innen fungieren zunächst nur als Moderator*innen
- KiKo-Box wird geöffnet und das erste Anliegen wird von dem Kind, das formuliert hat, vorgestellt
- Kinder sollen selbstständig eine Lösung für das Anliegen finden
- Erzieher*innen können hier durch Impulse unterstützen
- Häufiges Beispiel: Etwas Gebautes auf dem Bauteppich wird von einem anderen Kinder zerstört, Kinder haben schon im Vorfeld eine Regelung für Bauwerke gefunden, welche stehen bleiben sollen (selbst gebastelte Stoppschilder), Stoppschilder werden aber missachtet und Gebautes trotzdem zerstört, Kinder überlegen sich Konsequenzen für diejenigen, die sich nicht an die Regeln halten, Regeln und Konsequenzen werden von den Kindern visualisiert

- So wird weiter verfahren, bis alle Zettel abgearbeitet sind oder die Zeit um ist
- Zeitwächter achtet auf vorher festgelegten Zeitrahmen (10–15 min, Sanduhr o. Ä.)
- Leisewächter sorgt für Ruhe und dafür, dass jedes Kind ausreden kann
- Ergebnisse werden von einem/einer Erzieher/Erzieherin protokolliert und vor der Gruppe offen ausgehängt
- Kinder können so aktiv den Alltag in den Gruppen mitgestalten
- Kinder lernen das System der Mitbestimmung von den älteren Kindern, die dieses Instrument schon sicher beherrschen
- Die Entscheidungen der Kinder sind auch für die Erzieher*innen bindend
- Demokratiebildung hat viel Gewicht, im Sinne von Selbstwirksamkeit. Die Kinder erfahren, dass die eigene Entscheidung etwas bewirken kann für den individuellen Alltag
- Partizipation (Kinder werden selbstverständlich in Entscheidungen, die sie selbst betreffen, mit eingebunden, fordern dies auch ein)
- Recht auf Beschwerde (die Kinder haben ein Instrument, um eigene Beschwerden zu äußern und sich Gehör zu verschaffen für eigene Anliegen, Beschwerden der Kinder werden ernst genommen)

Bildung wird gelebt und nicht gelernt. ■

Outlaw – Beratungs- und Vermittlungsstelle für Kindertagespflege

Die Betreuung von fünf Kindern im Alter von 0–3 Jahren durch eine Tagesmutter oder einen Tagesvater (Kindertagespflegeperson) gehört in Dresden mittlerweile zu einem festen Angebot in der Betreuungslandschaft im frühkindlichen Bereich.

Die Kindertagespflege ist eine individuelle familienähnliche Betreuung durch eine beständige Bezugsperson. Lernen und Wissensvermittlung erfolgen in Alltagssituationen und sind ganz selbstverständlich in den Tagesablauf integriert.

Damit die Kindertagespflegepersonen ihrem Förderauftrag nach § 22 SGB VIII gerecht werden können und u. a. den Kindern einen Lernort schaffen, stehen wir Fachberaterinnen der BVS für fachliche Beratung und Begleitung zur Verfügung. Ein Schwerpunkt unserer Arbeit ist, die

Kindertagespflegepersonen in ihrer fachlichen und persönlichen Weiterentwicklung zu unterstützen.

So erstellen wir jedes Jahr für sie ein Fortbildungsprogramm und laden dazu Referent*innen ein. In den Fortbildungen werden die Themen aufgegriffen, welche wir von den Pflegepersonen im Rahmen von Hospitationen oder Beratungen erfahren.

Unser Anspruch ist es, den Kindertagespflegepersonen umfangreiches praxisnahes Wissen zu vermitteln. So etablierten wir Fortbildungen unter dem Motto „Aus der Praxis für die Praxis“. Wer dadurch eigene Arbeitserfahrungen gemacht und fachspezifisches Wissen gewonnen hatte, konnte das an andere weitergeben, was einen intensiven Fachaustausch ermöglichte.



Die Fortbildung „Zeit zu zweit: Die beziehungsvolle Pflege des kleinen Kindes“ nach Emmi Pikler, welche von zwei Kindertagespflegepersonen aus unserem Stadtbezirk durchgeführt wurde, stieß auf so großes Interesse, dass wir sie in diesem Jahr zum dritten Mal in unser Programm aufnahmen.

In der Vorbereitungsphase zur Fortbildung besprach die Fachberaterin Frau Schubert-Pollehn mit den beiden Kindertagespflegepersonen die Inhalte. Des Weiteren filmte sie im Rahmen von Hospitationen verschiedene Pflegesituationen. Diese Filme dienten dann als Praxismaterial in der Fortbildung. So konnten die Teilnehmer*innen anhand der gefilmten Praxis erleben, wie die Zeit der Pflege, z. B. vor dem Schlafengehen, entschleunigt

werden und als gemeinsames Miteinander erlebt werden kann. Es war zu sehen, wie die Kinder intensive Beziehungsmomente und Raum für Selbstwirksamkeit und Struktur erlebten. Der anschließende Austausch zu den Filmen im Rahmen der Fortbildung war sehr intensiv.

Die sehr praxisnahe Vermittlung des Themas Pflege veranlasste einige Teilnehmer*innen, dies in ihrer Kindertagespflege umzusetzen. Zwei Erzieherinnen aus einer Outlaw-Kita, welche ebenfalls an der Fortbildung teilnahmen, waren so begeistert, dass sie die Impulse in ihrem Kita-Team vorstellten und mit der Folge, dass die die Pflegesituation in der gesamten Kindertagesstätte umgestellt wurde.

Die beiden Kursleiterinnen wurden zudem angefragt, ihre Fortbildung in der Outlaw-Kita anzubieten, damit das gesamte dortige Team davon profitieren kann.

So konnten wir Fachberaterinnen erleben, wie durch einen sehr konkreten Einblick in die Praxis Kindertagespflegepersonen und Erzieher*innen begeistert werden konnten, die Pflegesituation der Kinder als einen Ort und eine Zeit neu zu gestalten, so dass für die Kinder Partizipation ermöglicht und Autonomieentwicklung gefördert wurde. ■

Jana Schröter

Lernort „Motopädisches Reiten“

Unser besonderer Lernort außerhalb der Kita ist das Angebot des „Motopädischen Reitens“.

Die Kinder tauchen in eine komplett andere Welt ein, nämlich die der Ponys, die zu ihren Spiel- und Sozialpartnern werden.

Zum einen lernen die Kinder ganz nebenher die Lebens- und Haltungsform dieser Tiere kennen und das Miteinander mit weiteren Tieren, wie Hund, Katze und Hühner.

Zum anderen werden durch diesen hohen Aufforderungsreiz das Miteinander der Gruppe-, sowie die Eigenkompetenzen der Kinder gefördert.

Dies bezieht sich natürlich auch in hohem Maße auf alle bewegungsspezifischen Sinne im Spiel auf dem Pferd. Nicht nur reitend, sondern auch mal im Stehen, auf dem Pferd liegend, entspannend, oder auch turnend, sich trauen, vom Pferd zu rutschen, zu springen oder einfach zu streicheln....

Auf vielfältigste Weise werden hier Möglichkeiten geboten, die die unterschiedlichsten Kompetenzbereiche der Kinder fördern und sie an ihrem individuellen Entwicklungsstand abholen. ●

Kinder tauchen in eine komplett andere Welt ein

Jede Stimme zählt! –
Unser Weg zu einer
umweltbewussteren Kita

Das Thema „Klimaschutz“ gewinnt zunehmend an Bedeutung und so begleitet es auch unsere Einrichtung seit längerer Zeit. Der herumliegende Müll sorgt für jedem Wandertag für Gesprächsstoff. Doch erst die Beobachtung eines Kindes und das Ernstnehmen dieser Stimme löste eine bis heute intensive Auseinandersetzung aus. So befinden wir uns seit eineinhalb Jahren in einem lebhaften Prozess hin zu einer umweltbewussteren Kita.

Umwelt- und Naturschutz in der Kita Rehefelder Straße in Dresden

Angefangen hat alles damit, dass ein Kind eine Reportage darüber gesehen hatte, wie Wale an Plastik im Bauch leiden. Die Sorge um die Tiere warf viele Fragen auf und wir bemerkten, dass auch unser Wissen zum Klimaschutz ausbaufähig ist. So starteten wir gemeinsam mit den Kindern ein Projekt zum Thema Müll und Umgang mit unseren Ressourcen auf der Erde. Angestoßen durch die Kinder planten wir thematische Teamtage zu „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kita“. Wir erhielten einen Überblick zu Nachhaltigkeit sowie spielerische Anregungen, um Kindern mit allen Sinnen Naturerfahrungen zu ermöglichen und die Auseinandersetzung mit zukunftsrelevanten Themen zu fördern. Im gemeinsamen Kitarundgang mit den Umweltpädagog*innen machten wir Ressourcen sichtbar und formulierten konkrete Maßnahmen. Einfache Maßnahmen-, wie die Anschaffung von Müllgreifern und das regelmäßige Müllsammeln im Stadtteil konnten schnell in den Kita-Alltag integriert werden. Andere Maßnahmen wie die Einführung eines Müll-

trennsystems, die Pflanzung neuer Bäume, der Bau eines Komposters oder die Neugestaltung unseres Gartens und Kräuterbeete, setzten wir nach und nach um.

Für die Vertiefung suchen wir mit Kindern immer wieder das Gespräch, auch auf gemeinsamen Ausflügen, schauen zusammen mit den Kindern altersgerechte Trickfilme oder lesen Bücher, in denen der Klimawandel, Ursachen und Schutzmaßnahmen erklärt werden. Anfang letzten Jahres sensibilisierten wir die Kinder mit Spielen für Kinderrechte und Prozesse einer demokratischen Gesellschaft. Gleichzeitig fanden bereits regelmäßig in Dresden Friday-for-future-Demonstrationen statt, um für mehr Anstrengungen beim Klimaschutz zu demonstrieren. In diesem Zusammenhang entstand die Idee, die Inhalte zu verbinden und sich eine Demonstration aus der Nähe anzuschauen. Der Tag wurde partizipativ von den Kindern, den Eltern und den Erzieher*innen organisiert und durchgeführt. Am Ende war es für alle Beteiligten eine ganz wundervolle Erfahrung. Die Kinder setzten ein Zeichen für unsere Umwelt und spürten sich als selbstwirksam, da ihre selbstgestalteten Plakate von den anderen Teilnehmenden beachtet wurden, und erlebten sich so als Teil einer Gemeinschaft. Der Ausflug ermöglichte es den Kindern, einen Eindruck dafür zu entwickeln, was eine Demonstration ist. Auf Wunsch der Kinder nahmen wir mehrmals an den Demonstrationen teil und reflektierten die unterschiedlichen Intentionen.

Die subjektive Bedeutsamkeit des Themas Umwelt- und Naturschutz für die Kinder erkennen wir auch daran, dass es immer wieder in anderen Zusammenhängen auf-

taucht. An Ostern letzten Jahres verschenkten wir Springseile aus Plastik. Es dauerte nicht lange, bis ein Mädchen vor uns stand und uns selbstbewusst mitteilte, dass Plastik nicht gut für die Umwelt ist. Auch hier kam der Anstoß, unser Verhalten zu beobachten und kritisch zu reflektieren, wieder vom Kind aus. Wir griffen den Impuls auf und hinterfragten unsere Geschenkauswahl und die Materialien in unserem Kreativraum. Mittlerweile haben wir einen Adventskalender ins Leben gerufen, der gemeinsame Aktionen in den Vordergrund rückt. Beim alljährlichen Zuckertütenfest wurde das Thema wieder von den Kindern aufgegriffen und so wurde letztes Jahr ein Müllmonster von vielen Superhelden in die Flucht geschlagen.

Die Kinder wurden zu wahren Umweltexpert*innen mit konkreten Wünschen für mehr Klimaschutz – darunter weniger Autofahren und nicht mit dem Flugzeug fliegen. Wir sehen es als Schatz an, dass wir Kinder und Teammitglieder haben, die für das Thema brennen, begeistern

Die Kinder wurden zu wahren Umweltexpert*innen

und motivieren, uns mit dem eigenen Verhalten kritisch auseinanderzusetzen. Auch die Erzieher*innen entwickelten ein starkes Interesse, über die Themen „Ernährung, Verbrauch und Konsum“ mehr zu erfahren, und haben sich hierzu im Team und mit den Kindern weitergebildet. Beispielsweise nahmen wir den Tipp von Eltern auf, den neu eröffneten Unverpackt-Laden im Stadtteil zu besuchen. Einige pädagogische Fachkräfte haben ihre Autofahrten minimiert, sich für eine vegetarische Ernährung entschieden oder versuchen, verpackungsarm einzukaufen. Eltern berichten, dass ihre Kinder eine Diskussion zum Fleischkonsum anregten oder sie darauf aufmerksam machten, das Wasser nicht zu lange laufen zu lassen.

Wir wollen nicht zu starr sein, aber zum Nachdenken anregen und die Familien dabei mitnehmen. Wir erweiterten mit den Kindern gemeinsam unser Wissen und lernten, dass eine stete Reflexion und Evaluation des Prozesses wichtig ist, um die Stimmen der Kinder, der Eltern und des Teams zu hören und letztlich eine gemeinsame Haltung zu erarbeiten. Wir beobachten uns,

Eine einzige Stimme kann eine Welle auslösen

reflektieren unsere pädagogische Arbeit, verändern und passen an, wenn nötig. Wir lernen, wo unsere Wissensgrenzen sind, und organisieren entsprechende Weiterbildungen, setzen uns mit Fachliteratur auseinander, schauen Filme und sorgen so für eine Sensibilisierung für bestimmte Themen und eine Wissenserweiterung, um neue Impulse setzen zu können. Auf Anregung der Kinder hat ein Umdenken stattgefunden.

Indem wir Themen auf vielfältige Art und Weise aufgreifen und die Bedeutung annehmen, die die Kinder dem beimessen, erfahren sich die Kinder als selbstwirksam, erleben Vorbilder und werden zum Vorbild. All das wirkt in die Förderung einer selbstbewussten, starken Persönlichkeit hinein, die für die Herausforderungen der Zukunft vorbereitet ist, die wir heute nur zum Teil abschätzen können. Uns beeindruckt nach wie vor, über was für ein Wissen die Kinder verfügen und wie intensiv und engagiert sie sich darauf einlassen, Neues zu erfahren und auszuprobieren.

Die Kinder haben uns zu einem gemeinsamen Bildungsprozess eingeladen und wir haben diesen Prozess dankbar, mit Respekt und Wertschätzung angenommen. Gemeinsam haben wir Selbstbildungsprozesse gestaltet. Als nächster wichtiger Schritt folgt die konzeptionelle Verankerung des Themas. Unsere Ausführungen verdeutlichen, dass ein lebendiger Prozess entstehen kann, wenn Kinder als Subjekte ihrer Bildung und als aktive Akteure ihrer Interessen wahr- und ernstgenommen werden. Jede Stimme zählt! Denn eine einzige Stimme kann eine Welle an Veränderungen und Bildungsprozessen bei Erwachsenen und Kindern auslösen. ●

Lernort „KIKUWO“



In Sendenhorst und dem Ortsteil Albersloh findet einmal im Jahr die KIKUWO statt.

Das ist eine Woche, in der die künftigen Schulkinder aus allen Kitas gemeinsam eine große Aufführung planen und vorbereiten.

Dazu werden mehrere Gruppen mit maximal je 12 Kindern gebildet, die zusammen an dem Programm arbeiten. Die Gruppen setzen sich aus Kindern unterschiedlicher Einrichtungen zusammen. Der Ort der Proben ist dann eine der anderen Einrichtungen. So lernen die Kinder schon einmal andere Vorschulkinder und auch andere Einrichtungen kennen.

Von Montag bis Donnerstag erarbeiten die Kinder dann gemeinsam mit zwei Erzieher*innen das Thema ihres Auftritts. Dabei geht es um Themen wie z.B. Zaubern, Tanzen, Akrobatik, Singspiel, Clownerie, Dressur etc.

Nach den Tagen des Übens und der Vorbereitung findet dann am Freitag die große Aufführung statt. In der Halle der Örtlichen Realschule befindet sich eine Bühne, auf der die Show von allen Gruppen vorgeführt wird. Dabei begleitet Musik die Showeinlagen und die Schule unterstützt das Programm mit der Schulkapelle.

Das Publikum besteht aus den Familien der Kinder. So kommen schnell über 200 Personen zusammen. Alles wird mit einer Videokamera aufgezeichnet und die Aufnahme wird den Familien später übergeben.

Die KIKUWO ist eine aufregende und spannende Woche, in der die Kinder außerhalb ihrer Kita an einem gemeinsamen Projekt arbeiten. ●

**Kinder
Kultur
Woche**

Warum wir Lern- und Bildungsorte außerhalb von Schule brauchen

...und wo Outlaw sie schon bietet

Offene Kinder- und Jugendarbeit
3

„Bildung“ wird an den meisten Orten der Erde eine ungeheure Kraft und Bedeutung zugeschrieben. Sie soll gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe ermöglichen, ist eine grundlegende Voraussetzung für sozialen Aufstieg und bietet auf diese Weise existenzielle Sicherheit. Vor allem für Kinder und Jugendliche soll sie der Weg in die „sonnenbeschienene Zukunft“ sein.

Das ist viel Erwartung an eine Begrifflichkeit, die im Mittelalter in die deutsche Sprache Einzug fand, damals jedoch noch unter theologischen Aspekten. Später, als der Mensch (bildungstheoretisch gesehen) vom Werk Gottes zu einem Werk seiner selbst wurde, bekam die „Bildung“ zunehmend die lebensformende Bedeutung, die sie heute noch innehat.

Heute wird „Bildung“ oft als Ausschöpfung von Humanressourcen diskutiert. Damit befindet man sich in einem bildungsökonomischen Diskurs. Das heißt, dass der Fokus auf ökonomisch-wirtschaftlichen Bildungszielen wie Ausbildungsreife und Schlüsselqualifikationen liegt (vgl. Scherr 2003/Scherr 2008). Dieser Diskurs versteift sich meist auf den Bereich Schule. Hier würden vor allem Qualifizierungs-, Disziplinierungs- und Selektionsfunktionen ausgeübt. Die Schule stehe den jungen Menschen als hierarchisch strukturierte Organisationsmacht gegenüber, die vor allem Anpassungsmechanismen verlange (vgl. Bosselmann/Denker 2010). Ihre Qualifikationsfunktion sei eine ökonomische, die sich der Abfrage des Marktes anpasse und den Anschluss an das Beschäftigungssystem bilden solle. Die Integrationsfunktion müsse dafür Sorge

tragen, Wertevermittlung zu betreiben, damit die Schülerinnen und Schüler in die Gesellschaft hineinwachsen, diese mittragen und darin partizipieren (vgl. Marotzki/Nohl 2006).

Dieser Funktion liegt jedoch kein genügendes Curriculum zugrunde. Das formale Bildungswesen scheint an seine Grenzen zu stoßen, wenn es darum geht, individuelle Lebensführung und ein Hineinwachsen in die Gemeinschaft zu befördern (vgl. Bosselmann/Denker 2010). Das Schulsystem setze noch immer auf „kalkuliertes Wissensverhalten“ für die Wissensgesellschaft (vgl. Scheer 2003. 88ff). Genau dies erheben auch Studien wie beispielsweise PISA und sie bescheinigen Deutschland bei der Vermittlung der Standards in Mathematik, Deutsch und Naturwissenschaften „Bildungslücken“. Ebenso ist der Effekt belegt, dass Schule soziale Ungleichheit eher zementiert als ausbalanciert. Unterricht sei für alle Menschen gleich (zumindest einer Klasse oder Schule) und so unabhängig von deren Lebenswelten. Trotzdem entwickeln sich Biografien in großer Abhängigkeit zu Kontexten außerhalb der Schule – insbesondere der Familie (vgl. Bosselmann/Denker 2010).

Anders als Schule, in der Unterricht sich weitgehend an standardisierten, für alle gleichen Lehrplänen mit obligatorischen Lerninhalten zu orientieren hat, setzt die Kinder- und Jugendarbeit an dem an, was Kinder und Jugendliche können, an ihren Stärken sowie an ihren eigenen Wünschen und Zielen. Trotzdem habe Kinder- und Jugendarbeit es schwer, ein „bildendes Moment“ zugestanden zu bekommen, da

der Bildungsdiskurs eine Engführung auf Schule erlebt (vgl. Scherr 2003/Scherr 2008). Das institutionalisierte Bildungssystem habe die Tendenz, die Kinder- und Jugendarbeit als ‚Betreuung‘ oder gar ‚Kontrolle‘ von Problemfällen im Schulalltag zu verstehen. Sie werde quasi als eine „stille Reserve für andere Bildungsinstitutionen“ verstanden (Bosselmann/Denker 2010, 308). Sie nehme kaum das Potential eines gleichberechtigten Partners in gelingenden Bildungsbemühungen der jungen Menschen wahr (vgl. Rauschenbach/Otto 2008). Informelle Bildungsräume sowie außerschulische Bildungssettings seien aber wichtig. Der Kinder- und Jugendarbeit stehe eine eigenständige Rolle mit eigenen pädagogischen Prinzipien zu (vgl. Scherr 2003). Kinder- und Jugendarbeit ist subjektorientierte, emanzipatorische Bildungspraxis. Im Gegensatz zum „kalkulierten Wissensverhalten“ richtet sie den Blick auf die Mündigkeit und Autonomie der Kinder und Jugendlichen. Sie ist in erster Linie kein Zulieferer für den Arbeitsmarkt, sondern erfüllt einen eigenständigen Bildungsauftrag (vgl. Bosselmann/Denker 2010).

Outlaw arbeitet stets bildungsorientiert. Das bedeutet für das Unternehmen, in all seinen Handlungsfeldern Bildungsanregungen zu geben. Es heißt außerdem, Lernen jenseits von formalen Bildungsinstitutionen zu ermöglichen. Outlaw möchte ‚Lernen‘ und ‚Bildung‘ wieder in einen stärkeren Lebensbezug setzen und so brauchbar und erfreulich machen. Denn ‚Bildung‘ und ‚Lernen‘ können im angemessenen Setting den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen genau das geben, was sie benötigen, um ihr Leben selbst-

bestimmt mit ihren Fähigkeiten und Kompetenzen nach ihrem Sinn zu gestalten. Settings zu diesem Zweck sind in der Kinder- und Jugendarbeit meist passgenauer und fundierter als in den Strukturen einer Schule. Das entspricht den zunehmend multiplen Lebens- und Problemlagen der Schülerinnen und Schüler.

Das klassische Bildungsideal wäre nach Wilhelm von Humboldt (1767–1835) die optimale Entfaltung der Kräfte des Menschen. Diese sei zu erreichen durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt. ‚Bildung‘ hat also neben der Funktion der individuellen Entfaltung noch die der Orientierung in der Gesellschaft. In der Sozialen Arbeit stand zu früheren Zeiten noch Armenfürsorge im Mittelpunkt. Heute muss sie zusammen mit der Sozialpädagogik „Antworten bzw. Lösungen für existenzielle Problemlagen [...] entwickeln, in die Menschen in dieser Gesellschaft gelangen können. Angesichts vieler krisenhafter Entwicklungen der Gesellschaft sind häufig einzelne Menschen immer weniger in der Lage, mit eigenen Ressourcen die entstandenen Problemlagen zu bewältigen.“ (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2006, 46f). Sozialpädagogik ist an vielen Stellen Hilfe zur Lebensbewältigung. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen seien zu Spezialisten menschlicher Biografien in komplexen Gesellschaften geworden und würden lebensweltorientierende Hilfen geben (vgl. Marotzki/Nohl/Ortlepp 2006). Damit sind sie die Expertinnen und Experten, um junge Menschen unter diesem Fokus zu ‚bilden‘.

Der Fokus für Outlaw liegt auf der bestmöglichen Entfaltung der Potentiale von Kindern, Jugendlichen, jungen Er-

wachsenen und ihren Familien – in ihrer jeweiligen Lebenswelt. Individuelle Entwicklungsmöglichkeiten werden zu Entwicklungsschritten umgewandelt. Diese durch Pädagoginnen und Pädagogen begleiteten Schritte ermöglichen das ‚Hineinwachsen‘ der jungen Menschen in die Gesellschaft.

Dies ist kein Für und Wider. Dies ist eine gebrochene Lanze und zugleich ein Appell. Die Lanze soll gebrochen werden für die bildende Kraft der Kinder- und Jugendarbeit, deren Personal, Methoden und Settings junge Menschen in ihrer (Selbst) Bildung unterstützen und – ganz klar – Bildungsaufträge wahrnehmen. Der Appell geht an die Institutionen des Bildungssystems. Sie sind unumstritten gesellschaftlich notwendig, aber sie sollten und müssen sich Partner suchen, um ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllen zu können. Gemeinsam könnten sie sich multiprofessionell und -methodisch für die Bildung junger Menschen einsetzen. Wichtig sind dabei die Partner aus der Kinder- und Jugendhilfe. Der junge Mensch sollte nicht nur gemeinsam mit Pädagoginnen und Pädagogen seinen Weg finden. Auch Institutionen, Systeme und Bereiche können übergreifend und gemeinsam agieren, um Kinder und Jugendliche auf den Weg zu bringen.

*Maria Schadewald,
pädagogische Mitarbeiterin/Bildungswissenschaftlerin mit Schwerpunkt
Integration und Inklusion (M.A.)*

Quellen

- Bosselmann, M./Denker, H. (2010): Subjektorientierte (offene) Kinder und Jugendarbeit als Bildungsarbeit. Möglichkeiten und Grenzen allgemein-pädagogischer Reflexions- und Begründungsformen außerschulischer Bildungsarbeit. In: Gaus, D./Drieschner, E. (Hrsg.): ‚Bildung‘ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Festschrift für Reinhard Uhle zum 65. Geburtstag (Verlag für Sozialwissenschaften)
- Marotzki, W./Nohl, A.-M./Ortlepp, W. (2006): Einführung in die Erziehungswissenschaft. 2.Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Rauschenbach, T./Otto, H.-U. (2008): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–29
- Scherr, A. (2003): Jugendarbeit als Subjektbildung. Grundlagen und konzeptuelle Orientierungen jenseits von Prävention und Hilfe zur Lebensbewältigung. In: Lindner, W. /Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen: Leske + Buderich, S.8–102
- Scherr, A. (2008): Gesellschaftspolitische Bildung – Kernaufgabe oder Zusatzleistung der Jugendarbeit? In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.167–179

Politische Bildungsarbeit im Offenen Jugendhaus Riesa

Zwischen Distanz und Nähe

Ende 2018 wird öffentlich bekannt, dass der Europaparteitag der AfD am 12. Januar 2019 in Riesa stattfinden wird. Auch im Offenen Jugendhaus Riesa sorgt dies für Diskussionen unter den Jugendlichen. Schlussendlich treffen sie kurzerhand die Entscheidung, aktiv zu werden.

Anfänglich treffen sich fünf bis zehn Jugendliche mit dem Ziel, eine Protestaktion in Form einer Demonstration auf die Beine zu stellen. Für die Mitarbeiter*innen des OJH keine leichte Situation. Zum einen wollen sie die Jugendlichen nicht ausbremsen, andererseits wird ziemlich schnell klar, dass die Jugendlichen Gruppierungen und Organisationen angesprochen haben, die durchaus in der Lage sind, mehr als nur „kleinstadtübliche“ Menschenmengen aufzurufen.

Innerhalb des Teams fällt die Entscheidung, eine beobachtende Rolle einzunehmen und Hilfestellung bei strukturellen Fragen zu geben, allerdings die Organisation ausschließlich in die Hände der Gruppe zu geben.

Zu diesem Zeitpunkt war die Tendenz bereits absehbar, dass man mit deutlich über 1.000 Demoteilnehmer*innen rechnen musste. Ein anschließendes Konzert auf dem Gelände des OJH sollte die Demo ergänzen und als ein gemeinsamer Sammelplatz auch unter Sicherheitsaspekten (mit Befürwortung der Polizei) dienen.

Für die Mitarbeiter*innen stets ein Balanceakt aus verschiedenen Gesichtspunkten: Vertrauen in die jugendlichen Organisator*innen vs. Unklarheiten hinsichtlich der Demoteilnehmer*innen, aber auch die große Frage: **Wie weit darf politische Bildungsarbeit bei Outlaw gehen und wo liegen Stolperfallen für mich als Mitarbeiter*in aber auch für das gesamte Unternehmen?**

Schlussendlich demonstrierten am 12. Januar über 1.500 Menschen vollkommen friedlich und ohne nennenswerte Vorkommnisse durch die Riesaer Innenstadt.

Bitterer Beigeschmack war eine Abmahnung der Stadt Riesa als Eigentümer des Offenen Jugendhauses gegenüber Outlaw hinsichtlich einer nutzungsrechtlichen Einschränkung. Und auch heute mit sieben aktuell amtierenden AfD-Stadträten bekommen wir die „Nachwehen“ dieser Ver-

anstaltung noch deutlich zu spüren. Was heißt das aber nun in der Konsequenz für politische Bildungsarbeit in Jugendeinrichtungen?

Sie **muss** und **sollte** grundsätzlich in allen Einrichtungen (weiterhin) stattfinden! Jugend braucht uns als Mitarbeiter*innen und Vorbilder, die ihnen vermitteln, dass Engagement und Beteiligung in unserer Gesellschaft eine Selbstverständlichkeit sein müssen. Nur wenn die Jugendlichen das Gefühl haben, Teil dieses Systems zu sein und Veränderungsprozesse selbst anschieben können, können sie zu starken Persönlichkeiten heranwachsen, die solidarisch und empathisch für unsere Gesellschaft eintreten.

Die Angst vor Fehlern (vor allem in Zeiten intensiver Beobachtungen durch AfD und ähnliche Organisationen) darf die Arbeitsebene nicht beherrschen. Jugendliche brauchen Erwachsene an ihrer Seite, die ihnen Mut zusprechen, aber auch das eigene Handeln mit ihnen reflektieren.

Für die Mitarbeiter*innen stets ein Balanceakt

Noch immer finden im OJH (politische) Themenvorträge statt. Hierfür gibt es eine feste Gruppe von Jugendlichen, die sich selbstständig nach ihren Interessen Themen suchen. Gemeinsam mit den Mitar-

beiter*innen werden diese gesichtet und gewichtet. Die Mitarbeiter*innen achten schlussendlich darauf, breitgefächerte oder übergeordnete Themen herauszuarbeiten und somit eine Bandbreite an Haltungen, Positionen und Fakten darzustellen. Dies ermöglicht, die Perspektive und die Sichtweisen der Jugendlichen zu erweitern, ähnlich wie dies im Beutelsbacher Konsens von 1976 für die Bildungsarbeit an Schulen festgeschrieben wurde. Dem Vorwurf, das Neutralitätsgebot zu verletzen, wird somit der Wind aus den Segeln genommen.

Beispielsweise wurde das gewünschte Thema Abschiebehaft in Deutschland zu einem Blick hinter Gitter für die Jugendlichen. Neben einer Mitarbeiterin aus der Abschiebehaft referierte auch ein Sozialarbeiter des Allgemeinen Vollzuges über Haftbedingungen und psychosoziale Folgen für die Inhaftierten. So konnte der Wissensdurst der Jugendlichen in mehrfacher Hinsicht befriedigt, die Blickwinkel in mehrere Richtungen gelenkt und die operationalen Fähigkeiten erweitert werden („nachvollziehen, analysieren und die eigene Position abwägen“).

Es ist und wird ein Spagat für die Mitarbeiter*innen bleiben, für die freiheitlich-demokratische Grundordnung einzustehen und Kinder und Jugendliche im Geiste der Menschenwürde, Demokratie, Toleranz und Gleichberechtigung zu erziehen. Aber diesem Spagat müssen wir uns stellen, denn das ist der Auftrag an Soziale Arbeit im weitesten und die Jugendarbeit im speziellen Sinne. ●

Anja Müller,
Teamleiterin KJH RIEMIX und OJH Riesa

Berufliche Orientierung und Integration

Eigene berufliche Perspektiven entwickeln

Projekt J4B zum Thema Lernortverlagerung

Zielgruppe: 18–25 Jahre

Arbeitsbereich:

Das Team vom Projekt „J4B“ zur beruflichen Orientierung und Integration unterstützt deutsche und geflüchtete Jugendliche sowie junge Erwachsene dabei, eigene berufliche Perspektiven zu entwickeln und die dafür notwendigen Fähigkeiten zu erwerben und zu erproben. Lernorte sind dabei ein Lehr- und Informationsgarten, eine Holz- und Kreativwerkstatt und ein sozialer Bereich, wo mit Senior*innen gearbeitet wird. Je nach Neigung und Interesse wird einer dieser Bereiche ausgewählt, in dem die jungen Menschen sich selbst testen und Kompetenzen wie Pünktlichkeit, Durchhaltevermögen, Aufnahmefähigkeit, Kritikfähigkeit etc. teilweise neu lernen. Durch sozialpädagogische Unterstützung werden die Jugendlichen dann schrittweise an den Arbeitsmarkt herangeführt. ●

Cindy Lemme

J4B – Jugend für Bildung, Beruf, Beratung und Begleitung

Präventionskonzept Soziales Training

Selbstbehauptung für Mädchen und Jungen

Selbstbehauptung, Selbstsicherheit & Körperwahrnehmung für Kinder und Jugendliche

Ziel des Konzeptes ist es, Kinder und Jugendliche für ihre Umgebung und mögliche Gefahren zu sensibilisieren. Mit schnell zu erlernenden, kindgerechten Techniken und Verhaltensweisen sollen die Teilnehmer*innen z.B. ihre Angst oder Hilflosigkeit erwachsenen Aggressoren gegenüber kontrollieren lernen. Mit den vermittelnden Übungen und Techniken (z.B. Rollenspielen) sollen die Teilnehmer*innen spielerisch üben, diese in Kombination zu setzen, um aus Grenzsituationen herauszukommen und eigene Strategien für Krisensituationen zu erlernen.

Sensibilisierung für Umgebung und Gefahren

Wichtiger Bestandteil des Konzeptes ist auch, den Kindern und Jugendlichen, ein gutes Körpergefühl zu vermitteln. Des Weiteren wird großer Wert darauf gelegt, ihr Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl zu steigern. Die Teilnehmer*innen sollen in der Lage sein, die eigene Grenze der Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und dementsprechend zu reagieren.

Kursinhalte:

- Kommunikation, Verhalten und Körpersprache
- Stimme, Schreibrübungen, 5 wichtige Sätze („Hilfe! Fassen Sie mich nicht an!“)
- Selbstverteidigungstechniken (richtiges Weglaufen, Schocktechniken)
- Techniken & Situationsschulung (Gefahrenerkennung, Wiederholung, Abstände zu Fremden)
- Situationsschulung (welche Reaktion in welcher Situation)
- Hilfe – und Helfersysteme (Notruf, Jugendamt, Polizei, Schule, Rettungsinsein)
- Was ist erlaubt, was nicht?
- Unterschied „gutes Geheimnis, schlechtes Geheimnis“
- Personenbeschreibung
- Gruppenprozesse, respektvoller Umgang miteinander, Arbeiten im Kollektiv
- Rollenspiele (Gassenlauf, Raumdurchquerung)
- Übungen zur Steigerung des Selbstwertgefühls und der Selbstsicherheit (Augenkontakt, Mimik, Gestik)
- Spezifische Rollenspiele (Verhalten bei Konfrontation, Verhalten auf den Schulhof)

Gewaltprävention ist die gezielte und erfolgreiche Vorbeugung und Intervention (einmischen – vermitteln – handeln) zur Vermeidung und Verringerung von Gewalt. Nicht der Konflikt ist das Problem, sondern die Art und Weise, ob und wie man ihn austrägt. Selbstbehauptung ist die Fähigkeit, sich in grenzüberschreitenden Situationen der eigenen Grenzen bewusst zu sein und diese deutlich zu machen.

Oft stehen wir Konflikten, brenzligen Situationen, aggressivem Verhalten etc. sprachlos gegenüber. Daher ist wichtig die Stimme zu trainieren und dadurch Öffentlichkeit und Aufmerksamkeit herstellen zu können. Durch einen Schrei kommt es zur optimalen Kraftentwicklung. Der Täter erschreckt sich möglicherweise und wird abgelenkt. Eine selbstbewusste Körpersprache signalisiert Stärke und Selbstsicherheit. Selbstbewusste Menschen verfügen über eine Körpersprache, die Raum einnehmend ist und weder nervös noch unsicher wirkt.

Es ist ganz klar zu sagen, dass wir mit unserem Konzept keine Schläger oder Ähnliches heranzüchten wollen, sondern eher aufgeweckte Kinder und Jugendliche, die ihre Umgebung ein bisschen aufmerksamer beobachten. Gewalt hat viele unterschiedliche Gesichter und ist im Erleben von Kindern und Jugendlichen sehr unterschiedlich in der Bewertung. Daher ist es wichtig, gemeinsam eine Definition innerhalb der Gruppe zu erarbeiten und zu formulieren.

Im Vordergrund dieses Projektes stehen die Förderung und Schulung des Selbstbewusstseins, die Toleranz gegenüber Meinungen anderer, die Kommunikation und Auseinandersetzung ohne Gewalt und das Ziel, die Stärken der Kinder und Jugendlichen zu festigen. Die Fähigkeit, Konflikte ohne Androhung bzw. Anwendung von Gewalt auszutragen, kann durch langfristig angelegte Präventionsarbeit erzielt und nachhaltig unterstützt werden. ●

Elternbildung in Coronazeiten

Inhalte sollen nachhaltig nutz- und ausbaubar sein

- Einrichtung einer Elternhotline in Kooperation mit dem Jugendamt der Stadt Hamm/Elternschule und den freien Trägern der Jugendhilfe. Die Eltern haben die Möglichkeit, sich telefonisch zu den familiären Herausforderungen in der Coronazeit beraten zu lassen. Bei Bedarf wird an weiterführende Institutionen (Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD), Kindertagesbetreuung, Gesundheitsamt, etc..) vermittelt.
- Digitale Aufbereitung elternrelevanter (Bildungs-)themen. Die perspektivischen Ausarbeitungen zu den Themen wie häusliches Lernen, Selbstwirksamkeit oder gesunde Ernährung werden über die digitalen Plattformen (Facebook, Homepage der Elternschule e.V) gepostet oder verlinkt. Ziel ist es, die Inhalte auch nach der Pandemie für Eltern nutzbar zu machen und weiter auszubauen. Die Organisation liegt beim Jugendamt, unter aktiver Mitarbeit und Beteiligung der freien Träger der Jugendhilfe.
- Zu Beginn der Pandemie wurden Möglichkeiten gesammelt, die als Angebote für die Beschäftigung der Kinder den Eltern Entlastung boten, und über die Homepage der Elternschule zugänglich gemacht.
- Über Facebook kündigte das Team unter anderem auch die Unterstützung beim Homeschooling an: Schüler*innen, die zu Hause keinen Zugang zu PC und Co. haben, stehen nun nach telefonischer Voranmeldung im FeidikForum fünf Online-Arbeitsplätze in Form von Laptops zur Verfügung. Schulkinder unter 13 Jahren müssen dabei durch eine Betreuungsperson begleitet werden. Ein entsprechendes Hygienekonzept sorgt für ausreichend Schutz vor Ansteckung. ●

So schmeckt Partizipation

Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Der BauSpielTreff Holtrode ist eine Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Münster-Wolbeck und wurde im Juni 2011 eröffnet. Gemeinsam, unter einem Dach, mit der Kita Holtrode bildet er eine Kombinationseinrichtung im Norden des Stadtteils. Die Zielgruppe des BauSpielTreff Holtrode umfasst Kinder im Alter von 6–13 Jahren. Schwerpunkte der täglichen Arbeit bilden der Offene Treff, kreative, sportliche und spielerische Angebote sowie erlebnispädagogische Angebote auf dem vielfältigen Außengelände (z. B. Hüttenbau, Garten, Bauwagen und Feuerstelle). Täglich besuchen ca. 30–40 Kinder die Einrichtung.

Ein sehr beliebtes Angebot ist das wöchentliche Kochen, an dem regelmäßig bis zu zehn Kinder teilnehmen. Anhand dieses Projektes lassen sich partizipative Bildungsprozesse besonders gut veranschaulichen.

Die einzigen Vorgaben hierbei bilden die drei Rahmenbedingungen: Ort, Zeit und durchführende/r Mitarbeiter*in.

Zunächst wird in der Gruppe ausgehandelt, welches Gericht gekocht wird (wenn es keine Einigung bzw. kein Interesse an der aktiven Mitarbeit gibt, entfällt das Angebot). Hier spielen Aspekte wie die Eigenpositionierung, der Respekt vor anderen Meinungen, ein konstruktiver Umgang mit Konflikten und die Fähigkeit zu gelingender Kommunikation eine bedeutende Rolle. Im nächsten Schritt wird die

Das Kochangebot im BauSpielTreff Holtrode

Einkaufsliste erstellt. Es rücken klassische Bildungsaufgaben wie beispielsweise die Berechnung von Mengen in den Vordergrund. Anschließend werden die Zutaten besorgt. Alles, was dabei aus dem eigenen Garten genutzt werden kann, wird auch verwendet. Der Rest wird im Supermarkt zugekauft. Die/der durchführende Mitarbeiter*in wird von einem Teil der Gruppe begleitet und unterstützt. Die Kinder erleben, dass viele Zutaten im eigenen Garten angepflanzt werden können. Sie lernen viele verschiedene Obst- und Gemüsesorten kennen und setzen sich mit deren Pflege auseinander.

„Schon von klein auf erhalten die Kinder ein Bewusstsein dafür, dass die Tomate nicht im Supermarktregal wächst.“

Beim Einkaufen bekommen die Teilnehmer*innen ein Gefühl für Mengen und Preise. Wenn alles besorgt ist, steht das gemeinsame Kochen auf dem Plan. Oftmals entstehen hier zwischen „Schnibbeln“ und Braten interessante Gespräche. Nicht selten werden Gerichte aus vielerlei Ländern gekocht. So wird über andere Kulturen, Essgewohnheiten und Bräuche gesprochen und dadurch werden oftmals Horizonte erweitert.

Im Anschluss wird gemeinsam gegessen. Das Besondere hierbei ist, dass die „Kochmannschaft“ für alle Besucher*innen und Mitarbeiter*innen im BauSpielTreff kocht und alle probieren dürfen. In aller Regel bekommen die Kinder an dieser Stelle ein super positives Feedback von allen „Testesser*innen“.

Im letzten Schritt stehen das gemeinsame Putzen und Aufräumen an. Mittlerweile funktioniert auch das relativ reibungslos und automatisch.

Mit diesem simplen Projekt lassen sich verschiedene Bildungsanreize und Bildungsprozesse kindgerecht miteinander verknüpfen. Darüber hinaus erfahren die Kinder Selbstwirksamkeit und ihr Selbstbewusstsein erhält einen Schub – So schmeckt Partizipation! ●

Die Tomate wächst nicht im Supermarktregal!

„Zuhause darf ich sowas nicht, dabei macht es mir sooooo viel Spaß!“

KITRAZZA – die KinderTraum-ZauberStadt in Dresden

...ist ein Ferienangebot für Kinder zwischen sieben bis zehn Jahren. In den ersten beiden Sommerferienwochen können Kinder ihre eigene Stadt nach ihren Wünschen bauen und gestalten. KITRAZZA hat wochentags von 9 bis 16 Uhr geöffnet. Die Philosophie hinter KITRAZZA ist es, das selbstbestimmte Handeln der Kinder zu fördern und sie spielend zu beteiligen, anstatt Beteiligung zu spielen. Begleitet werden die Kinder dabei von den KIMAs – den KITRAZZA-Mitarbeiter*innen. Begleitung darf dabei nicht falsch verstanden werden: Kinder benötigen einen altersentsprechenden Umgang und auch einen klaren Rahmen, in dem sie handeln können. Sonst gipfelt alles in dem Satz eines Kindes: „Müssen wir heute wieder machen, was wir wollen?“

Wie sieht das Ganze praktisch aus?

Die Stadt entsteht jedes Jahr aufs Neue auf einer Freifläche in Dresden mit Zelten und Containern und einer großen Stadtmauer. KITRAZZA bietet alles, was eine Stadt braucht: Küche, Werkstätten, den großen RAZ als zentralen Versammlungsort und ein Krankenhaus. Mit einer Grundausstattung an Materialien entsteht eine Basis dafür, dass jedes Kind eine Idee, ein Projekt bzw. ein Vorhaben für die Stadt entwickeln kann. So findet jede*r KITRAZZIANER*IN zwischen den vielen anderen Kindern einen Platz. Ein erster Schritt für jedes einzelne Kind ist das Finden einer persönlichen Rolle. Will ich sägen, nageln, tanzen, malen oder doch lieber Geschichten erfinden und aufschreiben? Oder probiere ich mich einfach mal durch einiges hindurch?!

„Müssen wir heute wieder machen, was wir wollen?“

Dabei spielen die Kinder nicht die Welt der Erwachsenen nach, sondern besitzen innerhalb der Stadtmauern alle Freiheiten, um ihre eigenen Ideen umzusetzen.

Die Dresdner Kinderstadt KITRAZZA ist ein Übungsfeld für Gerechtigkeit, Chancengleichheit, Beteiligung, Respekt, Verantwortungsbewusstsein und Kreativität. In KITRAZZA entscheiden die Kinder eigenständig über all das, was in ihrer Stadt passieren soll. Sie entwickeln ihre eigenen Lösungsansätze für entstandene Probleme und erfinden eigene Stadtregeln.

So entsteht aus ihren Wünschen und Träumen eine Welt, die zu ihren Neigungen passt – so bunt und vielseitig wie möglich, mit so viel Aushandlung und Abstimmung wie nötig.

„Der große RAZ, das ist kein Tier – hier reden und entscheiden wir!“ heißt es im KITRAZZA-Lied und „Alles ist möglich, nichts steht fest – wenn man uns nur machen lässt!“

Zentrales Element für die Aushandlung und Abstimmung in der KinderTraum-ZauberStadt ist der RAZ, die Vollversammlung der KITRAZZIANER*INNEN. Der RAZ findet täglich morgens und nachmittags statt. Alle Belange und Fragen rund um die Kinderstadt werden hier besprochen und gemeinsam werden wichtige Entscheidungen getroffen. Die Kinder lernen so spielerisch wichtige demokratische Grundregeln. Es braucht am Anfang viel Mut, sich zu Wort zu melden, und Ausdauer, den anderen zuzuhören. Aber die Bewohner*innen erleben dabei, dass es im Team besser funktioniert.

Wir bauen unsere eigene Stadt ist das zentrale Motto der Kinderstadt. Die Lust zu bauen ist riesengroß. Es gibt viele Ideen, wie die Bauwerke aussehen sollen und welche Zwecke damit verfolgt werden. Fundbüro, Hochhaus, Museum, Tierhaus, Taxistand oder Eigenheim – fantasievoll entsteht so eine ganze Stadt. Dabei erleben viele Bauwerke wundersame Verwandlungen – ein Haus mit zweiter Etage und Ausblick in die Erwachsenenwelt wird in der zweiten Woche zu einem Hotel. Kioske schießen wie Pilze aus dem Boden, und wenn Getränke knapp werden, wird in der Küche Nachschub bestellt. Dank des sorgsamem Umgangs miteinander werden alle Kinderstadtbewohner*innen mit zahlreichen Getränken und Snacks über den Tag hinweg versorgt. Die bunten und einfallsreichen Buden entstehen aus Holzpaletten, kaputten Fahrrädern oder ehemaligen Theaterkulissen – alles, was da ist, wird verbaut. Die Schlange vor der Werkzeugausgabe wird immer länger

und nimmt kein Ende. Aus so viel Material kann nur etwas entstehen, wenn Nägel, Schrauben und Leim für den nötigen Halt sorgen. KITRAZZA nimmt schnell Gestalt an und wächst von Stunde zu Stunde. Wenn man all die KITRAZZIANER*INNEN mit Säge, Bohrer und Hammer werkeln

Erwachsene haben keinen Zutritt zur Kinderstadt!

sieht, dann kann man nur staunen... all das bunte Treiben lässt die Stadt zusammenwachsen.

Erwachsene haben keinen Zutritt zur Kinderstadt! Außerhalb von KITRAZZA gibt es deshalb den Erwachsenengarten. Dort wird alles Organisatorische außerhalb der Stadt geregelt. Außerdem treffen hier früh die Kinder ein, geben ihre Eltern ab und erhalten ihre Bewohner*innen-Ausweise. Der geheimnisvolle Weg von der Erwachsenenwelt in die Kinderstadt führt durch das Traumzaubertor.

Wir können die Regeln ändern – aber nur gemeinsam!

Damit die KITRAZZIANER*INNEN sich voll und ganz auf ihre Stadt konzentrieren können, wird sich um ihre Eltern gut gekümmert. Kaffee und Eis sorgen für das leibliche Wohl. Am Nachmittag, wenn der KITRAZZA-Tag zu Ende geht, geben die KITRAZZIANER*INNEN ihre Ausweise wieder ab und nehmen ihre Eltern mit nach Hause.

Kinder erfahren in ihrer Welt außerhalb von KITRAZZA sehr oft Zurechtweisungen oder Vorgaben. Sie bekommen zu hören, was sie zu tun und zu lassen haben. Besonders Eltern oder Erziehungsberechtigte haben einen fürsorglichen Blick auf ihre Kinder. Sie kennen ihr Kind genau und wissen, was sie ihm zutrauen und was

nicht. Besonders der Umgang mit Messern, Werkzeugen und teurer Technik löst bei Erwachsenen zwangsläufig Bedenken und das Bedürfnis aus, das eigene Kind zu schützen. Das auszuhalten ist eine große Herausforderung und erfordert einen sorgsamen Umgang und Grenzen, die immer wieder neu gesteckt werden. Die KIMAs werden sorgfältig darauf vorbereitet, helfend zu unterstützen, wertschätzend zu agieren und den Kindern nicht vorsorglich etwas aus der Hand zu nehmen.

In dieser Atmosphäre finden Kinder selbst Lösungen und wachsen über sich hinaus. Sie können selbst agieren, müssen keine Leistung erbringen und nicht Rechenschaft ablegen, wie sonst im Alltag. Wie sagte ein Kind, dass gerade die selbstzersägten Holzlatten zu einem Stuhl zusammennagelte: „Zuhause darf ich sowas nicht, dabei macht es mir sooooo viel Spaß!“

Beteiligung ist ein beflügelndes Wort und auch Kinderbeteiligung rückt in vielen Bereichen immer mehr in den Fokus. Beteiligung bedeutet Teilhabe, Mitwirkung, Freiheit, Mitbestimmung, aber auch Verantwortung. Beteiligung erfordert einen gleichberechtigten Umgang und keine Dominanz der Erwachsenen. Kinder bekommen dabei die Gelegenheit selber Sachen auszuprobieren und zu entwickeln. Ist die Beteiligung von Kindern ernst gemeint, bedeutet das nicht, dass alles möglich ist. Die Kinder erstellen von Anfang an eigene Regeln, die sie auch selbst einhalten müssen. Die wichtigste Regel dabei ist: Wir können die Regeln ändern – aber nur gemeinsam! ●

N

Hilfen zur Erziehung 4

Bildung in den Hilfen zur Erziehung

Ein vernachlässigtes Thema in einem herausgeforderten Handlungsfeld

Hilfen zur Erziehung werden in erster Linie mit Begriffen wie erzieherischem Bedarf, Kindeswohl, Hilfe und Entwicklung verknüpft. Auch Sozialraum- und Ressourcenorientierung sowie die Bewältigung von Problemen sind Begrifflichkeiten, die hier sehr populär verortet und präsent sind. Diese Assoziationen finden sich auch häufig in den Konzepten und Leistungsbeschreibungen der entsprechenden Hilfeformen und Angebote wieder und sind nicht rein zufällig auch entsprechend konnotiert – basieren die Hilfen zur Erziehung doch auf „Traditionen, die stark auf die Normalisierung, Sanktionierung und Besserung von Menschen gerichtet sind“ (Wolf 2002: 631) Das DDR-Institut für Jugendhilfe hat es auf den Punkt gebracht: „Schwererziehbarkeit und Verwahrlosung“ (vgl. Kappeler/Hering 2017). Auch wenn die Zeiten der Fürsorgeerziehung im Mainstream der Hilfen zur Erziehung mittler-

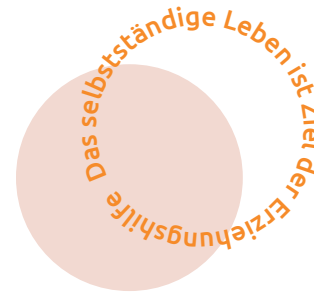
weile überwunden sind und sich Ansätze und Methoden deutlich weiterentwickelt und fachlich emanzipiert haben (abgesehen von den immer wieder aufkeimenden Debatten z.B. über geschlossene Unterbringung in der Kinder- und Jugendhilfe, wie aktuell in Sachsen), so geht es im Kern doch nach wie vor trotz aller Beteiligung, Ombudschaft, Beschwerdemöglichkeiten, Ressourcenorientierung, Empowerment und Befähigung, wertschätzenden Haltungen und adressat*innenorientierter Ausgestaltung von Hilfesettings auch im Sinne einer sozialpädagogisch-anwalt-schaftlichen Parteinahme darum, Normalität zu ermöglichen, konkret auch um die gemeinsame und im Idealfall auf Augenhöhe verwirklichte Gestaltung des Spannungszustandes zwischen Hilfe und Kontrolle, aber auch um das Erleben und Aushalten von Differenz und Andersheit. (vgl. Kessl/Plößer 2010: 7ff) Die Adressat*innen der Hilfen zur Erziehung

befinden sich in der Regel in prekären Lebenslagen und werden zu Objekten von Marginalisierung, sie erfahren aufgrund ihrer Lebensumstände auch Benachteiligung, sie befinden sich häufig in einer Krise. Trotz einer Tendenz zu frühen Hilfen, präventiven Angeboten, dem sozialraumbezogenen Zusammenwirken verschiedenster Akteure für junge Menschen und Familien vor Ort finden wir in den Hilfen zur Erziehung in erster Linie junge Menschen und Familien wieder, die in jeweils unterschiedlicher Ausprägung und Schwere von der Teilhabe an verschiedensten Lebensbereichen abgekoppelt und abgehängt sind. Diese Adressat*innen der Hilfen zur Erziehung befinden sich zumeist in akuten oder latenten Krisen, in teilweise existenziellen Notlagen, an Scheidewegen und in subjektiv wahrgenommenen und auch intersubjektiv nachvollziehbaren und beschriebenen Sackgassen und Situationen ohne sicht- und fühlbaren Ausweg. Hilfe zur Erziehung setzt leider auch heute noch allzu oft erst dann ein, wenn das Kind sprichwörtlich schon in den Brunnen gefallen ist – „wenn eine dem Wohl des Kindes oder Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist“ (SGB VIII, § 27 (1)) und die Schwelle zur Inanspruchnahme einer entsprechenden Hilfe überschritten werden konnte.

Zahlreiche Praktiker*innen werden bestärkt werden können: Die Hilfen zur Erziehung haben vermeintlich zunächst einmal ganz andere Probleme als das Thema Bildung – oder die Schule als zentrale Bildungsinstitution ist selbst Teil des Problems (vgl. für die stationären Formen der Hilfen zur Erziehung auch Strahl 2019: 7ff).

Und genau an dem Punkt sind die Hilfen zur Erziehung hinsichtlich ihrer Wirksamkeit in Bezug auf ihre übergeordnete Zielstellung zu hinterfragen. Denn: Junge Menschen zu befähigen, sich zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu entwickeln, sowie Benachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, sind in der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur rechtlich normative Zielvorgaben, sondern auch elementare Bestandteile von Bildungskonzepten. Bleibt man auf dieser rechtlich-normativen Ebene und versucht sich dem Bildungsbegriff in den Hilfen zur Erziehung hierüber anzunähern, dann stellt man schnell fest: Der Begriff „Bildung“ spielt in den entsprechenden Abschnitten des SGB VIII keine Rolle, er wird nicht einmal verwendet. Damit wird deutlich, warum Bildung in den Hilfen zur Erziehung ein vernachlässigtes Thema sein könnte – Bildung ist kein selbstverständlicher Teil, kein per se zugehöriger konzeptioneller Ansatz in den Hilfen zur Erziehung. Sie verfügen nicht über einen explizit ausformulierten Bildungsauftrag. Diese historisch bedingte Trennung (vgl. Köngeter u.a. mit Schröder 2016: 201) führt bis heute zu einem schwierigen Schnittstellenthema zwischen den Hilfen zur Erziehung und der Schule als formaler Bildungsinstitution.

Die Hilfen zur Erziehung müssen aber danach „(...) bemessen werden, wie sie junge Menschen bei der Bewältigung ihrer Lebenssituation bei Krankheiten, Behinderungen und Störungen unterstützen und ihnen Lebensperspektiven und gesellschaftliche bzw. soziale Integration (...) [eröffnen]. Daher ist nicht die



Abwesenheit von diagnostizierbaren Störungsbildern, sondern das selbstständige Leben damit Wirkungsziel der Erziehungshilfe“ (Polutta 2017: 85f). Genau in diesem Aspekt unterscheiden sich moderne und fortschrittliche Hilfen zur Erziehung von der Fürsorgeerziehung: Normalisierung heißt nicht, dass Menschen zurecht gestützt werden, um zu den gesellschaftlichen Bildern und Erwartungen in den Köpfen der professionell Erziehenden zu passen, sondern vielmehr die Eröffnung von Teilhabechancen und die Akzeptanz von Differenz, Vielfalt und Anderssein. Gerade deswegen ist Bildung auch in den Hilfen zur Erziehung unverzichtbar und damit braucht es eine dezidierte Betrachtung und Auseinandersetzung mit diesem Begriff in Wissenschaft und Praxis, in sozialpädagogischer Theorie und einrichtungsbezogenem Konzept.

Der implizite und ernstzunehmende Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe (abgeleitet aus SGB VIII, § 1; vgl. hierzu auch Züchner 2007: 387) im Allgemeinen und auch der Hilfen zur Erziehung im Be-

sonderen ergibt sich aus den jeweiligen Definitionen des Bildungsbegriffs und deren Ableitungen. Auf den Punkt gebracht hat dies zum Beispiel die gemeinsame Erklärung (die sog. Leipziger Thesen) des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht sowie der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (BJK 2002: 1):

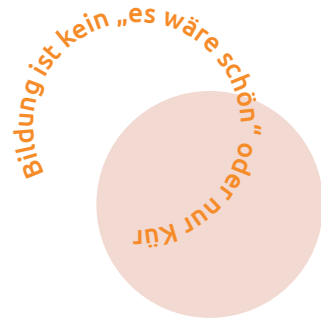
Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. Junge Menschen in diesem Sinne zu bilden, ist nicht allein Aufgabe der Schule. Gelingende Lebensführung und soziale Integration bauen ebenso auf Bildungsprozesse in Familien, Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit und der beruflichen Bildung auf. Auch wenn der Institution Schule ein zentraler Stellenwert zukommt, reicht Bildung jedoch weit über Schule hinaus.

Betrachtet man diese These oder Definition mit der gebotenen Ernsthaftigkeit und Konsequenz, dann hieße das: Hilfe zur Erziehung kann es, sofern sie ihren eigenen Ansprüchen gerecht werden will, nicht ohne Bildung geben! Bildung ist eine wichtige Voraussetzung für die Befähigung, das eigene Leben selbstbestimmt gestalten zu können und über Kompetenzen zu verfügen, die gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Selbstbestimmtes Leben, Teilhabe, Kompetenzen... diese Begriffe sind in ihrer konkreten Ausprägung normativ und vor allem bewegen sie sich in einem hohen Maße auf der Ebene

subjektiver Deutungsmuster der Adressat*innen. Wenn es das Ziel ist, soziale Ungleichheit abzubauen und Benachteiligungen zu verringern, dann bedeutet dies, dass Chancen und Möglichkeiten eröffnet werden müssen, die die jungen Menschen in die Lage versetzen, selbst zu entscheiden, in welcher Form, in welchem Umfang und auch woran sie beispielsweise teilhaben wollen oder nicht. Die jungen Menschen benötigen also mindestens die Kompetenz, diese Entscheidungen selbst maßgeblich mitprägen zu können. Die Herausforderung für die Hilfen zur Erziehung liegen in genau diesem Punkt: Die schwierigen Lebensverhältnisse der Kinder, Jugendlichen und Familien, die erlebte und tatsächliche Prekarisierung und Marginalisierung führen dazu, dass „ihnen von Anfang an eine Chance zur Entfaltung ihrer eigenen Möglichkeiten und einer damit verbundenen notwendigen Förderung systematisch vorenthalten“ (Otto/Schrödter (2011: 163) wird. Eng gefasst stellt Bildung in den Hilfen zur Erziehung darauf ab, mindestens auch einen Kompetenzerwerb im obigen Sinne zu ermöglichen und sicherzustellen. Spätestens an diesem Punkt wird deutlich, dass Bildung sowohl als Ansatz, Konzept und in konkreter Verwirklichung nicht ein „es wäre schön“ oder nur die Kür ist, wenn alle anderen Probleme gelöst sind („das ist jetzt noch nicht dran“, „vorher müssen wir das mit der Sucht/der Aggression/der Posttraumatischen Belastungsstörung... in den Griff kriegen“), sondern ein notwendiger und integraler Bestandteil des Selbstverständnisses von Hilfen zur Erziehung. Es braucht hier aber ein umfassendes Verständnis, die Hilfen zur Erziehung als Bildungsort zu begreifen,

was biographisch-reflexive Prozesse der Lebensbewältigung und die Erweiterung von Lebensgestaltungsfähigkeiten mit einschließt (vgl. Marks/Thole 2020). Leider, zumindest sieht es derzeit danach aus, wird auch die aktuell diskutierte Reform des SGB VIII die Chance zur Explikation des Bildungsbegriffs in den Hilfen zur Erziehung nicht nutzen (vgl. ebd.).

Eine zentrale Institution für Bildung außerhalb der Hilfen zur Erziehung ist unbestreitbar die Schule, die sehr einflussreich und mit erheblichen Konsequenzen auf die biographische Entwicklung junger Menschen einwirkt (vgl. Königeter u.a. mit Schröder 2016: 197). Auch wenn in den Angeboten der Hilfen zur Erziehung selbst in erster Linie informelle und non-formale Bildung stattfindet, muss die Hilfe zur Erziehung sich immer auch mit formalen Bildungsinstitutionen, allen voran der Schule, auseinandersetzen. Insbesondere an diesem Punkt scheinen die Hilfen zur Erziehung noch so etwas wie einen blinden Fleck zu haben: „Die Unterstützung formaler Bildung [steht] häufig nicht im Fokus der Hilfen zur Erziehung“ (ebd.: 203). Damit sie das aber tut, muss Bildung als deren Aufgabe fachlich bewusst gemacht werden. Denn Bildung ist nicht nur



Menschenrecht und Kinderrecht, sondern Bildung ist gleichzeitig auch eine zentrale Erwartung an und Notwendigkeit in den Hilfen zur Erziehung und noch immer ein Thema für die konzeptionelle Weiterentwicklung, auch wenn die Hilfen zur Erziehung selbstredend mehr sind als Bildung (in Anlehnung an Züchner 2007: 398). Das Grundkonzept der Hilfen zur Erziehung in der Outlaw gGmbH formuliert hier klare Erwartungen an die Angebote und Einrichtungen, sowohl in Bezug auf informelle, non-formale sowie auch auf formale Bildungssettings. Die folgenden Beiträge ermöglichen einen punktuellen und exemplarischen Ein- und Ausblick in die konkrete Umsetzung. ●

Dipl.-Päd. Marco Matthes, Outlaw gGmbH, Bereichsleiter Hilfen zur Erziehung Sachsen

Literatur:

Kappeler, Manfred/Hering, Sabine (2017): Eine Einführung zur Geschichte der Kindheit und Jugend im Heim.

Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen – eine Einleitung. In: ebd. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen.

Königeter, Stefan u.a. mit Schröder, Wolfgang (2016): Die „vergessene“ Seite der Bildung – ein sozialpädagogisches und sozialpolitisches Fazit. In: Königeter, Stefan/Mangold, Katharina/Strahl, Benjamin: Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang.

Marks, Svenja/Thole, Werner (2020): Kinder und Jugendliche stärken, ohne ihre Selbstbestimmung zu akzeptieren, geht nicht. Kommentar zum Referentenentwurf »Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG« des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BFSFJ). → www.ites-werkstatt.de/kinder-und-jugendliche-staerken-ohne-ihre-selbstbestimmung-zu-akzeptieren-geht-nicht; abgerufen am 02.11.2020.

Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (2011): „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In: Krüger, Heinz-Hermann u.a. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule.

Polutta, Andreas (2017): Wirkungsforschung zu erzieherischen Hilfen entlang der Capabilities Perspektive. Eine rück- und ausblickende Notiz. In: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen/IGFH (Hrsg.): Forum Erziehungshilfen. Der Capabilities Approach: Gerechtigkeit als Perspektive in den HZE. Heft 2/2017.

Strahl, Benjamin (2019): Heimerziehung als Chance? Erfolgreiche Schulverläufe im Kontext von stationären Erziehungshilfen.

Wolf, Klaus (2002): Hilfen zur Erziehung. In: Schröder, Struck, Wolff (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe.

Züchner, Ivo (2007): Bildungsqualität in der Kinder- und Jugendhilfe. The Educational Quality of Child and Youth Services. In: ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27. Jg., Heft 4/2007.

Geschlossene Gesellschaft

Quarantäne als (Bildungs-)Chance

„9 Tage wach“ betitelt nicht nur das autobiografische Buch eines ehemals Crystal Meth-abhängigen Dresdner Schauspielers, ein daraus entstandenes Theaterstück und den jüngst erschienenen Film – es beschreibt auch treffend den Ausnahmezustand in den Dresdner Outlaw-Wohngruppen Azwo/Bzwo im Frühjahr 2020. Die Covid-19-Erkrankung einer Betreuerin stellte das Team, sämtliche (Leitungs-)Ebenen des Unternehmens und externe Akteure wie das Jugend- und das Gesundheitsamt erstmalig vor die Herausforderung, den zum Zeitpunkt geltenden Infektionsschutz in einer systemrelevanten stationären Einrichtung der Jugendhilfe umzusetzen.

Innerhalb kurzer Zeit musste ein Quarantäne-Konzept entwickelt werden, welches die baulichen und personellen Gegebenheiten der Wohngruppen, infektionsschutzrechtliche Vorgaben auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene, Jugendhilferecht, pädagogische Fachstandards, Grundhaltung des Trägers und des Teams, Arbeitsrecht und Unternehmenskultur sowie Straf-, Versicherungs- und Verwaltungsrecht miteinander vereint und dabei für die Kernaufgabe und das Alltagsgeschäft der Einrichtungen praktikabel bleibt: Die Betreuung der jungen Menschen.

Die beteiligten Institutionen fanden sich schnell in einem Schirach'schen Dilem-

ma wieder und begriffen, dass sie hier am konkreten Fall weit grundsätzlichere rechtliche, ethische und pädagogische Fragen beantworten müssen und dass im berechtigten gesellschaftlichen Gesamtinteresse im Zweifel Einzelrecht gegen Einzelrecht abgewogen werden muss.

Ein Beispiel: Setzt man das sonst zurecht unantastbare Alkohol- und Tabak-Verbot in den Wohngruppen weiterhin konsequent um und gefährdet damit, dass abhängige junge Menschen die Quarantäne verlassen und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen, um ihrem Suchtdruck nachzugehen? Mit Blick auf die gebotene Eindämmung einer weltweiten Pandemie und mit der Bereitschaft zur pädagogischen Verantwortungsübernahme durch das Team vor Ort entschieden die handelnden Akteure im konkreten Fall: Nein. Solange der Konsum auf den (glücklicherweise vorhandenen) Balkonen der Einrichtungen stattfindet, pädagogisch begleitet und begrenzt wird und in den geschlossenen Räumen weiterhin der uneingeschränkte Schutzraum besteht, setzt man sich zugunsten des einen über das andere Recht hinweg.

So wurden während der neuntägigen Quarantäne gänzlich neue Rahmenbedingungen und damit neue pädagogische Räume und Begegnungsmöglichkeiten geschaffen. Ein Blick in die Sozialpsychologie verdeutlicht die günstigen Voraussetzungen für Gruppen- und Beteiligungsprozesse: Eine dynamische Ausnahmesituation, die durch eine externe Bedrohung ausgelöst wurde, verbindet und lässt vorhandene interne Probleme verblasen. Auch war den Pädagog*innen klar, dass die Situation nur

gemeinsam mit den jungen Menschen gestaltet werden kann, denn deren Mitwirkung entscheidet letztendlich über den Erfolg des Konzeptes.

Das Team und die jungen Menschen setzten sich also zusammen und überlegten, wie man das Beste aus der Situation macht. Um die Versorgung der WG zu vereinfachen, wurden gemeinsame Mahlzeiten geplant und Kochgruppen gegründet. Dinge für den persönlichen Bedarf (egal ob Gummibärchen, Tampons oder Tabak) wurden auf gemeinsamen Listen gesammelt und durch externe Mitarbeiter*innen besorgt. Das Geld wurde zusammengelegt. Fahrradfahren und Federball spielen kann man auch im acht Meter langen WG-Flur, das Wohnzimmer wurde zum Bällebad umfunktioniert und die Balkone erwiesen sich als sonst ungenutzte Naherholungsgebiete, auf die sogar jeweils zwei Strandmatten und acht junge Menschen passen. Je nach Stand der Sonne zog die Gruppe von Balkon zu Balkon. Die

Im Zweifel Einzelrecht gegen Einzelrecht abwägen

größten Zimmer wurden solidarisch allen zur Verfügung gestellt, die knappen Ressourcen geteilt. Gegen zusammenhalten die junge Menschen und Betreuer*innen, die sich für nichts zu schade sind, kommt auch die Langeweile nicht an. Es wurde sich verkleidet, geschminkt, fotografiert, sportlich betätigt, gespielt, gesungen, getanzt und so viel gelacht wie selten zuvor in diesen Räumen. Jeder brachte sich mit ein und konnte die Gruppe an der passenden Stelle anleiten, egal ob mit Fachwissen über die besten Insta-Posen oder mit der Yoga-Stellung, bei der man garantiert pupsen muss. Um die Stimmung einzufangen und der Außenwelt einen Gruß zu senden, mündete die Kreativität in einer gemeinsam gestalteten Foto-Love-Story, wie man sie aus der BRAVO kennt. Die Botschaft war klar: Es müssen schon andere Kräfte wirken, um uns klein zu kriegen! Wir werden die Krise überstehen und sogar gestärkt aus ihr herausgehen.

Als der Spuk nach neun Tagen vorbei war, feierten die jungen Menschen und die Betreuer*innen ihre neuen, alten Freiräume (zum Spätshop spazieren und ne Spezi holen... wie krass!), schnell stand aber die Frage im Raum, wer sich als nächstes ansteckt, um dieses Indoor-Abenteuer-Ferienlager erneut zu erleben. Man gab für neun Tage viele sonst selbstverständliche Freiheiten und einen gehörigen Teil seiner Privatsphäre auf. Die Reflexion darüber eröffnete jedoch neue Bildungshorizonte. Die Intensität und Intimität der gemeinsamen Zeit ließen die jungen Menschen und die Betreuer*innen zusammenrücken und ermöglichten konzentriertes soziales Lernen, voneinander und miteinander. Die erfahrene Selbstwirksamkeit bei der

Beteiligung und Ausgestaltung gemeinsamer Regeln und Räume regte nachhaltig an und prägt weiterhin den Alltag in den Wohngruppen.

Die neun Tage Quarantäne entpuppten sich für alle Beteiligten als außergewöhnliches und konzentriertes Experimentier- und Lernfeld für Gruppen-, Beteiligungs- und Bildungsprozesse. Bei der Ausgestaltung der konkreten Situation wurden grundsätzliche Themen des Menschseins verhandelt, nicht zuletzt die Frage, wie wir eigentlich miteinander leben wollen. Es erforderte Mut und unermüdliches Engagement aller beteiligten Akteure, um dieses Experiment zu wagen und auch wieder einzufangen. Die jungen Menschen der Einrichtungen danken dafür und zeigen: Es hat sich gelohnt. Nur länger dürfte so ein Abenteuer nicht gehen, nach neun wachen Tagen brauchen selbst die jungen Menschen der Wohngruppen Azwo/Bzwo eine Mütze Schlaf. •

Martin Krappmann

Wie wollen wir eigentlich miteinander leben?

Pädagogische Angebote und Lernorte

Elki-Team Hamm

Elki-in-Bewegung

Mütter/Väter mit Kindern ab ca. 1 Jahr

Jeweils montags von 15.00–17.00Uhr

Treffen im Haus gegenüber vom FeidikForum, anschließend gemeinsam zur Turnhalle. Dort werden diverse Materialien wie zum Beispiel Matten, Spielzeuge (Bälle etc.) und vorhandene Geräte genutzt und aufgebaut.

Es gibt verschiedene Stationen, bei denen sich die Kinder austoben und selbst ausprobieren können. Gleichzeitig werden grob- und feinmotorische Fähigkeiten getestet und gefördert. Die Eltern können sich austauschen und mit den Kindern spielen. Außerdem werden von den Fachkräften angeleitete Angebote (Lieder, Fingerspiele, etc.) durchgeführt, um den Kindern Freude zu bereiten und gleichzeitig den Eltern Anregungen zu geben.

Antwort auf die Fragen:

- Wie bekomme ich mein Kind müde → zufrieden → ausgelastet?
- Welche Bewegung braucht mein Kind?
- Wieviel Sicherheit braucht mein Kind? Was kann mein Kind schon alles?
- Was bewirkt Bewegung?

Elki-Frühstück

Mütter/Väter mit/ohne Kinder
(im Wechsel mit Elki-Aktion-Gruppe)

14-tägig mittwochs von 9.30–11.30Uhr

Die Eltern werden zu einem gemeinsamen Frühstück und einem sozialen Austausch mit anderen Eltern motiviert. Das Elki-Frühstück ist bei den Eltern und Kindern sehr beliebt. Das Frühstück wird in unserer Küche vorbereitet und im Nebenraum wird gegessen. Gegenüber befindet sich auch ein Raum mit viel Spielzeug, sodass die größeren Kinder sich auch selbstständig oder mit anderen Kindern beschäftigen können.

Antwort auf die Fragen:

- Wie komme ich zu einem gesunden (kostenlosen) Frühstück?
- Wo treffe ich andere Eltern zum lockeren Gespräch?
- Wo kann mein Kind mit anderen Kindern spielen und Freunde finden?

Elki-Aktion-Gruppe

Mütter/Väter mit Kindern

14-tägig mittwochs 15.00–17.00Uhr
(im Wechsel mit Elki-Frühstück)

Gemeinsam mit Eltern und Kindern werden Ausflüge geplant (beispielsweise in den Tierpark oder Ähnliches). Oder es findet ein Angebot in unserem Garten statt.

Außerhalb der Elki-Aktionen werden gerne Termine vereinbart, zu denen die Eltern und Kinder herzlich eingeladen sind, Zeit in unserem Garten zu verbringen. Wir haben einen Sandkasten, eine Rutsche und schöne Beete und Pflanzen vor Ort. Die Fachkräfte sorgen dann dafür, dass die Kinder gezielt beschäftigt werden (verschiedene Angebote, Sing- und Fingerspiele, Bewegungsspiele etc.). Diese werden individuell an den Bedürfnissen der Kinder orientiert vorbereitet.

Antwort auf die Fragen:

- Was kann ich alles mit meinem Kind machen (spielen, basteln, kochen...)
- Wie komme ich zu günstigen Familienausflügen?

Unsere Ziele:

- Vermitteln von Tages-/Wochen-Struktur
 - > gemeinsame Frühstückszubereitung/Tischkultur
 - > sinnvolle Freizeitaktivitäten/-gestaltung
 - > Rhythmus/Rituale
 - > Eltern-Kind-Bindung
 - > Stärkung der Wahrnehmungsfähigkeit
 - > Förderung der Feinfühligkeit
- Soziale Kontakte (Eltern-Eltern-Kind-Kind)
 - > Gruppenerfahrung/-erleben
- Kompetenzerwerb
 - > Stärken der Erziehungsfähigkeit
 - > Sozialverhalten/Kommunikation fördern

Zielgruppe:

Familien im HzE-Bereich

Treffpunkt:

Elki-Haus, Feidikstraße 24/Turnhalle,
Feidikstraße 27, Hamm

Ansprechpartnerinnen:

Angelika Klause
Natascha Düsing-Lanowski ■

Jugend stärken im Quartier

1) Beschreibung des Projekts

Das Projekt „HEY DU – Einsteigen – Aufsteigen – Durchsteigen“ ist Teil des Programms des Europäischen Sozialfonds (ESF) „JUGEND STÄRKEN im Quartier“. Zielgruppe sind 12–26-Jährige mit besonderem Unterstützungsbedarf nach § 13 Abs. 1 SGB VIII, insbesondere bei schulischer und beruflicher Bildung. Der Fokus liegt auf der sozialpädagogischen Einzelfallhilfe, in welcher die Jugendlichen begleitet und durch das Netzwerk der unterschiedlichen Träger in Magdeburg individuell betreut und vermittelt werden.

Es geht uns dabei vor allem darum, perspektivlosen jungen Menschen eine Vision zur Gestaltung ihrer Zukunft zu vermitteln, ihnen Mut zu machen und Selbstvertrauen zu geben, die Schule abzuschließen und einen Beruf zu erlernen. Niedrigschwelligkeit und gute Erreichbarkeit für die Jugendlichen stehen dabei im Vordergrund. Ergänzt wird dieses Case Management durch Mikroprojekte. Das sind Aktivierungsprojekte zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden sowie eine Chance, dass die Jugendlichen positive Selbstwirksamkeit erfahren. Dieser Effekt wird dadurch verstärkt, dass die Mikroprojekte jeweils einen Mehrwert für das benachteiligte Quartier generieren. Solche Mikroprojekte waren z. B. ein

Fokus auf sozialpädagogischer Einzelfallhilfe

Breakdance-Workshop, eine Graffiti-gestaltung im öffentlichen Raum und die Initiierung eines Stadtteil-Weihnachtsmarktes.

Lokale Schwerpunkte für das Projekt sind die Stadtteile Neustädter See, Neustädter Feld, Kannenstieg, Neu Olvenstedt, aber auch ganz Magdeburg

Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterstützen junge Menschen in schwierigen Lebensumständen. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Sicherung des individuellen Weges durch den Lebensbereich Bildung. Allgemeines Ziel ist die Vermittlung und Annäherung an konventionelle Angebote und Institutionen, insbesondere des Regelschulsystems. Gemeinsam mit den Jugendlichen werden Zukunftsperspektiven entwickelt und die Teilnehmenden werden darin befähigt und bestärkt, diese Perspektiven zu verfolgen und schließlich zu verwirklichen. Dabei erfolgt der Zugriff auf ein umfassendes Netzwerk an Kooperationen.

Gezielte Beschäftigung der Kinder

Wir verfolgen mit diesem Projekt ganz klar einen interdisziplinären Ansatz, mit Anteilen der klassischen und therapeutischen Sozialen Arbeit sowie bildungswissenschaftlichen Aspekten. Uns ist wichtig, passgenaue Angebote für Schülerinnen und Schüler aller Schulformen anzubieten. Ebenso halten wir Hilfen für junge Erwachsene nach ihrem Schulabgang bereit. Unser Fokus liegt dabei auf individuellen Lösungen für multiple Problemlagen.

Besondere Angebote sind die sozialpädagogisch-therapeutische Intensivgruppenarbeit und die sozialpädagogisch-therapeutische Intensiveinzelarbeit als Auszeit von Schule und zur Erkenntnisgewinnung über schulbe- und -verhindernde Themen sowie zur Begleitung der (Re)Integration in Schule. Diese Angebote richten sich vor allem an Schüler*innen ab 12, die schulmüdes oder schulvermeidendes Verhalten zeigen und mit multiplen Problemlagen konfrontiert sind.

Inhalt dieser Angebote sind die Strukturierung des Alltags, Kompetenz-, Ressourcen- und Perspektivenarbeit, kreative Kunst- und Kulturworkshops und andere Themenworkshops sowie berufs- und lebenspraxisnahe Erlebensfelder und das Trainieren von schulrelevanten Skills.

Die Teilnehmenden werden außerdem in ihrem individuellen Netzwerk unterstützt. Daran angegliedert oder unabhängig davon bietet das Projekt eine intensive und langfristige sozialpädagogische Unterstützung (bis zu 18 Monate), welche die Begleitung der jungen Menschen über bestimmte Lebens- und Entwicklungsabschnitte umfasst.

2) Schwerpunkte...

...die das Thema „Lernorte bei Outlaw außerhalb von Schule“ betreffen (zu denen wir eine Meinung und Erfahrung haben):

Die neuen Fälle für die Hilffsysteme im Wirkungsbereich Schule bzw. „Wohin mit den ‚hoffnungslosen‘ Fällen?“

Die Rolle der Sozialen Arbeit im Wirkungsbereich Schule bzw. „Was Schule von der sozialen Arbeit lernen könnte, aber bisher nicht lernen will.“

Neue Herausforderungen für Schulen bzw. „Woran scheitern unsere Schülerinnen und Schüler im allgemeinen Schulbetrieb?“

Neue Ideen für Schule: Gestaltung, Settings und Inhalte bzw. „Was kann Schule besser machen, um ihrem Auftrag wieder gerecht zu werden und ihre Zielgruppe zu erreichen?“

*Maria Wiedemann
pädagogische Mitarbeiterin/Bildungswissenschaftlerin mit Schwerpunkt Integration und Inklusion (M.A.)*

individuelle Lösungen für multiple Problemlagen

Bildung im Alltag – Mädchenhaus Mia

Ich studiere im vierten Jahr an der Saxon Hogeschool in Enschede und bin seit Oktober 2019 Praktikantin bei Outlaw im Mädchenhaus Mia. Im Rahmen meines Studiums habe ich zusammen mit den Mädchen ein Projekt zum Thema „Selbstwert, Selbstbewusstsein und Selbstbehauptung“ gestartet. Für dieses Projekt habe ich mich entschieden, da ich immer wieder merkte, dass es den Mädchen schwerfällt, ihren eigenen Wert zu erkennen und für sich selbst einzustehen bzw. selbstbewusst zu handeln. Auffällig ist dies in alltäglichen Situationen, wenn zum Beispiel beim Arzt angerufen werden muss, aber auch in Beziehungen zwischen Freund*innen, Partner*innen und Familie. Das Ziel des Projektes ist es, dass die Mädchen ihren eigenen Wert erkennen und somit für sich selbst besser eintreten können. Die innere Haltung trägt einen großen Teil dazu bei, ob Mädchen/Frauen sich zur Selbstverteidigung entschließen oder Gewalt stillschweigend ertragen. Zudem wird eine selbstbewusste Frau in einer gefährlichen Situation nicht so schnell in Panik geraten, da sie sich durch überlegtes Handeln eher aus der Situation winden kann.

Zu den drei verschiedenen Punkten habe ich jeweils einen Themenblock gestaltet. Anfangen haben wir mit dem Thema „Selbstwert“, denn nur wenn man in der

Lage ist, seinen eigenen Wert zu erkennen, kann man auch selbstbewusst für sich selbst eintreten. Zum einen wurde Aufklärungsarbeit geleistet und zum anderen wurden verschiedene Übungen durchgeführt, deren Ziele waren:

- Selbstvertrauen stärken
- Selbst- und Fremdwahrnehmung fördern
- Motivation fördern
- Kritikfähigkeit fördern

Als Nächstes ging es um das Thema „Selbstbewusstsein“. Auch hier wurde Aufklärungsarbeit geleistet und verschiedene Übungen wie zum Beispiel Rollenspiele wurden durchgeführt, in denen es darum ging, in Konfliktsituationen für sich selbst einzustehen. Durch die Rollenspiele haben die Mädchen gelernt, ihre Konfliktfähigkeit zu fördern, ihre eigenen Grenzen wahrzunehmen und Verantwortung für sich selbst zu übernehmen.

Selbstwert · Selbstbewusstsein · Selbstbehauptung

Zum Schluss haben wir das Thema „Selbstbehauptung“ behandelt. Zunächst ging es darum, schwierige Situationen schon im Vorfeld erkennen zu können. Dementsprechend haben wir Handlungsmöglichkeiten entworfen, wie man sich aus solchen schwierigen Situationen herauswinden kann, ohne dass es zur Selbstverteidigung kommen muss. Spitzt sich eine Situation so zu, dass Selbstverteidigung nicht mehr zu vermeiden ist, haben die Mädchen die wichtigsten Basics gelernt, um einen solchen Angriff abzuwehren. Um das Ganze in Zukunft noch zu vertiefen, ist geplant, dass die Mädchen professionell durch einen Selbstverteidigungskurs geschult werden.

Von den Mädchen habe ich das Feedback bekommen, dass ihnen das Projekt sehr viel Spaß bereitet hat und dass sie viele von den Inhalten für sich selbst mitnehmen und im Alltag anwenden können. Im Mädchenhaus Mia bestärken wir die Mädchen, ein gutes Selbstbild/Selbstbewusstsein zu entwickeln, und fördern selbstbewusstes Verhalten weiterhin auch im Alltag, indem die Mädchen z.B. lernen, Verantwortung zu übernehmen. ●

Leaving Care – Übergang in ein selbstbestimmtes Leben

Care-Leaver-Arbeit – Teilhabe und Bildung

Care Leaver sind junge Menschen, deren Jugendhilfesettings (Wohngruppe, betreutes Wohnen, Pflegefamilie) bereits beendet sind oder die auf dem Weg sind, die Angebote der Jugendhilfe zu verlassen, und ihr Leben selbstständig gestalten wollen und müssen.

Junge Menschen in der Erziehungshilfe sind spätestens mit Erreichen der Volljährigkeit mit den Erwartungen an einen gelingenden Übergang in ein eigenständiges Leben konfrontiert.

Vergleicht man den Einstieg von Care Leavern in die Eigenständigkeit mit dem von jungen Menschen, die aus dem elterlichen Haushalt ausziehen, liegt der Altersdurchschnitt derjenigen, die aus Familien ausziehen, bei Anfang bis Mitte zwanzig (vgl. Eurostart 2009: Frauen mit 23,9, Männer mit 25,1), die der Care Leaver bei 18 bis 19 Jahren.

Vor dem Hintergrund belastender biografischer Vorerfahrungen benötigen junge Menschen in der Jugendhilfe meist mehr Zeit für ihre persönliche Entwicklung, den Bildungsabschluss, die berufli-

che Orientierung und die Einmündung in den Arbeitsmarkt. Hinzu kommen häufig unsichere soziale und materielle Ressourcen aus der Herkunftsfamilie, wodurch für Jugendliche im Übergang aus der Jugendhilfe in ein eigenständiges Leben ein besonderes Spannungsfeld entsteht.

Seit 2016 laden wir, die Mitarbeiterinnen der Outlaw-WG Mädchenwohnen Bischofsweg in Dresden, Jugendliche der Mädchen- und der Jungen-WG Bischofsweg sowie aus den City-Apartments mehrmals jährlich zum „Care-Leaver-Brunch“ ein. Nach dem Einstieg mit gemeinsamem Essen und lockeren Gesprächen sind folgende Inhalte seit Jahren die konkreten Themenschwerpunkte:

In 100 Schritten in ein selbstbestimmtes Leben

- Finanzen (Bankgeschäfte, Unterhalts- und Kindergeldfragen usw.)
- Umgang mit Instanzen, Ämtern, Behörden (Anträge ausfüllen, Zuständigkeit verschiedener Ämter, Beratungsstellen, Rechte usw.)
- Versicherungen (private und Sozialversicherungen)
- Wohnungssuche, Wohnungsbesichtigung, notwendige Unterlagen, Mietrecht, Nebenkosten, Betriebskostenabrechnung, Umzug, Ummeldung usw.
- Soziale Beziehungen und Hilfe-Netzwerke
- Soziale Kompetenzen und Fähigkeiten zur Alltagsbewältigung
- Psychische und emotionale Ressourcen

Ziele unserer Arbeit mit den jungen Erwachsenen in Vorbereitung auf das Ende der Jugendhilfe sind:

- Partizipation während der stationären Jugendhilfe
- Austausch in der Peergroup mit vergleichbaren Biografien
- Erlangen von Fähigkeiten und Wissen für eine eigenverantwortliche Lebensführung
- Stärkung von Kompetenzen und Fertigkeiten zu einer selbständigen Alltagsgestaltung
- Kenntnis über Rechte und bürgerliche Pflichten in einer Demokratie
- Unterstützung in der Wahrnehmung der Beteiligungsrechte der jungen Erwachsenen in der Auseinandersetzung mit anderen Interessengruppen

Im Sinne von Teilhabe an demokratischen und politischen Prozessen verfassten die jungen Frauen der Mädchen-WG 2017

im Rahmen des Angebots „Care-Leaver-Brunch“ zusammen mit einer Unterschriftenversammlung einen „Offenen Brief“ an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie das sächsische Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt. Darin machten die jungen Frauen auf die Hauptprobleme beim Übergang aus den Hilfen zur Erziehung in die Eigenständigkeit aufmerksam, verbunden mit der Absicht, auf die zu dieser Zeit stattfindende Überarbeitung des SGB VIII §41 bei Themen wie Kostenheranziehung, Hilfeverlängerung nach Volljährigkeit, finanzielle Absicherung usw. Einfluss zu nehmen.

Unser langfristiges Ziel ist es, dass die Care Leaver innerhalb der Gruppe so viel Vertrauen fassen und Kontakt aufbauen, dass sie sich nach Verlassen der Jugendhilfe-maßnahme untereinander begegnen, beraten und unterstützen – auch ohne sozialpädagogische Begleitung und Anregung.

Durch unsere langjährige Arbeit mit Care Leavern aus der WG Bischofsweg und der Kooperation mit dem Kinder- und Jugendhilferechtsverein (KJHRV) entstand ein Projekt mit nachhaltigem Ergebnis: „100 Schritte in ein selbstbestimmtes Leben“

Anfang des Jahres 2018 luden wir Care Leaver aus der Outlaw-WG Bischofsweg Mädchenwohnen und aus den Seminaren der KJHRV zu einem Arbeits-Wochenende in den Outlaw Erlebnishof Mohorn ein und stellten Ihnen grob umrissen unsere Idee zu einem Kalender vor.

Nach einem ersten gegenseitigen Kennenlernen ging es sofort inhaltlich mit

dem Sammeln von relevanten Oberbegriffen und Themen los. Schnell wurde deutlich, dass es sich um eine riesige Menge an Aufgaben, Informationen und Themen im Übergang von der Jugendhilfe in ein selbstbestimmtes Leben handelt. Diese Tatsache war jedoch eher motivierend als abschreckend.

Besonders wichtig war den Jugendlichen, hilfreiche und nützliche Inhalte sowie konkrete Tipps anhand ihrer eigenen Erfahrungen, ihrer Stolpersteine, ihrer Erfolge und ihrer erreichten Ziele an andere Care Leaver weiterzugeben.

In längeren Diskussionsprozessen mit Konsensfindung entschied die Gruppe gemeinsam über Grafiken, Layout, Farbgebung, mögliche Reihenfolge der Inhalte und es wurden erste Festlegungen getroffen.

Nachdem 100 ‚Aufgaben‘ ausgesucht waren, folgte an zwei weiteren Wochenendtreffen eine Phase mit mühevollen Detail-Recherchen und dem Abtippen der handschriftlichen Texte sowie der Themen- und Seitenfolge.

Parallel hierzu beantragten der KJHRV und wir Spenden bei der „Aktion Mensch“, dem Deutschen Kinderhilfswerk und bei OUTLAW.die Stiftung e.V, um die Seminar-kosten, eine Graphikerin, die Druckkosten und die Erstellung von Internetseiten finanziell abzusichern.

Besonders hervorzuheben ist die hohe Verbindlichkeit und die Bereitschaft der Care Leaver, sich an dem Arbeitsprozess über ca. zwei Jahre hinweg zu beteiligen,

obwohl alle längst die Jugendhilfe verlassen hatten, sich in zeitaufwändiger schulischer oder beruflicher Ausbildung befanden und ihr Leben bereits selbstbestimmt lebten.

Das Ergebnis ist ein Abreißkalender – „In 100 Schritten in ein selbstbestimmtes Leben“, der 2019 im Rahmen eines Fachtages des KJHRV von den Care Leavern der Fachöffentlichkeit präsentiert wurde. Sowohl die Form der Präsentation als auch die inhaltliche Gestaltung eines Workshops zur Entstehungsgeschichte des Kalenders wurden mit den Care Leavern gemeinsam entwickelt.

Der Kalender war innerhalb kürzester Zeit vergriffen und kann aktuell in zweiter Auflage beim KJHRV bestellt werden. Wenn auch diese Auflage vergriffen ist, stehen alle Seiten online als Download zur Verfügung.

Der „Offene Brief“ und der „Abreißkalender“ sind zwei besonders herausragende Beispiele gelingender Care-Leaver-Arbeit. Neben dem langjährigen Gruppenangebot „Care-Leaver-Brunch“ blicken wir auf eine Vielzahl von gelungenen individuellen Hilfeübergängen zurück, in denen junge Frauen ihre persönlichen und beruflichen Ziele erreichten sowie ihr Leben selbstbestimmt gestalteten. ■

Bildungsort Schule



Wie Schulen den Schüler*innen auf der Spur sein können

Schulen stellen sich vor

Eine ganz normale Grundschule in einem Stadtviertel der Vielfalt. Für die Schule heißt das: Sie muss auf ihre Weise Vielfalt gewährleisten – bei den Lern- und Förderangeboten, in der Kooperation mit außerschulischen Partnern, in der Einbindung der Eltern und beim Personal durch die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams. Da werden die Konturen einer Schule der Zukunft deutlich. Noch gibt es zu wenig von ihnen, aber immerhin: Es gibt sie!

Eine Gesamtschule, die die Selbstbestimmung und Selbstbildung der Kinder in den Mittelpunkt stellt und ihnen Herausforderungen zumutet, weil sie ihren Schülerinnen und Schülern auch etwas zutraut.

Eine Schule für Jugendliche, an denen Schule gescheitert ist und die deshalb Freiheiten hat, die den offiziellen Schulen nicht gewährt werden. Dabei wird das Erleben von fremden Lebensbedingungen und einer fremden Kultur zur Quelle von Bildung: Wenn die Umstände zwingen, gibt es keinen Ausweg. Dann müssen sich die Jugendlichen den Herausforderungen des Lebens stellen.

Für alle drei Schulen gilt: **It's time to think outside the box.** •

Nicht nur die Kinder müssen für die Schule reif sein, sondern auch die Schule muss für die Kinder reif sein!

Die katholische Grundschule Pasmstraße in Aachen – ein Überblick

Die Grundschule Pasmstraße im Aachener Norden: Viele Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, aus Familien mit geringem Einkommen und berechtigtem Anspruch auf Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket, aus Familien mit Fluchterfahrungen, aber auch aus Akademikerfamilien. 200 Schüler*innen aus 33 Nationen (187 davon in der Offenen Ganztagschule), 15 Lehrkräfte (einschließlich Schulleitung, Konrektorin und drei Sonderschulpädagog*innen), eine Sozialpädagogische Fachkraft und eine Schulsozialarbeiterin, 12 Erzieher*innen in der OGS sowie drei Integrationsbegleiter*innen, eine systemische Inklusionshelferin und eine Förderlehrerin für intensive Deutschkurse für Seiteneinsteiger*innen. Das heißt zusammen genommen: All diese heterogenen Lern- und Leistungsvoraussetzungen berücksichtigen und in den Schulalltag einbeziehen und somit die Vo-

oraussetzung dafür schaffen, dass sowohl Inklusion und Zusammenhalt als auch individuell passende Förderung gelingen können.

Unsere Regenbogenklassen, unsere Förderungen

Um dieser Vielfalt zu entsprechen, haben wir in jedem Jahrgang zusätzlich zu den zwei Stammklassen eine Regenbogenklasse eingerichtet. Hier werden Kinder gefördert, die Schwierigkeiten mit dem Lernen, der Sprache, aber auch der Motorik, Kognition, Wahrnehmung oder der sozial-emotionalen Entwicklung haben – und das gilt nicht nur für Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf (z.Zt. 16 Schüler*innen), sondern auch für Kinder mit einem nicht offiziell festgestellten Förderbedarf (z.Zt.

28 Schüler*innen). Hier werden die Kinder in Kleingruppen von bis zu zwölf Schüler*innen je zwei Stunden pro Tag durch eine Förderschullehrerin in Deutsch und Mathematik unterrichtet, in den anderen Fächern nehmen die „Regenbogenkinder“ am Unterricht in ihrer Stammklasse teil.

Die Zuweisung zu einer Regenbogenklasse erfolgt nach sechs bis acht Wochen der Beobachtung im ersten Schulhalbjahr durch eine Förderschullehrerin. Danach wird die Lern- und Leistungsentwicklung mit Blick auf die Möglichkeit einer Rückführung in die Stammklasse kontinuierlich überprüft. Unsere Erfahrung: Die soziale Zugehörigkeit der „Regenbogenkinder“ bleibt durch die Mehrzahl der Stunden in der Stammklasse gewahrt, die Gefahr von Diskriminierung und Stigmatisierung wird vermieden. Zudem werden die Kinder gezielt gefördert, wo es individuell nötig ist, sie werden durch Lernerfolge gestärkt statt durch Misserfolgsereignisse demotiviert. Ganz wichtig: Keine Zuweisung zur Regenbogenklasse erfolgt ohne das Einverständnis der Eltern, da diese durch aufklärende Gespräche in die Zuweisungsentscheidung eingebunden werden.

Schule ist mehr als Unterricht!

Zusätzlich ist für alle Schüler*innen der gesamten Schule eine Stunde pro Woche vorgesehen, in der je zwölf Kinder mit einem gemeinsamen Förderschwerpunkt in jahrgangsgemischten Gruppen gefördert werden. Darüber hinaus fördern Lehrer*innen des Gemeinsamen Lernens einzelne Kinder zusätzlich.

Alle Seiteneinsteiger*innen, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland leben und deshalb kein oder kaum Deutsch sprechen, werden ihrem Alter entsprechend einer Regelklasse zugeordnet. Im Fach Deutsch bekommen diese Kinder in unserer Deutsch-Förder-Gruppe (DFG) eine intensive Erstförderung von 12h/Woche. Die restliche Unterrichtszeit verbringen die Kinder in den Regelklassen.

Die DFG-Lehrerin und die Klassenlehrerin entscheiden gemeinsam darüber, wann die Kinder sprachlich im Stande sind, komplett am Unterricht der Regelklassen teilzunehmen.

Kinder stärken und auf die Herausforderungen des Lebens vorbereiten

Diesem Ziel dient selbstverständlich unser Unterricht. Dabei ist es uns wichtig, einerseits den Kompetenz- und Leistungserwartungen der landesweiten Lehrpläne zu entsprechen und uns andererseits an unserem schulischen Leitbild zu orientieren – mit dem Ziel, den spezifischen Lern- und Leistungsvoraussetzungen unserer Schüler*innen sowohl bei den Unterrichtsinhalten als auch bei der Leistungsbewertung gerecht zu werden.

Aber für uns ist auch die Einsicht grundlegend: Schule ist mehr als Unterricht! Würden wir „nur“ Unterricht anbieten, könnten wir unsere Kinder mit ihren ganz unterschiedlichen Interessen, Begabungen, Fähigkeiten und Schwierigkeiten nicht angemessen fördern. Deshalb hat das Kollegium in enger Absprache und Kooperation mit den Erzieher*innen in der Offenen Ganztagschule Konzepte zur Entwicklung sozialer und individueller Kompetenzen entwickelt. Demzufolge ist uns die Kooperation mit außerschulischen Partner*innen und Institutionen wie Theater, Museen, Kunst- und Sportvereinen, Künstler*innen und Musiker*innen, der Pfarrei, dem Stadtteilzentrum Aachen-Nord, der Polizei und vielen anderen sehr wichtig. Ihre Angebote unterstützen die Kinder dahingehend, Wissen zu erwerben und Kompetenzen zu entwickeln, die sie benötigen, um sowohl in ihrem jetzigen als auch künftigen Leben jeweils ihrem Alter entsprechend Verantwortung für sich selbst wie für andere übernehmen zu können.

Kinder bestmöglich fördern setzt Vertrauen voraus

Dazu gehören:

- Umgang mit Medien und dem Internet, damit die Kinder einerseits den Umgang mit diesen Medien verantwortungsvoll lernen und andererseits über negative Folgen und strafrechtliche Risiken aufgeklärt werden. Hier kooperieren wir mit dem Kriminalkommissariat Prävention der Polizei Aachen.
- Sozialkompetenztraining einschließlich der Streitschlichtung durch unsere „Pausenengel“ – ergänzt durch Programme wie „Ich-Stärkung“
- Schutz vor sexueller Gewalt, der selbstbewusste Kinder voraussetzt, die „Nein“ sagen können. Dazu dient das Projekt „Kinder stark machen!“ des Kriminalkommissariats Prävention der Polizei Aachen in Zusammenarbeit mit der Fachstelle gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen der Städteregion Aachen.
- Gesundheits- und Bewegungserziehung mit Angeboten in Arbeitsgemeinschaften, Bewegungsangeboten am Nachmittag, Fußballturnieren, Projekten der Ärztekammer und AOK Rheinland zur Gesundheitsförderung, Unterrichtsgängen zum Klinikum und zu Arztpraxen und durch die Ausstattung der Klassen mit Sitzbällen,
- Informatikprojekte durch Studierende der RWTH Aachen
- Kulturschule mit den Schwerpunkten Tanz und Theater mit dem Ziel, dass die Kinder sich selbst und in der Gruppe wahrnehmen und durch die Präsentation vor Publikum das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen der Kinder gestärkt werden
- Demokratieschule mit den Schwerpunkten Klassenräte, Teilnahme

- am Aachener Kinderparlament und Information zu, Auseinandersetzung mit und Umsetzung der Kinderrechte gemäß der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen
- Europaschule mit Zertifikat und einer Umsetzung durch besondere Feste sowie Wettbewerbe, z. B. Mal-, Foto- oder Filmwettbewerb, in Verbindung mit einer Präsentation am Europatag im Mai
- Würdigungsfeiern, auf denen soziales Engagement wie z. B. das der Streitschlichter*innen, besondere Projekte wie z. B. das Tanzprojekt oder besondere Erfolge präsentiert und gewürdigt werden

Nicht ohne die Eltern!

Die Kinder bestmöglich zu fördern setzt Vertrauen voraus – und das nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei ihren Eltern. Deshalb ist uns die Elternarbeit besonders wichtig. Neben der Gremienarbeit und der Teilnahme und Mitgestaltung von Festen und Feiern (bspw. Projektwoche, Sportfest, interkulturelle Feste im Jahreskreis, Picknick im Park, Vorlesetag, Fahrradprüfung, Laternenbasteln und vieles mehr) bieten wir Elternabende zu pädagogischen Themen (wie z. B. den Gefahren des Internets) sowie ein regelmäßig stattfindendes Eltern-Café an. Jede Jahrgangsstufe präsentiert an einem Eltern-Café-Termin eine Kleinigkeit aus dem Unterricht (Bewegungslied, Jahreskalender etc.). Nach den Aufführungen der Kinder haben die Eltern Zeit zum

Austausch untereinander, mit den (Sozial-)Pädagog*innen und der Schulleiterin oder Konrektorin.

Uns ist wichtig, ansprechbar zu sein für Ideen, Anregungen und Verbesserungsvorschläge.

Nicht ohne Kooperation und Kommunikation! Zusammen geht es besser!

Die innerschulische Kooperation und Kommunikation sind für uns die grundlegenden Gelingensbedingungen unserer pädagogischen Wirksamkeit. Nur dann, wenn alle in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten und Aufgaben übernehmen, und nur dann, wenn es einen regelmäßigen Austausch und Feedback gibt, können wir der Vielfalt und Heterogenität der Kinder gerecht werden. Diesem Ziel dienen unsere wechselseitigen kollegialen Hospitationen. Dem dienen die Absprachen in den Jahrgangstufenteams, für die wir eine feste Stunde pro Woche eingerichtet haben. Dem dient die Koordination der Förderung in den Stammklassen, den Regenbogenklassen und der Seiteneinsteiger. Dem dienen auch die Verzahnung des Vormittags und Nachmittags (Ganztagskonzept) und die Kooperation der Lehrkräfte mit der Sozialpädagogischen Fachkraft und der Schulsozialarbeiterin sowie dem Jugendamt. Und dabei geht es auch um die Verständigung im Schulleitungsteam und in der Steuergruppe, die die unterschiedlichen Professionen und Arbeitsbereiche der Schule repräsentiert und Schulentwicklungsprozesse vordenkt und gemein-

Der Vielfalt und Heterogenität gerecht werden

sam mit dem gesamten Kollegium auf den Weg bringt.

Außerdem ist uns die außerschulische Kooperation und Hospitation mit den Kitas, aus denen die Kinder zu uns kommen, und den weiterführenden Schulen, in die sie nach dem 4. Schuljahr wechseln, sehr wichtig. In vielen Übergabegesprächen werden die Voraussetzungen, die die Kinder mitbringen, und die Perspektiven ihrer weiteren Entwicklung besprochen. Dieser Austausch ermöglicht uns auch einen Einblick in das, was die Kinder an den weiterführenden Schulformen erwartet.

Die Werte unserer Schule – unser Leitbild!

Unsere pädagogischen Werte und Überzeugungen haben wir nach einem intensiven Prozess der gemeinsamen Verständigung in unserem Leitbild zusammengefasst.

Vielfalt leben mit Kopf, Herz und Hand

- Wir wollen, dass sich jeder an unserer Schule wohl fühlt.
- Wir orientieren uns an den Grundbedürfnissen der Kinder
 - > nach Geborgenheit
 - > nach neuen Erfahrungen
 - > nach Verantwortung
 - > nach Lob und Anerkennung.
- Wir fördern und fordern jedes Kind nach seinen individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten.
- Wir stärken das Selbstbewusstsein und unterstützen die Selbstständigkeit jedes Kindes.
- Wir verstehen unsere Schule als Ort der Begegnung, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule.
- Wir erleben Vielfalt als
 - > kulturelle Vielfalt
 - > Sprachenvielfalt
 - > Talentvielfalt.
- Wir freuen uns über eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern.

Wir lernen gemeinsam voneinander, miteinander und füreinander

Unsere Webseite
→ www.kgs-passtrasse.de ■

*Ursula Milde-Reimertz,
Schulleiterin der KGS Passstr. Aachen*

*Adolf Bartz,
ehemaliger Schulleiter und Referent
für die Schulleitungsfortbildung NRW,
Mitglied im Stiftungsrat von
OUTLAW.die Stiftung*

Die reisende Werkschule Scholen

Der Name ist das Programm!

Die reisende werkschule scholen e.V. bietet seit 1979 im kleinen niedersächsischen Dorf Scholen ein stationäres Angebot der Jugendhilfe mit 18 Plätzen für Schulmilder*innen. Die Maßnahme schließt mit dem Erreichen des Haupt- oder Realschulabschlusses ab.

Reisen, Werken, Schule – das sind die drei Eckpfeiler unseres Angebots auf einem ehemaligen Bauernhof in ländlicher Umgebung. Hier ermöglichen wir den jungen Menschen einen Wechsel ihres bisherigen räumlichen und sozialen Lebensmittelpunkts und verlegen die drei Aspekte Leben-Lernen-Arbeiten an einen zentralen Platz, nach Scholen.

Bei der Erarbeitung unseres Konzeptes haben wir uns an folgende reformpädagogische Projekte der 20er und der 70er Jahre angelehnt:

An die Landschulheimbewegung: Deren Ursprung liegt in der Kritik an der reinen Wissensvermittlung herkömmlicher Schulen.

Michael von Studnitz (einer der Gründer der reisenden Werkschule Scholen): „Wir wollten eine ‚pädagogische Insel schaffen‘ – einen Lern- und Lebensort, ein Zu-

haus für die Schülerinnen und Schüler und haben ganz bewusst unser Projekt in die ländliche Abgeschiedenheit gelegt. Zum Einen, um die Jugendlichen für einen begrenzten Zeitraum vom negativen Einfluss mancher ihrer Peer Groups zu distanzieren, zum Anderen, um ihnen hiermit die Möglichkeit zu eröffnen, neue Erfahrungen zu machen.“

An das Makarenko-Projekt: Die Makarenko-Kolonie war eine Kolonie für sozial auffällige Jugendliche in der frühen Sowjetunion in den 20er und 30er Jahren. Makarenko ließ sich in seinem Konzept von der deutschen Landschulheimbewegung inspirieren.

Wir wollten eine „pädagogische Insel schaffen“

Michael von Studnitz: „Trotz unannehmbaren stalinistischer Ansätze faszinierten uns bei Makarenko folgende pädagogische Grundsätze: Um den pädagogischen Einfluss zu vergrößern, muss der Pädagoge die Lebensumstände der Jugendlichen soweit wie möglich teilen, was bedeutet: Möglichst wenig Privilegien für die Pädagogen. Leben, Lernen und Arbeiten findet an einem zentralen Ort statt. Der Erziehungsprozess besteht zur Hälfte aus Arbeit und zur Hälfte aus Unterricht.“

An die Waldorfpädagogik: Die Charakterbildung bekommt den Vorzug vor der intellektuellen Ausbildung. Das Lernen ist gekoppelt mit sinnlicher Erfahrung.

An die Tvind-Schulen (Dänemark): Michael von Studnitz: „Von diesen Schulen haben wir sowohl den Aspekt des Reisens als auch die Verbindung von pädagogischer Arbeit mit der Entwicklungszusammenarbeit übernommen.“

Erziehung gelingt unseres Erachtens durch Forderungen und Aufgaben und indem ein System der Perspektiven entwickelt wird. Die erste Perspektive sollte die Freude auf den nächsten Tag sein. Der nächste Schritt ist dann, die einfachen Aspekte der Freude in Komplizierteres und Bedeutsameres umzuwandeln, sprich gemeinsam Projekte zu planen und umzusetzen. In unserem pädagogischen Alltag bedeutet das, dass die Jugendlichen am Anfang zunächst ihr eigenes Zimmer einrichten und gestalten. Danach beginnen wir in Dreier-Gruppen mit kleineren Projekten im Haus und auf dem Gelände, um dann auf unseren arbeitspädagogischen Reisen im größeren Kontext etwas für Andere zu tun.

Bei der reisenden Werkschule in Schulen verbinden wir nun mit diesem oben genannten Hintergrund methodisch verschiedene Ansätze wie Handlungsorientierung, Natur-, Arbeits- und Erlebnispädagogik, Lebensweltorientierung und Beteiligung.

Ein klar strukturierter Tagesablauf verknüpft theoretischen Schulunterricht mit praktischem Tun, dessen Ergebnisse für die Jugendlichen täglich sichtbar und erlebbar sind.

Etwa alle vier Monate machen wir uns auf den Weg zu einer einwöchigen Reise innerhalb Europas. Deren Inhalte ergeben sich aus den unmittelbaren pädagogischen Zielsetzungen und den Anforderungen der Gruppe, haben jedoch immer Arbeit, Lernen oder Sport zum Inhalt. Auch auf unseren Reisen gibt es eine klare Tagesstruktur, die eine tägliche Überprüfbarkeit der Anforderungen und eine Belohnung für ihre Bewältigung beinhaltet.

Das **Werken** findet überwiegend in den Werkstätten auf unserem Gelände statt. Wir arbeiten in kleinen Gruppen zusammen und verknüpfen schulische, sportliche, künstlerische und berufsorientierende Anteile. Unsere Ziele sind neben dem Erlangen des Haupt- oder Realschulabschlusses das Herausbilden von Eigenverantwortlichkeit, Selbstvertrauen, Kreativität und Flexibilität sowie Leistungsbereitschaft und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten.

Schulunterricht findet in kleinen Klassen von durchschnittlich 6 Schüler*innen auf unserem Gelände statt und wird sowohl

von hauseigenen als auch von den Lehrkräften der VHS des Landkreises Diepholz durchgeführt. Am Ende unserer Maßnahme steht der Schulabschluss.

Die **Afrikafahrt** führen wir alle zwei Jahre durch. Sie ist die längste und bedeutendste unserer Reisen und das **Herzstück** unseres Angebotes. **Hier werden alle Elemente unseres Konzeptes konzentriert und vereint.** Bei unserer NGO „travelling workschool scholen“ steht zwar im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit auch die Hilfe zur Selbsthilfe im Vordergrund. Vielmehr konzentrieren wir uns jedoch auf den kulturellen Austausch untereinander. Etwa zwei Monate leben wir unter einfachsten Bedingungen in einem malawischen Dorf und arbeiten in einem gemeinnützigen Bauprojekt mit afrikanischen Handwerker*innen zusammen.

Alle Arbeitsprozesse sind Teamarbeiten

Seit 1979 führt die reisende Werkschule Arbeitsaufenthalte in Gambia, Ghana und seit 2001 in Malawi durch. Dabei reicht das Spektrum von der Erntehilfe bei der Erdnussernte über den Bau eines Dorfgemeinschaftshauses, von zwei Ausbildungstischlereien, einem Kindergarten, einer Ausbildungsstätte für Informatik bis hin zu dem Bau von acht Primarschulen mit Lehrerwohnhaus. Die finanziellen Mittel für die reinen Baukosten der Projekte wurden und werden über externe Zuschussgeber wie „Bingo Lotto Stiftung Niedersachsen“ oder die „Stiftung Umverteilen“ beantragt.

Malawi 2019 – eine Reisebeschreibung

Auch Anfang September 2019 haben wir uns als Gruppe von zwölf Jugendlichen und sieben pädagogischen Fachkräften auf den Weg nach Malawi gemacht. Der fünfte Bauabschnitt – ein Schulgebäude für weitere 200 Schüler*innen sollte entstehen.

In der Hauptstadt Lilongwe angekommen machen wir uns am nächsten Tag auf den Weg: Mit Bus und zwei Geländewagen fahren wir zehn Stunden über löchrige Strassen und staubige Sandpisten, vorbei an riesigen Affenbrotbäumen und winzigen Lehmhütten, in „unser“ Dorf Mankajila auf der anderen Seite des riesigen Malawisees. Manchmal können wir auch Affen sehen.

Unsere Unterkunft für die nächsten acht Wochen ist kein Lehmhaus, sondern ein großes einfaches Gästehaus aus Zement-

stein und Wellblechdach, in dem Jeder und Jedem ein eigenes Zimmer als Rückzugsraum zur Verfügung steht. Die Toilette besteht aus einer Grube, die Dusche aus einem Bottich mit sonnengewärmtem Wasser. Strom gibt es nur manchmal. Und dann der erste Schock für unsere Jugendlichen: Die endlos erscheinende freie Zeit, die nicht mit Medien gefüllt werden kann.

In den Tropen geht das ganze Jahr über die Sonne gegen 6:00 Uhr auf und gegen 18:00 Uhr unter. Es gibt oft keinen Strom, der unsere Räume beleuchten könnte, also müssen wir uns der Natur anpassen. Das bedeutet: Aufstehen um 5:00 Uhr, Arbeitsbeginn um 6:00 Uhr, mittags um 12:00 Uhr ist wegen der großen Hitze bereits wieder Feierabend. Um 20:00 Uhr ist Schlafenszeit, was wegen der fehlenden Elektrizität auch so ist.

Das Team auf der Baustelle besteht aus etwa 40 Menschen, zur Hälfte schwarz, zur Hälfte weiß. Die Bauleitung und die praktische Anleitung liegen bei dem malawischen Team. Es gibt keine Maschinen.

Unsere Werkzeuge sind Hacke, Schaufel, Kelle, Eimer und Schubkarre. Das Wasser für unseren Bau schöpfen wir aus dem nahegelegenen Fluss und fahren die gefüllten Wassertonnen mit unseren Geländewagen zur Baustelle. Alle Arbeitsprozesse sind Teamarbeiten. Wir versuchen möglichst gemischte Teams aus Deutschen und Malawiern zusammenzustellen. Die Verständigungssprache ist ein sehr einfaches Englisch. Jeder Tag auf dem Bau ist somit auch eine Englisch-Lektion.

Unsere Regeln sind hart. Nur der Schüler oder die Schülerin, der oder die in der Woche die Bauarbeitszeit nicht schwänzt, darf mit ins ersehnte Wochenende fahren. Wochenende heißt: Freitag nach der Arbeit unser staubiges Dorf verlassen zu dürfen und mit uns und unseren Geländewagen auf die andere Seite des Sees zu fahren, wo rudimentäre touristische Reize locken. Diese werden allerdings erst im Vergleich zu unserem Dorfleben attraktiv: Strom, Musik, Strand am Malawisee, kalte Cola, Dusche mit fließendem Wasser und „Porzellanklos“.

Auf der Baustelle werden wir immer wieder von den Kindern des Dorfes umringt. Unsere Jugendlichen, die in Deutschland oftmals konsequent nicht in die Schule gehen, sind zunehmend irritiert, warum sich die afrikanischen Kinder so sehr für ihre künftige Schule interessieren und so sehnsüchtig auf den ersten Schultag in ihrer zukünftigen Schule warten.

Die malawischen Menschen sagen uns oft: „Ihr habt das Geld und wir haben die Zeit“. Der riesige Überfluss an Zeit, die

nicht mit Gewohntem gefüllt werden kann, das sehr einfache Leben fernab von vertrauten Menschen bringt die Jugendlichen zunehmend an ihre Grenzen. Notgedrungen müssen sie sich an den zähen Zeitfluss Malawis anpassen. Sie fangen an zu kommunizieren, zu lesen, erlernen afrikanische Spiele und Lieder, erzählen sich und uns Geschichten, viel Biographisches, manchmal auch Traumatisches; wir alle nähern uns immer stärker an.

Sie und wir entdecken den unglaublichen menschlichen Reichtum der Gesellschaft in Malawi und wir fangen an zu spaßen, zu diskutieren, spielen, tanzen, warten... und wir ahnen, dass es neben dem Streben nach materiellem Glück noch andere geglückte Lebensentwürfe geben könnte. Die eigenen Sorgen und Probleme erscheinen gegenüber den Umständen, mit denen die Menschen in Malawi leben, verschwindend gering. Die Malawier begegnen uns mit großer Aufmerksamkeit und Anerkennung für unser Tun, offen, interessiert und herzlich – eine gesellschaftliche Würdigung, die unsere Jugendlichen bislang selten oder nie erfahren haben.

Nach acht Wochen ist der Bau fertig, der mit einem großen Einweihungsfest bedacht wird. Die Honoratioren der umliegenden Dörfer nehmen daran teil und auch der Erziehungsminister der Region lässt sich das Ereignis nicht entgehen. Unsere Jugendlichen werden für das, was sie in den acht Wochen geleistet haben, gewürdigt. Sie sind sehr stolz auf sich, genauso wie ihre Eltern.

Anfang November machen wir uns auf den Weg wieder zurück nach Hause.

2019 waren wir das zehnte Mal mit einer Gruppe von Jugendlichen zur Durchführung eines Bauprojekts in Malawi. Nach dieser intensiven Zeit fernab von Gewohntem beginnt nun wieder der Alltag in Scholen und für Viele die intensive Schulphase für die Abschlussprüfung im kommenden Jahr.

Durch das gemeinsam Erlebte dieser acht Wochen, in denen sich keine Fassade dauerhaft aufrechterhalten lässt, entstehen ein Vertrauen und eine Nähe, die sich auch nach der Rückkehr noch lange erhalten. Noch Wochen später wird in Erinnerungen geschwelgt und werden Anekdoten erzählt. Krisen und schwierige Situationen werden rückblickend mit einem Augenzwinkern betrachtet und schaffen Vertrauen und Zuversicht, auch künftige Herausforderungen meistern zu können.

Auch einen Schulabschluss zu bewerkstelligen stellt inzwischen kein unüberwindbares Hindernis mehr dar und bekommt darüber hinaus eine neue Sinnhaftigkeit.

Erfolgsbilanz: In den seit 1980 durchgeführten Kursen erreichten etwa 98% der jungen Menschen ihr selbst gestecktes Ziel: den Haupt- oder Realschulabschluss!

Nach dem Erlangen des Haupt- oder Realschulabschlusses wechseln die jungen Menschen in weiterführende Maßnahmen unserer Einrichtung mit dem Ziel der Selbstständigkeit und machen den Platz frei für neue Jugendliche. ●

Evelyn Seyfried
Pädagogische Leitung Ergänzungsschule

Keine Fassade lässt sich dauerhaft aufrechterhalten

Bildung als Selbstbildung – was heißt das für Schulen?

Das Konzept der 4. Aachener Gesamtschule

Beeindruckend, wie wahr und deutlich die Norderneyer Erklärung 2020 das Recht auf Bildung in den Fokus rückt und an alle gesellschaftlich daran beteiligten Gruppierungen und Institutionen appelliert, sich der Bedeutung und teils fehlenden Umsetzung dieses basalen Rechtes bewusst zu sein. Schule gehört zentral zu den genannten Institutionen, verbringen Kinder und Jugendliche doch einen erheblichen Teil ihrer Lebenszeit an diesem Ort, der sich über den Bildungs- und Erziehungsauftrag definiert.

Bildung als Selbstbildung – die prägenden Lernsäulen

„Bildung ist vor allem und zuerst Selbst-Bildung“ – was bedeutet das für eine Schule, in der traditionell Bildung durch Belehren immer noch Vorrang hat vor einer Selbst-Bildung durch lernende Aneignung und deren Erfolg daran gemessen wird, was Schüler*innen an Wissen und Methoden überprüfbar abgespeichert haben und abrufen können? Nimmt man die Setzung Bildung = Selbst-Bildung ernst, muss Schule Lernen und Schulalltag anders gestalten. Der Anteil an Eigensteuerung und Selbstorganisation muss in den Unterrichtsformaten deutlich erhöht werden. Die 4. Aachener Gesamtschule hat deswegen drei prägende „Lernsäulen“ entwickelt:

Die vierstündigen **Werkstätten** aus den Bereichen Kultur, Gesellschaft und Arbeitslehre werden von den Schüler*innen halbjährlich nach Neigung und Interesse gewählt. Somit sind sie von Beginn an mit beteiligt an dem, was sie lernen möchten. Hier wird jahrgangsübergreifend mit Herz, Hirn und Hand gelernt. Fächerübergreifendes Arbeiten und Produktorientierung sind zentrale Elemente dieses Unterrichtsformates. Jede*r soll sich mit seinen jeweiligen Potenzialen einbringen können. Am Beispiel unserer Bienenwerkstatt sei dies erläutert: Die 4. Gesamtschule hat auf dem Schulgelände Bienenvölker beheimatet, um in der dazugehörigen Werkstatt Lernen – fußend auf ganz unterschiedlichen Potenzialen – zu ermöglichen. Biologisches Wissen zum Leben der Bienen wird vermittelt, die Hege und Pflege der Tiere in die Hände der Schüler*innen gelegt, das Schwarmverhalten ist in Winkeln zu berechnen (Geometrie), der Honig wird geerntet, in Gläser abgefüllt, deren Etiketten entworfen (Kunst) und die im besten Falle beworben und verkauft (Arbeitslehre) werden.

In den **Projektzeiten** – vierstündig in jeder Jahrgangsstufe – wird von den Schüler*innen unter vorgegebenen Oberthemen aus den Naturwissenschaften und der Gesellschaftslehre verlangt, sich selbst ein Schwerpunktthema zu suchen, andere davon zu überzeugen, denn in der PZ wird immer im Team gearbeitet, und die Erarbeitung des Themas in einer Präsentation der Klasse vorzustellen.

Im Projektabschnitt, in der Regel ca. sechs Wochen, sind Meilensteinsitzungen fest eingeplant, in denen die Gruppen gefordert sind, ihren eigenen Arbeitsprozess zu reflektieren, Hindernisse zu identifizieren und Lösungen zu effektiverem Arbeiten zu finden. Die Eigenverantwortung der Schülerinnen für den Prozess wird systemisch verankert.

Wir erwarten in diesem Format ganz besonders, dass externer Sachverstand eingeholt wird: Unter vorgegebenen Regeln dürfen und sollen die Gruppen die Schule verlassen und Kontakt mit Fachleuten aufnehmen, dessen Ergebnisse in die abschließende Präsentation fließen. Lehrer*innen begleiten die Teamarbeit, sind aber eben nicht Taktgeber bzw. Belehrende.

Im Gegensatz zum Teamgedanken in der PZ ist das Lernen im **Lernbüro** ein individualisierter Prozess, ein reiner Ich-Prozess: Jeden Tag bestimmt der/die Schüler*in, in welches Lernbüro (Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch, Gesellschaftslehre) er bzw. sie geht. Dort erwartet die Schüler*innen ein Fachraum mit didaktisch auf drei unterschiedlichen Niveaustufen ausgearbeiteten Bausteinen, sodass alle mit ihren hetero-

Mehr Eigensteuerung und Selbstorganisation

genen fachlichen Fähigkeiten „andocken“ können. In Absprache mit dem/der Fachlehrer*in wählen die Schüler*innen ihren Baustein, das Thema, an dem sie arbeiten wollen. Und sie bestimmen am Ende der Erarbeitung noch, wann sie den zum Baustein gehörenden Test schreiben.

Im Lernbüro arbeiten alle innerhalb eines Faches, aber jahrgangsgemischt an ganz unterschiedlichen Themen auf unterschiedlichem Niveau und in großer Ruhe.

Zusammenfassend bleibt wichtig festzuhalten, dass keines der drei Formate singulär zu betrachten ist. Die Balance zwischen den unterschiedlichen Lernprozessen und das hohe Maß an Beteiligung seitens der Schüler*innen sind entscheidend.

Das Beratungskonzept

Zu einem solch offenen System mit gewollten großen Freiheiten für die Schüler*innen gehört in unserem Verständnis ein Beratungskonzept, das Schüler*innen auf Augenhöhe ernst nimmt und zu Zuverlässigkeit und Nachhaltigkeit in der Beziehungsarbeit signifikant beiträgt.

Jeder Schultag beginnt mit dem **Gemeinsamen Anfang** der Klassen mit ihren Tutor*innen (= Klassenlehrer*innen). Drei Mal die Woche sind beide Tutor*innen für jeweils 60 Minuten in ihrer Klasse und beraten jeweils ca. 14 Schüler*innen. Das von uns entwickelte **Logbuch**, Dokumentation und Orientierungshilfe im kommunikativen Dreieck Schüler*innen – Eltern – Lehrer*innen, hilft enorm.

Im und am Leben lernen

Weil Lernen heute begriffen werden sollte als „*Prozess, in dem Menschen sich ein Bild von der Welt und von sich selbst in dieser Welt erarbeiten*“, hat die 4. Aachener Gesamtschule weitere Formate entwickelt, um das Lernen im und am Leben zu forcieren. Hier sei nur auf unser „**Projekt Herausforderung**“ verwiesen. Wir schicken unsere Neuntklässler knapp drei Wochen zu Beginn des Schuljahres „in die Welt“ auf eine selbst gewählte Herausforderung. In Gruppen machen sie sich, begleitet i. d. R. von einem Studenten oder einer Studentin, auf den Weg. Die Ziele sind in den Monaten vorher erarbeitet worden: mit dem Fahrrad nach Texel und zurück, zu Fuß durch die Eifel, im Kanu die Ruhr entlang etc. Das Budget: 150 Euro pro Person. Kein*e Lehrer*in, kein Eltern teil darf die Begleitung übernehmen. Die Student*innen werden im Vorfeld intensiv geschult (JuLeiKa (Jugendleiterkarte), Gesprächsstrategien usw.), die Schüler*innen ebenfalls. Keine Gruppe geht ohne Krisen durch diese Zeit, aber die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, die virtuell nicht vermittelbar ist, lässt die Jugendlichen „wachsen“.

Die „Neuerfindung“ von Schule ist nicht illusorisch

Was Schulen ihren Schüler*innen ermöglichen müssen

Schüler*innen sind beileibe nicht zu dumm, so zu lernen, sondern das System gibt ihnen oft nicht die Möglichkeit dazu. „*Denn Kinder und Jugendliche sind keine Fässer, die man abfüllt, sondern Feuer, die man entzündet – oder besser: die sich selbst entzünden.*“ Die Kinder und Jugendlichen heute brauchen Schulen, die Individualisierung ermöglichen, die Potenziale suchen, entdecken und sich entwickeln lassen, die Zeit und Räume schaffen, damit komplexe Auseinandersetzung nachhaltig gelingen kann, die Handlungsorientierung und Verantwortung zum zentralen Bestandteil von Unterricht machen, die Wertschätzung allgegenwärtig spürbar, erfahrbar machen.

In diesem Zusammenhang hat die Realisierung des Rechtes auf Bildung nur dann eine Chance, wenn alle an Schule und Lernen Beteiligten sich in ihrer bestehenden Unterschiedlichkeit akzeptieren und sich auf Augenhöhe begegnen und ernst nehmen. Wir dürfen Schüler*innen „*nicht ausschließlich als Objekte von Qualifizierung und Ausbildung sehen, sondern*“ müssen sie „*als Subjekte mit eigenen Interessen und Vorstellungen verstehen und respektieren.*“ Das versucht die 4. Aachener Gesamtschule mit den neu entwickelten Lernformaten systemisch umzusetzen. Dazu braucht es Mut und Zuversicht, übrigens auch auf Seiten der Schulaufsicht, Verwaltung und Politik.

Die „Neuerfindung“ von Schule ist allerdings überhaupt nicht illusorisch, es gibt diese Schulen längst, Schulen im Auf-

Kinder sind keine Fässer, die man abfüllt

bruch, die mit Elan, Hand, Kopf und Herz Veränderungen herbeiführen, aber bitte nicht nur eine kleine Arbeitsgemeinschaft „Global Goals“ am Nachmittag, sondern systemische Antworten auf die Anforderungen des 21. Jahrhunderts und damit auf die Anforderungen, denen sich die jetzigen Schüler*innen zu stellen haben, damit es Schulen gelingt, „*Selbstwirksamkeit sowie Stolz auf bewältigte Herausforderungen und Erfolge ermöglichen und erleben [zu] lassen.*“

Nimmt man das Recht der Kinder und Jugendlichen auf Bildung ernst, muss der Bildungsort Schule als lernendes, sich veränderndes System verstanden und von allen, die für Schule und Lernen Verantwortung tragen, als solcher akzeptiert und gefördert werden.

Die kursiv gesetzten Textstellen sind Zitate aus der Norderneyer Erklärung. Weitere Informationen unter → www.aachener-gesamt.schule/ueber-uns ■

Martin Spätling,
Didaktischer Leiter der 4. Gesamtschule
Aachen

Bildungssituationen und Partizipation im Offenen Ganztag

OGS | Chancengleichheit und eine neue Lernkultur im Sozialraum an der Frauenlobschule in Bochum

Vielzahl an Bildungssituationen schaffen

Wir versuchen in unserem OGS-Alltag eine Vielzahl an Bildungssituationen zu schaffen.

Spielend lernen begleitet uns ganztägig. Die Kinder entscheiden selbstständig, wo, mit wem, womit und, sofern es der Zeitplan zulässt, auch wie lange sie spielen wollen. Sie wechseln die Räumlichkeiten, bewegen sich draußen, suchen die Ruhe und vieles andere mehr. Die Kinder lernen Konflikte zu lösen, setzen sich miteinander auseinander und lernen die gegenseitige Rücksichtnahme.

Das Mittagessen sehen wir als Bildungszeit an. Ein Zeitpunkt am Tag, der entschleunigen soll. Die Kinder essen wie in einer Familie gemeinsam in kleinen Gruppen am Tisch, bedienen sich selber aus den bereitgestellten Schüsseln und entscheiden, was und wie viel sie essen möchten.

In Arbeitsgemeinschaften und Projekten erfahren die Kinder in vielfältiger Art eine Erweiterung ihres Wissens und entscheiden sich hierbei bewusst für oder gegen eine Teilnahme.

Partizipation ist in unseren offenen Ganztagschulen, unter anderem durch das Kinderparlament, fest verankert. Wertschätzung und Beteiligung lassen die Kinder zu selbstständigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeiten heranwachsen.

Seit drei Jahren beteiligen wir die Kinder der OGS Frauenlobschule durch das Kinderparlament. Anfang eines jeden Schuljahres werden die Mitglieder des Kinder-

parlaments gewählt. Natürlich darf sich jedes Kind als Kandidat für das Kinderparlament aufstellen und den Wählern präsentieren. Aus jedem Jahrgang werden dann zwei Vertreter gewählt. Das Kinderparlament trifft sich alle vier Wochen. Die Vertreter bringen hierbei aktiv Themen ein, wie z.B. die Gestaltung der Ferienzeit. Das Kinderparlament hat auch einen eigenen Briefkasten. Hierüber können alle Kinder der Einrichtung ihre Anliegen an die Vertreter weitergeben. Natürlich werden Themen auch durch die Fachkräfte in das Kinderparlament eingebracht. Gemeinsam wurden Regeln für den Alltag entwickelt. Das Mittagessen wird seit längerer Zeit von den Kindern nach gemeinsam festgelegten Vorgaben ausgewählt.

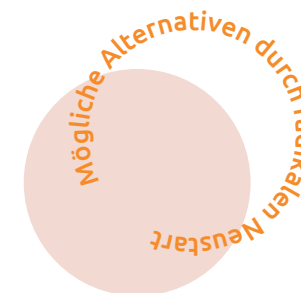
Beim AG-Angebot ist das Kinderparlament ebenfalls involviert. Die Kinder bringen Ideen mit ein, um die Ausrichtung der einzelnen AGs mitzubestimmen. Wenn neue Anschaffungen wie z.B. Spielmaterialien getätigt werden sollen, sind die Kinder ebenfalls beteiligt. Das Kinderparlament hat Regeln zur Lautstärke im Speiseraum getroffen und Toilettenkarten eingeführt, damit die Sanitäreinrichtungen sauber gehalten werden. Auch ein regelmäßiger Eistag wurde beschlossen.

Das Kinderparlament ist für uns zu einem wichtigen Instrument im OGS-Alltag geworden. ■

Bildung und Kinderrechte



Argumente und Konzepte



Unser Schulsystem bringt Leistungen, auf die wir stolz sein können. Aber es weist auch Defizite auf wie die enge Kopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft, die den Kinder- und Menschenrechten nicht entsprechen. Das hat der Bericht des Sonderberichterstatters der UN 2006 deutlich gemacht und das zeigen die wiederholten Empfehlungen des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes und des Ausschusses zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die Arroganz, mit der man sich in Deutschland weitgehend über diese Empfehlungen hinweg gesetzt hat, ist erschreckend.

Die Beiträge in Kapitel 6 stellen Alternativen dar. Das geht nicht ohne einen radikalen Neustart und es geht nicht, ohne Tabus und Selbstverständlichkeiten wie die Schulpflicht oder die Orientierung der Lehrpläne an Fächern in Frage zu stellen. Den Kindern in ihrer Vielfalt die für sie passenden Angebote zu machen, Selbstbildung zu ermöglichen, Bildungsgerechtigkeit zu gewährleisten und auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten, sind Ansprüche, denen unser Schul- und Bildungssystem nicht gerecht wird.

Grundlegende Veränderungen fordern grundlegend andere Haltungen. Diese Haltungen gibt es schon verbreitet beim pädagogischen Personal. Diese Menschen zu stärken, damit sich ihr Potenzial entfalten kann statt durch enge Vorschriften gebremst zu werden, dazu sollen die vier Beiträge mit Argumenten und Konzepten beitragen. ■

Bildung ist Menschenrecht – Plädoyer für einen radikalen Neustart

- eine Utopie -

Seit einem halben Jahrhundert haben wir es schwarz auf weiß: Bildung ist Menschenrecht. Es ist verbrieft in Art. 13 des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19.12. 1966. Es heißt: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden auf Bildung an. Sie stimmen überein, dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss.“ In diesem Sinne findet sich das Recht auf Bildung nicht nur in weiteren Menschenrechtsverträgen, insbesondere in der UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Behindertenrechtskonvention, sondern es hat auch auf nationaler Ebene Eingang gefunden in viele Verfassungen, auch in Deutschland.

Doch es ist kein Geheimnis, dass Rechtstexte und Rechtswirklichkeit auseinanderklaffen. Vor allem in Deutschland ist die soziale Ungleichheit im Zugang zur Bildung evident. Der nach der UN-Kinderrechtskonvention eigentlich fällige Paradigmenwechsel im Schulwesen ist

ausgeblieben.⁽¹⁾ Und der UN-Ausschuss für die Rechte der Menschen mit Behinderungen mahnte noch 2015, „im Interesse der Inklusion das segregierte Schulwesen zurückzubauen.“⁽²⁾ Dass sich Deutschland gegenüber der Völkerrechtsgemeinschaft verpflichtet hat, ein „inklusives Bildungssystem“ (inclusive education system) zu schaffen, davon ist nicht einmal mehr die Rede. So bleibt unbemerkt, dass die Bildungspolitik im alltäglichen ‚Weiter so‘ ununterbrochen einen subtilen Beitrag zur Spaltung der Gesellschaft und zu einer Gefährdung für Zusammenhalt und Demokratie leistet.⁽³⁾

Nichts ist, wie es war

Nun scheint sich die Überzeugung durchzusetzen, dass die weltweite Ausbreitung der „Corona-Pandemie“ die Lage grundsätzlich ändert. Zwar müsste ein Bild des tauenden Permafrosts genügen, um zu verstehen, dass der Klimawandel langfristig viel problematischer sein dürfte; doch die unmittelbare Betroffenheit durch ‚Corona‘ ist jetzt. Die Analyse der Ursachen vermittelt schlagartig, dass

die Krise in vielfältiger Hinsicht mit Versäumnissen zusammenhängt, die längst hätten aufgearbeitet werden müssen – unwürdige Wohnverhältnisse, unzureichende Bekämpfung von Armut und prekären Lebensverhältnissen, Exklusion alter Menschen, Kommerzialisierung von Gemeinschaftsaufgaben. Nicht zuletzt im Bildungsbereich vernimmt man Forderungen nach Erneuerung – bessere Ausstattung, mehr Digitalisierung und entsprechende Fortbildung pädagogischer Kräfte. Von einer kritischen Auseinandersetzung mit menschenrechtlichen Fragen ist freilich nichts zu spüren. Wenn wir nicht rückblickend wieder den Eindruck haben wollen, im richtigen Moment etwas Entscheidendes versäumt zu haben, lohnt es sich zu vergegenwärtigen, wie fruchtbar ein Neustart unter menschenrechtlichen Gesichtspunkten sein könnte. Dafür reicht allerdings der Rekurs auf sonntags Zitierfähiges nicht aus; man muss genauer hinschauen.⁽⁴⁾

Die zwei Gesichter der Menschenwürde

In der Präambel des Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte überliest man leicht den Halbsatz, dass sich alle in dem Übereinkommen genannten Menschenrechte „aus der dem Menschen innewohnenden Würde herleiten“ – also auch das Recht auf Bildung. Das ist eine Herausforderung gleichermaßen für Juristen wie für Pädagogen. Unzweifelhaft wichtig ist, dass die Menschenwürde im ‚positiven Recht‘ – bei uns Art. 1 Grundgesetz – zum Ausdruck kommt; doch der eigentliche Geltungsgrund liegt jenseits

des positiven juristischen Rechts im Gebiet des juristisch wenig beachteten ‚überpositiven‘, moralischen Rechts. Das positive Verfassungsgebot ist eine Transformation dieser überpositiven Normen.⁽⁵⁾ Menschenwürde gilt essenziell, weil sie dem Menschen als solchem „kraft seiner Menschheit“ (Immanuel Kant) zusteht. Das ist die Grundlage des in Entstehung begriffenen Weltrechts.⁽⁶⁾

Menschenwürde ist daher nicht nur der im Grundgesetz über allem stehende Grundwert der Verfassung, sondern zugleich ein moralisches Gebot, das jeden einzelnen Menschen bindet. So verstanden ist die Menschenwürde eine verfassungsrechtlich und völkerrechtlich verbindliche Vorgabe für das gesamte Bildungswesen und zugleich eine moralische Anforderung an alles pädagogische Handeln in der täglichen Praxis.

Das bedeutet allem voran die Achtung des Kindes als eigenständige, unverwechselbare Persönlichkeit, deren „volle Entfaltung“ im „Bewusstsein ihrer Würde“ das Ziel sein muss. Das stellt unser übliches Bildungsverständnis auf den Kopf. Zwar

Menschenwürde ist zugleich ein moralisches Gebot

wissen wir seit Längerem: Kinder sind „keine Fässer, die gefüllt, sondern Feuer, die entzündet werden wollen.“ (François Rabelais 1490–1553). Doch statt die individuelle Begabung des Kindes und deren Entfaltung zum Ausgangspunkt zu machen, schreiben wir ohne Blick auf das einzelne Kind Lehrpläne aller Art voll mit Inhalten, die Kinder und Jugendliche sich aneignen sollen. Was gelernt werden soll, kommt auf unterschiedlichen Leistungsniveaus von außen. Das ist nicht zuletzt der Grund für Segregation im Bildungswesen, indem wir dann möglichst homogene Gruppen bilden, für die je eigene Lernkonzepte geeignet erscheinen – vom Gymnasium bis zur Förderschule. Ein menschenrechtlich belastbares Konzept müsste genau umgekehrt ansetzen und die offensichtliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in einer Schule für alle zugrunde legen und das pädagogische Handeln vom einzelnen Kind her entwickeln.

Wohl könnte man kritisch fragen: Hat nicht der Staat ein Recht festzulegen, was für die gesellschaftliche Entwicklung an Kenntnissen und Fertigkeiten gelernt werden muss? Man darf beruhigt sein: Kinder wollen sich in die Welt „einwurzeln“ (Simone Weil), und zwar so, wie sie ist. Sie haben lange vor der Schule Digitalisierung zu ihrem Alltag erklärt! Dazu gehört aber auch Seilchenspringen, ein Instrument zu lernen, einen Tisch zu bauen, soziales und ökologisches Engagement ebenso wie sich in ein Studium zu vertiefen. Jeder und jede will etwas leisten, aber eben im Sinne dessen, was sie ganz persönlich beitragen können. Manches dürfte dann zum Vorschein kommen, das die Gesellschaft dringend braucht, das im PISA-Ranking aber untergeht.

Richtig ist, dass in einer solchen Schule für alle gleich geltende Leistungsstandards und Noten ihren Sinn verlieren und standardisierte Abschlüsse fragwürdig werden. Leistung muss biographisch-individuell bestimmt und bewertet werden. Es gilt zuzulassen, dass die konkreten Ziele und Wege in der pädagogischen Praxis von dem einzelnen jungen Menschen her entwickelt werden, mit einer Differenzierung für die Hochleistungsdenk*innen ebenso wie für Menschen, deren Gemüthaflichkeit das Zusammenleben speist, oder für handwerklich Begabte. Das wäre allerdings Revolution. Doch man wird dem Anspruch von Menschenwürde und Individualität nicht gerecht, wenn man allein schon die Diskussion darüber verweigert.

Und das ist nur das eine Gesicht der Menschenwürde. Menschenwürde ist ein Ereignis, das sich immer zwischen Men-

schen vollzieht. Wir leben in einem „apriorischen Beziehungsraum“⁽⁷⁾. Von Geburt an sind wir existenziell auf Gemeinschaft angewiesen. Menschenwürde ist immer die Anerkennung, die der Mensch als Individualität in der Gemeinschaft findet. Beides ist unlösbar verknüpft. Deshalb ist das diskriminierungsfreie, ‚inklusive‘ Zusammenleben gleichursprünglich wie die Menschenwürde selbst. Der Ausspruch „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Martin Buber) ist der Gehalt dessen, was Inklusion essenziell ausmacht. Darüber kann nicht von außen bestimmt werden, ohne die in der Würde wurzelnde Autonomie des Menschen zu verletzen.

Deshalb widerspricht die Gliederung des Schulwesens und die behördliche Zuweisung von Kindern und Jugendlichen zu bestimmten Schulen der autonomen Wahl des Lebensortes. Stattdessen muss in der Schulgemeinschaft eine alle widerspiegelnde Vielfalt leben, in der jeder und jede die Chance hat, einen förderlichen Lebenszusammenhang zu finden. Menschenwürde und Inklusion in diesem Sinne zum Grundprinzip des Bildungswesens zu machen, wäre ebenfalls revolutionär; aber es gelingt nicht, der Erfüllung der völkerrechtlichen Verpflichtungen näher zu kommen, wenn ein „Systemwechsel“ nicht einmal mehr diskutiert wird.

Unsicherheit als Lebensgrundgefühl

Bei der Bewertung der Corona-Krise kann man zweifeln, ob die gesundheitliche Problematik oder die psychischen Auswirkungen von Angst und Unsicherheit

gewichtiger sind. Die für viele Menschen existenziellen Ängste, wie es weitergeht, mischen sich mit der bangen Frage, wie lange die Krise noch andauert, vor allem, wie sich das weitere Leben gestaltet, wenn sich durch die Krankheit oder eine wirtschaftliche Katastrophe die Lebenskoordinaten grundlegend verschoben haben.

Gesellschaftlich ist dies keine neue Erfahrung. Seit der Aufklärung verzeichnen wir die allmählich immer stärkere Auflösung von Gewissheiten, Orientierung und stabilisierenden Konventionen, sei es der Verlust religiöser Bindung, sei es die Liberalisierung von Moralvorstellungen oder das Scheitern eines an gemeinsame Werte gebundenen Vernunftrechts. Nirgendwo finden sich verlässliche Leitplanken, um sich auf eine unbekanntere Zukunft einzustellen. So hat Jürgen Habermas formuliert, dass wir heute in einer „dezentrierten, in viele Systeme auseinanderstrebenden, funktional ausdifferenzierten... polyzentrisch zersplitterten Gesellschaft ohne Basis und ohne Spitze“⁽⁸⁾ leben. Den damit einhergehenden Verlust von Übersichtlichkeit und Orientierung erleben wir heute gesellschaftlich wie in unseren persönlichen Verhältnissen unmittelbar.

Eine Utopie für das Bildungswesen

Für das Bildungswesen ist dies mit der Frage verbunden, ob das, was Kinder und Jugendliche herkömmlich lernen sollen, überhaupt noch taugt, um die für ihre Zukunft entscheidenden Fähigkeiten entwickeln zu können. Der heutige Wissensbe-

Kinder wollen sich in die Welt „einwurzeln“

stand vervielfältigt sich atemberaubend schnell, Lehrpläne veralten. Und man wird kaum denken dürfen, dass eine bessere Ausstattung der Schulen und die Digitalisierung des Lernens ausreichen, wenn der Bestand des Planeten in Frage gestellt ist, sich grundlegende gesellschaftliche und politische Veränderungen vollziehen und man jeden Tag vor neuen Herausforderungen steht.

Dies hat Helga Nowotny zu einem weiteren revolutionären Gedanken gebracht. In einer interessanten Vorlesung⁽⁹⁾ plädiert sie für eine in ihrem Buch *The Cunning of Uncertainty* (Die List der Unsicherheit) entwickelte andere Sicht auf die zunehmende Orientierungslosigkeit. In Zukunft werde es mehr als je darauf ankommen, Unsicherheit entschlossen anzunehmen und die ‚List‘ zu verstehen, dass Unsicherheit stets dazu herausfordert, Neues zu schaffen. Kreativität als ursprüngliches Potenzial, Neues zu denken und die Welt zu verändern, wird zum Rohstoff der Zukunft.

Dafür müsste natürlich auch die Schule neue Wege gehen. Die Vermittlung vorgegebenen Wissens verfehlt, in erster Linie Erfindungsreichtum und Eigeninitiative herauszufordern. Dafür braucht es keinen getakteten Unterricht, sondern Freiräume, Selbstlernzeiten, Bewegung und die Erfahrung der Selbstwirksamkeit. Es bedarf eines Gefühls für die Nöte der Zeit, der Erfahrungen aus vielfältigen Begegnungen, der Kooperationsfähigkeit und der Empathie. Es erfordert wache Sinne für Mensch und Umwelt einschließlich einer demokratischen Erlebnispädagogik anstelle abstrakten Institutionenwissens. Intrinsische Motivation durch Stärkung

der Ich-Kräfte im Gefühl der „Würde“, des „Selbstwerts“ und der „Zugehörigkeit zur Gemeinschaft“⁽¹⁰⁾ ist der Schlüssel.

Man kann überzeugt sein, dass solche pädagogische Praxis, statt Lehrpläne abzuarbeiten, jeden Menschen begeistert, der sich entscheidet, Lehrerin oder Lehrer zu werden. In einem Berufsalltag im Gestrüpp von Richtlinien und Verordnungen, in einem hierarchischen Verwaltungssystem und unter dem Druck, PISA-verwertbares Wissen zu vermitteln, bedarf es jedoch unvergleichlicher Energie, sich in der Begegnung mit Kindern und Jugendlichen den Schwung des Anfangs zu erhalten und Vorbild an Initiative und Verantwortungsbereitschaft zu sein. Täglich muss man der Tendenz der Verwaltungsstrukturen widerstehen, persönliche Verantwortung ‚nach oben‘ zu den Aufsichtsinstanzen abzugeben und sich im Befolgen hoheitlicher Anordnungen zu beruhigen.

Unsicherheit entschlossen annehmen

Das ‚System‘ wird sich damit schwer tun. Denn es untergräbt strukturell genau das, was es fördern soll: Eigeninitiative und persönliche Verantwortung. Es kann aber aus der Verpflichtung auf die Menschenrechte, auf Menschenwürde, Individualität und Inklusion nicht entlassen werden. Das dürfte leichter fallen, wenn sich der Staat von der Vorstellung lösen würde, alles verbindlich vorgeben zu müssen, und sich auf das zu beschränken, was in Art. 7 des Grundgesetzes steht: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht (!) des Staates“, nicht mehr und nicht weniger. Verlangen sollte er von jeder Schule ein Qualitätsmanagement, das dazu beiträgt, ihre Pädagogik qualitativ an den Menschenrechten auszurichten. Das könnte sich einfügen in die für die Kinderrechte im Grundgesetz vorgeschlagene Aufgabe: „Die staatliche Gemeinschaft trägt für altersgerechte Lebensbedingungen Sorge und unterstützt Erziehung und Bildung zu Mitmenschlichkeit, Gemeinsinn und Toleranz.“⁽¹¹⁾

Eine Utopie sollte das nicht bleiben. ■

*Dr. Reinald Eichholz, Velbert
ehem. Kinderbeauftragter der
Landesregierung NRW*

Endnoten

1. Eichholz, Reinald, Paradigmenwechsel im Schulwesen? Zum Vorrang des Kindeswohls nach Art. 3 der UN-Kinderrechtskonvention, in: *Recht und Bildung, Informationsschrift des Instituts für Bildungsforschung und Bildungsrecht*, März 2007, Jahrgang 4, Seite 3 ff.

2. Abschließende Bemerkungen zum ersten Staatenbericht Deutschlands vom 13. April 2015 zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention, zu Artikel 24 BRK
3. Eichholz, Reinald, *Bildungspolitik – ein Beitrag zur Spaltung der Gesellschaft?*, *Bildungsklick* 31.01.2017
4. Eichholz, Reinald, *Blick nach vorn – Menschenrechte bleiben der Maßstab!*, Heft 2 der Schriftenreihe *Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie, Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft*, Frankfurt a.M. 2017
5. Sandkühler, Hans Jörg, *Menschenrechte. Zur Transformation moralischer in juristische Rechte*, in: *Hamid Reza Yousefi/Klaus Fischer/Ina Braun/Peter Gerdson (Hrsg.): Wege zur Wissenschaft: Eine interkulturelle Orientierung. Grundlagen, Differenzen, Interdisziplinäre Dimensionen*, Nordhausen 2008.
6. Emmerich-Fritsche, Angelika, *Vom Völkerrecht zum Weltrecht*, Duncker & Humblot, Berlin 2007, S. 188 ff.
7. Spaemann, Robert, *Personen – Versuche über den Unterschied von „etwas“ und „jemand“*, Klett-Cotta Stuttgart 1996, S. 196
8. Habermas, Jürgen, *Faktizität und Geltung*, Frankfurt 1992, S. 67
9. → www.youtube.com/watch?v=4vQd3pdH8tM
10. So Art. 24 Abs. 2 und Buchst. m. der Präambel der UN-Behindertenrechtskonvention
11. Benassi, Günter/Eichholz, Reinald, *Grundgesetz und Kinderrechte*, DVBl. Heft 10, 15. Mai 2017, S. 614–620

Recht auf Schule statt Schulpflicht?

Die Schulpflicht ist ein starkes Mittel des Staates, um das Recht auf Schule gegenüber Eltern durchzusetzen, die ihre Kinder aus welchen Gründen auch immer nicht zur Schule schicken wollen. Sie ist zugleich ein starkes Mittel, um den Schulbesuch zu erzwingen, auch wenn die Kinder aus welchen Gründen auch immer nicht zur Schule gehen wollen. Soll das Kindeswohl gemäß Artikel 3 der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) gewährleistet sein, ist die sanktionsbewehrte Schulpflicht nicht geeignet, um eine angemessene Balance zwischen den Rechten der Kinder, der Eltern und des Staates zu ermöglichen.

Das Recht auf Bildung in der Kinderrechtskonvention

In der großen Mehrzahl der europäischen Länder gibt es eine Bildungspflicht, aber keine Schulpflicht wie in Deutschland. Neben Schulen in privater Trägerschaft und freien Schulen mit alternativen pädagogischen Konzepten wird den Eltern auch das Recht auf Hausunterricht eingeräumt. Anders als es aus deutscher Sicht erscheinen mag, ist die Schulpflicht keine Selbstverständlichkeit, sondern ein krasser Ausnahmefall – und dieser Ausnahmefall bedarf der Rechtfertigung oder die Schulpflicht muss durch andere Rege-

lungen ersetzt werden, wie sie der damalige UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung, Vernor Munoz 2006 nach einer Inspektionsreise in Deutschland gefordert hat. Im Abschnitt 62 seines Berichts (Wikipedia „Hausunterricht“ Anm. 31) heißt es, Bildung dürfe nicht auf reine Schulanwesenheit reduziert werden und Bildungsprozesse sollten ausgebaut werden, um sicherzustellen, dass sie immer und vorrangig den besten Interessen des Kindes dienen. „Fernlehrmethoden und Homeschooling stellen gültige Optionen dar, die unter bestimmten Umständen weiterentwickelt werden können, wobei nicht vergessen werden darf, dass Eltern das Recht haben, die geeignetste Art der Bildung für ihre Kinder zu wählen (...) Die Förderung und Entwicklung eines Systems von öffentlicher, staatlich finanzierter Bildung sollte nicht die Unterdrückung von Bildungsformen zur Folge haben, die keine Anwesenheit in einer Schule erfordern.“ Zugleich fordert Vernor Munoz (Abschnitt 93) eine staatliche Überwachung des Heimschulsystems mit dem Ziel, dass „das Recht der Eltern gewahrt wird, diese Bildungsform unter Berücksichtigung des Kindeswohls zu gebrauchen, wenn dies erforderlich und geeignet erscheint“.

Entsprechend weist Art. 29 KRK darauf hin, dass nur die Bildungsziele, aber nicht

die Art und Weise, wie Bildung vermittelt und angeeignet wird, vom Staat verbindlich vorgegeben werden darf:

„Dieser Artikel und Artikel 28 dürfen nicht so ausgelegt werden, dass sie die Freiheit natürlicher oder juristischer Personen beeinträchtigen, Bildungseinrichtungen zu gründen und zu führen, sofern die in Absatz 1 festgelegten Grundsätze beachtet werden und die in solchen Einrichtungen vermittelte Bildung den von dem Staat gegebenenfalls festgelegten Mindestnormen entspricht.“

Dazu als weltweit verbindliche Vorgabe die Bildungsziele in Art. 29 Abs. 1 KRK:

Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

- a. die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
- b. dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
- c. dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
- d. das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der

Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;

- e. dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.

Das Recht auf Hausunterricht in anderen Ländern

In den Ländern, die Hausunterricht zulassen, gibt es dafür unterschiedliche kulturelle Traditionen und Gründe. Entsprechend unterscheidet sich auch die Abwägung bei der Balance zwischen den Interessen von Staat, Eltern und Kindern.

In der Mehrzahl der Länder, die ein Recht auf Hausunterricht einräumen (vgl. die Übersicht unter → de.wikipedia.org/wiki/Hausunterricht), ist die Grundlage ein liberales Staatsverständnis, das den Staat verpflichtet, in Verbindung mit dem Toleranzgebot die Freiheitsrechte der einzelnen Bürger*innen zu sichern. Müssen Eltern in seinem solchen Staat einen Antrag auf Hausunterricht stellen, sind für die Genehmigung religiöse oder weltanschauliche Gründe ausschlaggebend. Wird der Hausunterricht genehmigt, liegt die Verantwortung für die Durchführung und den Lernerfolg bei den Eltern – eine staatliche Aufsicht ist hier nicht vorgesehen.

Dagegen legen andere Länder eine staatliche Aufsicht über den Hausunterricht und damit im Sinne von Art. 29 KRK Mindeststandards fest. Diese Aufsicht soll gewährleisten, dass der Staat bei einer

Gefährdung des Kindeswohls eingreifen kann. Sie dient der Kontrolle, dass überhaupt Unterricht stattfindet, sie dient der Qualitätssicherung und sie sorgt zugleich dafür, dass Eltern durch Beratung unterstützt und der Austausch zwischen den Eltern angeregt wird.

So gibt es z. B. in Belgien keine Schulpflicht, wohl aber eine Unterrichtspflicht. Zum Verfahren: Teilen Eltern mit, dass sie Hausunterricht durchführen möchten, müssen sie mit der Schulaufsicht ein Gespräch führen und ihre pädagogischen Gründe darlegen. Sie sind verpflichtet, einen Lehr- bzw. Lernplan vorzulegen und zwei bis drei Mal pro Jahr mit der zuständigen Schulaufsichtsperson ein Gespräch zu führen, bei dem auch Arbeitsproben ihrer Kinder gesichtet werden.

Vor dem Übergang in einen weiterführenden Bildungsgang findet im Alter von 11 Jahren eine externe Prüfung statt. Besteht ein Kind im Hausunterricht diese Prüfung nicht, kann es sie nach einem Jahr wiederholen. Bei einem erneuten Nichtbestehen entscheidet eine Kommission, ob das Kind weiter zu Hause unterrichtet werden darf oder zum Besuch einer Schule verpflichtet wird – was in Ostbelgien bei ca. 65 Kindern im Hausunterricht in den letzten Jahren nur zweimal vorgekommen ist. Die große Mehrzahl der Kinder besteht die Prüfung und der Hausunterricht kann dann bis zum Alter von 18 Jahren weitergeführt werden. Ein Schulabschluss und die Studienberechtigung werden erteilt, wenn die Jugendlichen die entsprechenden staatlichen Prüfungen bestehen, zu denen sie sich als Externe anmelden können.

Deutschland: Schulpflicht als Schulzwang

Die Schulpflicht ist in Deutschland nicht im Grundgesetz, wohl aber in den Landesverfassungen und den Schulgesetzen der Bundesländer festgelegt. Dabei geht es nicht um die Frage, ob außerschulischer Unterricht pädagogisch sinnvoll ist und im Interesse des Kindeswohls im Einzelfall geboten sein kann. Bildung, so wird unterstellt, könne nur in der Schule angemessen vermittelt werden. Es geht um eine rechtliche Setzung, die für Verbindlichkeit sorgt, und um die gesetzliche Festlegung der Sanktionen, die bei einer Verletzung der Schulpflicht zur Anwendung kommen.

Als Beispiel die Regelungen im Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen:

- § 41 Abs. 5 SchulG NRW sieht die zwangsweise Zuführung der Schüler*innen vor, die gegen die Schulpflicht verstoßen.
- Nach § 41 Abs. 4 SchulG NRW können den Eltern gegenüber Zwangsmittel angewandt werden: „Die Eltern können von der Schulaufsichtsbehörde durch Zwangsmittel gemäß § 55 bis 65 des Verwaltungsvollstreckungsgesetzes NRW zur Erfüllung ihrer Pflichten (...) angehalten werden.“
- Die Verletzung der Schulpflicht kann nach § 126 SchulG NRW als Ordnungswidrigkeit mit einem Bußgeld belegt werden und den Eltern kann sogar ein Teil des Sorgerechts – z. B. im Hinblick auf das Recht, die Schullaufbahn ihrer Kinder und deren Aufenthalt zu bestimmen – entzogen werden.

Die Schulpflicht ruht nur in folgenden Fällen:

1. Bei einer längeren Erkrankung oder einer Schwangerschaft für die Dauer der Mutterschutzfristen (§ 21 SchulG NRW). Hier besteht ein Anspruch auf Hausunterricht, der von staatlichen Lehrkräften zu erteilen ist;
2. wenn Schüler*innen an einer anderen Ausbildung oder am Bundesfreiwilligendienst teilnehmen (§ 40 Abs. 1 SchulG NRW);
3. wenn Kinder und Jugendliche „selbst nach Ausschöpfen aller Möglichkeiten sonderpädagogischer Förderung nicht gefördert werden können“ (§ 40 Abs. 2 SchulG NRW).

In der Balance der Kinder-, Eltern- und staatlichen Rechte dominiert in Deutschland der Staat. Er entscheidet, was als Ort und Art der Bildung erlaubt und was verboten ist, und er entscheidet, dass allein Lehrkräfte mit einer staatlichen Lehrerausbildung Kinder und Jugendliche unterrichten dürfen, nicht aber die Eltern oder von ihnen beauftragte Personen.

Für die Schulpflicht und gegen den Hausunterricht spricht...

Historisch war die Schulpflicht in Deutschland ein Fortschritt: Sie sorgte dafür, dass alle Kinder – auch gegen den Willen ihrer Eltern oder der Fabrikherren, bei denen sie beschäftigt waren – das Recht auf Unterricht und Lernen hatten. Sie ermöglichte dem Staat, inhaltlich durch die Vorgabe der Lehrpläne und qualitativ und methodisch durch Mindeststandards für den Unterricht und die Schulabschlüsse für Ver-

gleichbarkeit zu sorgen. Zum System der Schulpflicht gehörte auch das Prinzip der Jahrgangsklassen: Alle Schüler*innen lernen in altersgleichen Gruppen das Gleiche und für alle gelten die gleichen Anforderungen und Maßstäbe für die Bewertung ihrer Leistungen.

Schulpflicht sichert nationale und kulturelle Identität

Die Schulpflicht ist Voraussetzung dafür, dass allen Kindern eine vergleichbare Grundlage an Wissen, Kompetenzen und Haltungen vermittelt wird, und diese Grundlage sichert die nationale und kulturelle Identität. In (Jahrgangs-) Klassen zu lernen, öffnet den Blick für andere Lebenslagen und Sichtweisen über die eigene Familie hinaus. Das verhindert, dass Kinder in einer Bestätigungskultur aufwachsen, also in einer „Blase“, die ausschließlich durch die Glaubenssätze und Überzeugungen ihrer Eltern und ihrer Familie geprägt ist. Das fördert den gesellschaftlichen Zusammenhalt, zu dem die Schule auch als Ort der Begegnung und des Austauschs beiträgt, während der Hausunterricht Kontakte zu Gleichaltrigen einschränkt, kein soziales Lernen in der (Lern-) Gruppe ermöglicht und die soziale Segregation verstärkt. Denn für Lernmaterialien und -aufgaben zu sor-

gen und den Hausunterricht zu gestalten, setzt bildungsnahe Eltern voraus.

Für die Schulpflicht spricht auch, dass die Eltern weder fachlich noch didaktisch die Expertise der Fachlehrer*innen an den Schulen ersetzen können, selbst wenn sie über ausgeprägte Bildungserfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen. Zudem kann das Zuhause nicht eine vergleichbare Qualität der Ausstattung mit Lehrmitteln bieten. Deshalb ist davon auszugehen, dass die Kinder und Jugendlichen im Hausunterricht unter ihren Lern- und Bildungsmöglichkeiten bleiben, die ihnen nur die Schule bieten kann.

Schließlich ermöglicht die Schulpflicht auch einen besseren Schutz der Kinder vor physischer und sexueller Gewalt in der Familie. Denn solche Gewaltakte können durch Hausunterricht verdeckt

werden, während ihre Folgen von Lehrkräften in der Schule wahrgenommen werden und diese verpflichtet sind, bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung sich an die „insoweit erfahrene Fachkraft“ beim Jugendamt nach § 8 a und 8 b SGB VIII zu wenden. Zudem sind Kinder in religiös oder politisch fundamentalistisch orientierten Familien deutlich stärker der Gefahr einer einseitigen Indoktrination durch ihre Eltern ausgesetzt. Schließlich sorgt die Schulpflicht dafür, dass Kinder nicht unter psychischen Störungen der Eltern leiden müssen, wenn z. B. der Hauptgrund für den Hausunterricht ist, dass Eltern ihre Kinder nicht loslassen können. Insoweit wirkt die Schulpflicht möglichen Kindeswohlgefährdungen entgegen.

Allerdings: All diese Gründe für eine verbindliche generelle Schulpflicht werden als Tatsache unterstellt, aber nicht nachgewiesen. Das würde erfordern, die Erfahrungen in Ländern mit Hausunterricht zur Kenntnis zu nehmen – und diese Erfahrungen scheinen, von Ausnahmen abgesehen, die genannten Gründe nicht zu bestätigen (vgl. die Studie des Wissenschaftlichen Dienstes des Bundestags 2009, S. 17–21). So haben Kinder und Jugendliche im Hausunterricht in externen Prüfungen vergleichbare Leistungen gezeigt und vergleichbare Berechtigungen und Schulabschlüsse erreicht wie die gleichaltrigen Kinder im Schulunterricht. Und angesichts der in Deutschland besonders engen Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg erweist sich das deutsche Schulsystem mit der Schulpflicht als nachweislich selektiver als das Bildungssystem in Ländern, die neben dem Schulunterricht auch Hausunterricht zulassen.

Gegen eine verbindliche Schulpflicht spricht...

Auch wenn es sich nur um Einzelfälle handelt: Schule kann Kindern und Jugendlichen Schaden zufügen, wenn diese

- der Klasse als Zwangsgemeinschaft nicht (oder nur durch Schulwechsel) enttrinnen können, auch dann nicht, wenn sie mit den Mitschüler*innen nicht klar kommen, gemobbt oder erpresst werden und Angst vor Mitschüler*innen haben,
- die Schule als einen Ort der Beschämung und sich als Versager*innen erleben – durch Misserfolge, eine Häufung schlechter Noten oder Bloßstellung im Unterricht,
- ihre Menschenwürde durch Äußerungen und Verhaltensweisen von Lehrkräften – in seltenen Fällen bewusst, aber nicht ganz so selten unbeabsichtigt (vgl. Reckahner Reflexionen, S. 12 f) – verletzt wird und sie die Äußerungen und Verhaltensweisen als Herabsetzung, Bloßstellung oder Drohung erleben.
- wenn Schüler*innen den Unterricht als langweilig erleben, weil er ihren Interessen nicht entspricht, sie die Inhalte oder die Art des Lernens und der Lernaufgaben für sinnlos halten oder sie unterfordert sind. So die Sorge einer Mutter, als ihr Kind zu Beginn des Schuljahrs in der Grundschule die Aufgaben lösen kann, die im Mathematikbuch für das Ende des Schuljahrs vorgesehen sind: „Das wird wieder ein schwieriges Schuljahr.“
- wenn die Schule zu einer traumatischen Erfahrung wird, die lange nachwirkt. So z. B. bei einem Vater, der

Jahrzehnte nach seinem Schulbesuch bei der Einschulung seines Sohnes zum ersten Mal wieder in eine Schule geht und dabei Gänsehaut verspürt.

Kann man bei all diesen Problemen noch sagen, dass sie in der Schule bei gutem Willen lösbar sind, so sind Hausunterricht oder andere Modelle nichtschulischen, freien Lernens für die – wenigen – Kinder und Jugendlichen unerlässlich, die anders lernen, als die Schule mit ihrer Bindung an Lehrpläne, Stundenplan und die Vorschriften zur Leistungsbeurteilung bieten kann. Die Folge: Statt den Kindern und ihrer Art zu lernen auf der Spur zu sein, müssen die Kinder der Lehrkraft, ihren Vorgaben, Anforderungen und Aufgaben auf der Spur sein. Scheitert die Schule allein aufgrund ihrer vorgegebenen Organisation des Lernens an einzelnen Schüler*innen, wird die Schulpflicht zu einer unverantwortlichen Qual – für beide Seiten: die Kinder und die Schule. Den Kindern individuelle Bildungswege zu öffnen, ist deshalb für die große Mehrzahl der Eltern, die Hausunterricht wünschen, das wesentliche Motiv für diese Alternative zur Schule und dafür nehmen sie einen hohen Aufwand in Kauf. Entsprechend ist Hausunterricht auch kein Schulunterricht, der zu Hause durchgeführt wird, sondern eine alternative Art und Weise zu lernen und Lernangebote – nicht nur zur Hause, sondern auch an außerschulischen Lernorten – zu nutzen. Er ist auch nicht mit dem Hausunterricht während des Corona-Lockdowns zu vergleichen, bei dem die Lehrkräfte auf digitalem Weg Aufgaben stellten und die Eltern als Agenten der Schule dafür verantwortlich waren, dass ihre Kinder die Aufgaben bearbeiteten.

Den Kindern und ihrer Art zu lernen auf der Spur sein

Schulpflicht als Verstoß gegen Kinder- und Menschenrechte

Für die Kinder, die mit der Schule nicht klar kommen, bedeutet die Schulpflicht eine Gefährdung ihres Kindeswohls (Art. 3 KRK). Setzen sie sich gegen den Schulbesuch zur Wehr, weil er ihnen – nach ihrem Erleben – schadet und werden ihre Gründe gegen den Schulbesuch nicht angehört und ernst genommen, verstößt das gegen Art. 12 KRK.

Absurde Folgen einer verbindlichen Schulpflicht

Für Eltern, denen das Wohl ihres Kindes wichtig ist und die die Verweigerung des Schulbesuchs durch ihr Kind respektieren wollen, ist es eine Zumutung, sich nicht mit der Schulaufsicht über andere Möglichkeiten verständigen zu können, wie ihre Kinder der Unterrichtspflicht genügen können. Im Rechtsstreit durchzusetzen, dass Eltern Hausunterricht ohne Sanktionen erteilen dürfen, ist wegen der Vorgabe der Schulpflicht in den Landesverfassungen und den Schulgesetzen der Länder aussichtslos, denn die Gerichte können sich ja nicht über gesetzliche Regelungen hinwegsetzen – und da gibt es auch dann keinen Spielraum, wenn die Kinder im Rahmen ihres Anhörungsrechts deutlich machen, wie sehr sie unter der Pflicht zum Schulbesuch leiden.

So bleiben Eltern, die den Willen ihrer Kinder achten, nicht die Schule besuchen zu müssen, oder die ihnen individuelle Bildungswege und damit Wege öffnen wollen, sich selbst bilden zu können, in Deutschland nur drei Möglichkeiten:

1. Sie zahlen Bußgeld – je länger sie ihr Kind nicht zur Schule schicken, umso mehr – und sie nehmen weitere Konsequenzen wie den teilweisen Entzug des Sorgerechts in Kauf.
2. Sie pathologisieren ihr Kind: Können sie ärztliche Bescheinigungen vorlegen, dass ihr Kind wegen einer Krankheit oder einer psychischen Störung die Schule nicht besuchen kann, gilt das Kind als entschuldigt und hat Anspruch auf Unterricht durch die Krankenhausschule oder auch Lehrkräfte der eigenen Schule.
3. Sie suchen sich einen Wohnsitz im benachbarten Ausland, wechseln zu einer Arbeitsstelle in Wohnortnähe und nehmen dann das Recht auf Hausunterricht im Gastland in Anspruch.

Für eine gute Balance von Kinderrechten, Elternrechten und staatlicher Fürsorge sorgen – Bildung als Menschenrecht aller Kinder achten

Dass es nur diese drei Möglichkeiten gibt, zeigt, wie absurd die Folgen einer verbindlichen Schulpflicht sind. Verbindlich sollte stattdessen ein ergebnisoffenes Gespräch der Schulaufsicht und gegebenenfalls des Jugendamts mit den Eltern und dem Kind sein, das sich gegen einen Schulbesuch zur Wehr setzt. Die Leitfrage

und das Ziel eines solchen Gesprächs sind die Verständigung und Klärung, welcher Bildungsweg und welche Bildungsangebote für das betroffene Kind am besten geeignet sind und am wenigsten Schaden verursachen.

Soll es in jedem Einzelfall eine Lösung geben, setzt das neben dem Schulunterricht die Möglichkeit außerschulischen Unterrichts wie des Hausunterrichts voraus. In der Balance der staatlichen Rechte, der Elternrechte und der Kinderrechte braucht der Staat ein Eingriffsrecht gegenüber den Eltern, wenn sie ihre Kinder gegen deren Willen daran hindern, die Schule zu besuchen – und genauso berechtigt brauchen die Kinder und die Eltern, die sie dabei unterstützen, gegenüber dem Staat das Recht, neben der Schule auch außerschulische Bildungswege wählen zu können. Leitfaden sollte dabei die Kinderrechtskonvention sein und dort vor allem der Grundsatz, sich am Kindeswohl zu orientieren – und zwar an einem Kindeswohl, das das Erleben und die Sicht der Kinder ernst nimmt und das nicht durch die Erwachsenen allein – weder die Eltern noch den Staat – über die Köpfe der Kinder hinweg bestimmt wird. Eine solche Unterrichts- statt Schulpflicht lässt das Grundgesetz (Art. 7 GG) durchaus zu – unter der Voraussetzung, dass der Hausunterricht oder andere Formen freien Lernens genauso wie der Schulunterricht der staatlichen Aufsicht unterliegen. ●

Adolf Bartz,
ehemaliger Schulleiter und Referent für die Schulleitungsfortbildung NRW, Mitglied im Stiftungsrat von OUTLAW.die Stiftung

Material und Links:

Wikipedia, Stichworte: Hausunterricht, Homeschooling, Unschooling

Wissenschaftlicher Dienst des Deutschen Bundestages (2009): Homeschooling in westlichen Industrienationen – Verbreitung, Evaluationsergebnisse, Elternmotive
→ www.bundestag.de/resource/blob/415424/dbc64afb565391f883ebe737ba44475f/wd-8-047-09-pdf-data.pdf

Belgien:

→ www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2270///4284_read-31613
→ brf.be/national/1320859
→ www.vlaanderen.be/de/studieren/hausunterricht-fuer-kinder-mit-lernpflicht

Reckahner Reflexionen – Zur Ethik pädagogischer Beziehungen
→ paedagogische-beziehungen.eu

Initiative für Selbstbestimmte Bildung
→ infsb.de

INFSB (Hrsg.), *Selbstbestimmte, selbstorganisierte Bildung in Deutschland*
→ infsb.de/category/informationsmaterial

INFSB – Landesgruppe Nordrhein-Westfalen, Zur verfassungsrechtlichen und gesellschaftlichen Problematik der Schulpflicht in NRW
→ nrw.infsb.de/category/info

Schulschließungen in Berlin. Mit Folgen für die Bildungsgerechtigkeit?

Bildungsgerechtigkeit steht in Deutschland auch ohne Corona-Krise bundesweit im Fokus, da Bildungserfolg unverändert von sozialer und ökonomischer Herkunft sowie von der Lernunterstützung im Elternhaus abhängt. Obwohl Schulpädagoginnen und -experten seit Jahren unzählige Hinweise und konzeptionelle Vorschläge zu Veränderungen vorgelegt haben, um die bestehende Chancengleichheit zu mindern, braucht es weitere Anstrengungen, auch um ein gewisses Verharrungsvermögen in etablierten Schulstrukturen und gewohnten Konzepten zu überwinden. Hier ist unter anderem zu fragen, inwieweit die Chancen von Ganztagschulen genutzt werden⁽¹⁾ oder was eine systematische Verankerung von Jugendsozialarbeit an Schulen beitragen kann.

Zum Berliner Bildungssystem

Formale, nicht-formale Bildungsprozesse und sozialpädagogische Unterstützung sind im schulischen Regelbetrieb ver-

ankert. So sind gemäß Schulgesetz alle Berliner Grund-, Integrierte Sekundar- und Gemeinschaftsschulen Ganztagschulen. Damit haben die Kinder und Jugendlichen Anspruch auf „außerunterrichtliche Förderung und Betreuung“, welche in unterschiedlichem Umfang und mit diversen Konzepten erbracht werden. Durch den ebenfalls im Schulgesetz verankerten Auftrag, mit der Jugendhilfe zu kooperieren, existieren an nahezu jeder Schule Kooperationen mit freien Trägern der Jugendhilfe. Diese erbringen sozialpädagogische Leistungen im Rahmen der Ganztagsgestaltung, die an Grundschulen mit festangestellten sozialpädagogischen Fachkräften und im Sekundarschulbereich über Kooperationsvereinbarungen erbracht werden. Darüber hinaus sind die Jugendhilfeträger meist langjährige Kooperationspartner in diversen ergänzenden Unterstützungsformaten wie zum Beispiel im Rahmen des Landesprogramms Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen, in der Schulhilfe oder in der Lernförderung nach dem Bildungs- und Teilhabepaket.

Zeitenwende Corona

Mit den corona-bedingten Schulschließungen ist ein Festhalten an bisherigen schulischen Abläufen schlagartig unmöglich. In den Schulen werden nur noch die Kinder von Eltern systemrelevanter Berufe „notbetreut“⁽²⁾, unter Berücksichtigung „aktueller“ Hygienemaßnahmen und Abstandsregelungen. Zu diesem Zeitpunkt kommen die Schulen ihrem Bildungsauftrag zunächst nicht nach, bis sie von Landesseite aufgefordert werden, ihre Schülerinnen und Schüler wieder in den klassischen Fächern zu unterrichten. Die Umsetzung ist nur über Fernunterricht möglich, wobei es der Einzelschule überlassen bleibt, hierfür kreative Wege zu finden. Da kaum eine Schule auf so eine Extremsituation vorbereitet ist, die IT-Strukturen vielfach unzulänglich sind und/oder ein Großteil des schulischen Personals selbst im Homeoffice weilt, gibt es nicht überall schnelle Lösungen. Der schulische Blick ist dabei ausschließlich auf rein formales Lernen gerichtet, nicht-formale Bildungsansätze sind nicht mitgedacht. Die lebensweltlich ausgerichteten Angebote der freien Träger der Jugendhilfe können ebenfalls nicht im gewohnten Rahmen an den Schulen stattfinden. Nach positiven Verhandlungsergebnissen mit den Verbänden ist die Weiterfinanzierung der sozialpädagogischen Bildungsformate glücklicherweise gesichert und somit können die Träger nach anfänglich großer Verunsicherung ihre Konzepte in Absprache mit den Schulen an die Ausnahmesituation anpassen.

Nach anfänglichen Stockungen aufgrund der gehäuften Unklarheiten ist ein be-

achtlicher Einsatz der Pädagoginnen und Pädagogen mit hohem persönlichem Engagement feststellbar, um unter den herausfordernden Bedingungen Bildungsprozesse anzustoßen.

Eindrücke und Abwägungen Paritätischer Jugendhilfeträger, die mit Berliner Schulen kooperieren:

1. Fernunterricht und digitales Lernen zu Hause verringern Chancen von bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen.

Wenn ein Bildungssystem nur noch auf Fernunterricht und „digitales“ Lernen in Selbstorganisation zu Hause setzt, minimieren sich die geringeren Chancen bildungsbenachteiligter weiterhin. Das liegt in der Corona-Krise nur zum Teil an mangelnder IT-Ausstattung. Da Berliner Schulen nicht auf diese Extremsituation eingestellt sind, liegen keine schulischen Konzepte für Fernunterricht und digitales Lernen vor, genauso wenig wie ein schulintern abgestimmtes Vorgehen. In Folge erhalten Berliner Kinder und Eltern vielfach auf unterschiedlichen Wegen eine Flut von Arbeitspapieren, die in unterschiedlicher Form zu bearbeiten sind. Diese sind mal auszudrucken und zu scannen oder per Post zurück zu senden, manchmal auch digital zu bearbeiten. Dies trifft auf Haushalte, wo hierfür wesentliche Ressourcen und Zugangsvoraussetzungen fehlen. Dies betrifft sowohl die technische Ausstattung⁽³⁾ wie Computer, Drucker, Internet/W-LAN, aber darüber hinaus ist die im deutschen Bildungssystem für Bildungserfolg so maßgebliche Vorausset-

zung der elterlichen Lernunterstützung nicht oder nur ungenügend gegeben.

Im Verlauf der Schließungen stellt das Land Berlin zunehmend fest, dass eine nicht unerhebliche Anzahl von Kindern von den Lehrkräften gar nicht erreicht wird, da hinterlegte Telefonnummern und E-Mail-Adressen falsch sind oder unüberwindbare Sprachbarrieren bestehen. Diese Kinder drohen noch weiter abgehängt zu werden. Berlin versucht hier kurzfristig gegenzusteuern, unter anderem mit dem temporären Landesprogramm „LernBrücken“⁽⁴⁾ und „Sommerschule2020“⁽⁵⁾.

2. Die Expertise der Jugendhilfepartner gewinnt an Bedeutung – Kooperationen⁽⁶⁾ werden gestärkt.

Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte sind in der Krisensituation außergewöhnlich gefordert. Um ihrem Bildungsauftrag trotz bestehender Kontaktbeschränkungen nachzukommen, braucht es alternative kreative Konzepte und neue Wege. Gerade mit Blick auf die nicht erreichbaren jungen Menschen wird die Expertise der Jugendhilfe von Lehrkräften als äußerst gewinnbringend wahrgenommen. Das Wissen um die Lebenswelten junger Menschen und ihrer Familien rückt in den Fokus und das Interesse an Methoden zu einer Kontaktaufnahme, die über Telefongespräche hinausgeht, wächst, wie z. B. digitale Konferenzen, Chats, Treppenhausgespräche oder begleitete Spaziergänge. Die Jugendhilfeträger berichten von einer neuen Anerkennungskultur ihrer Profession und einer gesteigerten Kooperationsqualität, begleitet von einem Motivations-

schub, was professionsübergreifendes Arbeiten betrifft. Die in der Krise neu entstandenen Zeitfenster eröffnen dabei Räume für gemeinsames Nachdenken, gerade mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler, die jetzt noch mehr vom Bildungsausschluss bedroht sind.

3. Es stellt sich die Frage, was junge Menschen in so einer Krisenzeit wirklich brauchen und lernen sollen.

Altersentsprechend gehört zum Aufwachen junger Menschen die Abnabelung von der Familie, die Verselbständigung, die Orientierung in Peer Groups. Mit dem Kontaktverbot und der Schließung von Schulen, Jugendfreizeiteinrichtungen, Vereinen und so weiter ist das obsolet. Die Jugendhilfeträger, die im Landesprogramm Jugendsozialarbeit an den Berliner Schulen etabliert sind, melden aus ihren Kontakten mit den Benachteiligten deutliche Verunsicherungen und Überforderungen zurück. Dazu gehören der steigende Erwartungsdruck rund um das Homeschooling begleitet von der Furcht zu scheitern und Ängste, die die Krankheit und deren Folgen betreffen, mit Blick auf Eltern und Großeltern. Eltern mit weniger persönlichen, sozialökonomischen und kulturellen Ressourcen können hier wenig Entlastung bieten.

Eine Reduzierung der Bildungsvermittlung auf reines Fächerlernen, eine Orientierung junger Menschen auf ihre Rolle als Schülerin oder Schüler scheint entsprechend wenig erfolgversprechend. Lernbegleitung und Unterstützung müssen in Krisenzeiten noch mehr an den individuellen Bedarfen ausgerichtet werden, persönlichkeitsstärkend und motivierend wirken, Sicherheiten vermitteln. Gebraucht wird eine „persönliche“ Ansprache und Begleitung, mit Beratung, auch mit Tipps und Anregungen zur Freizeitgestaltung in der besonderen Zeit, mit Hinweisen auf Vernetzungsmöglichkeiten. Bildung bleibt dabei im Fokus, hier im Sinne von Kompetenzzuwachs auf freiwilliger Basis.

Ein Fazit: Bildungsgerechtigkeit sichern, für die Zukunft vorbereiten.

Die Krisensituation Corona verdeutlicht einmal mehr, was die Bildungswelt längst weiß: Es gibt Kinder, die in Deutschland aufgrund ihrer personalen, sozialkulturellen oder ökonomischen Herkunft geringere Chancen beim Erwerb von Bildung haben. Berlin bietet im Regelbetrieb Ansätze, die darauf zielen, Chancenungleichheit zu minimieren wie z. B. verlässlich an Schule verankerte Jugendsozialarbeit und Ganztagschulen. In der Krise sind jetzt Erfahrungen gemacht worden, die es systematisch mit allen Bildungspartnern zu betrachten, auszuwerten und in einem krisenfesten „Bildungskonzept für ALLE“ zu verankern gilt. Dabei ist aus Paritätischer Sicht unbedingt zu berücksichtigen:

Ein krisenfestes „Bildungskonzept für ALLE“

1. Die langfristigen Folgen für Kinder JETZT mitdenken.

Von den Schulschließungen waren die jungen Menschen im Schuljahr 2019/20 und dann wieder 2020/21 betroffen. Die Nachwirkungen werden aber darüber hinaus reichen. Hier sind für die Bildungsbenachteiligten auch unter dem Aspekt der begrenzten elterlichen Unterstützung die langfristigen Folgen in den Blick zu nehmen und entsprechende Unterstützungsformate (temporär) beizubehalten oder neu zu denken, um Chancenungleichheiten zu minimieren.

2. Gerade in Krisenzeiten das erweiterte Bildungsverständnis leben. Formale Lernsettings greifen zu kurz, sollen alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen von Bildungserfolgen profitieren.

Dies gilt für Schulzeiten im Regelbetrieb und gewinnt in Krisenzeiten noch mehr an Bedeutung. Ungleiche Bildungschancen müssen über differenzierte Bildungsformate minimiert werden. Hieraus erwachsen Fördereffekte für fachliche, kognitive Kompetenzen.

3. Bildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Jugendhilfe strukturell und konzeptionell absichern.

Berlin hat in der Krise von den vielfältigen Kooperationen mit den freien Trägern der Jugendhilfe profitiert. Die Frage der Weiterfinanzierung der nicht-formalen Bildungsangebote musste allerdings zunächst geklärt werden. Mit der glücklicherweise recht frühzeitigen Finanzierungszusage des Landes für das laufende Schuljahr konnte gemeinsam über Erfordernisse und Konzepte, gerade mit Blick auf die benachteiligten jungen Menschen, nachgedacht und abgestimmt gehandelt werden. Die jetzt gemachten Erfahrungen zeigen einmal mehr, wie wichtig verlässliche strukturelle Weichenstellungen sind. Diese müssen für die Kooperationspartner der Jugendhilfe zukünftig noch besser und verlässlicher abgesichert werden. Nur so können die Bildungs- und Erziehungspartner Jugendhilfe und Schule vergleichbar ihrer Verantwortung nachkommen. ●

*Elvira Kriebel
Paritätischer Wohlfahrtsverband LV Berlin e.V., Referat Schulbezogene Jugendhilfe*

Endnoten

1. Nach der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) profitieren Kinder und Jugendliche aus unteren sozialen Schichten

und mit Migrationshintergrund durch die erweiterten Bildungs- und Freizeitgestaltungsmöglichkeiten, wodurch der Abstand zu privilegierten jungen Menschen vermindert wird.

2. Da sich die Situation für Kinder mit Behinderungen und ihre Eltern äußerst schwierig gestaltet, werden die Notgruppen für Kinder mit bestimmten Förderbedarfen geöffnet und die Möglichkeit geschaffen, Schulhilfemaßnahmen, die eigentlich nur am Standort Schule einen erfolgreichen Schulbesuch absichern sollen, im gegenseitigen Einverständnis aller Beteiligten zu Hause zu ermöglichen. Letzteres kann in der Praxis jedoch kaum realisiert werden.
3. Berlin hat in der Corona-Krise über die Klassenlehrerinnen und -lehrer 9.500 Tablets an bedürftige Schülerinnen und Schüler verteilt.
4. In Berlin wurde Ende April das Programm „LernBrücken“ initiiert, um Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, wo Elternhäuser dazu nicht ausreichend in der Lage sind. Die Umsetzung erfolgt über sozialpädagogische Fachkräfte freier Träger. Das Projekt soll auch zukünftig weitergeführt werden.
5. Die „Sommerschulen“ sind ein weiteres Projekt des Landes, welches in den Sommerferien und Herbstferien Schülerinnen und Schüler in mehrwöchigen Kursen dabei unterstützen soll, Lernrückstände aufzuholen.
6. Die Vielfalt der Kooperationen ist in Berlin immens. Besonders bedeutsam ist das Ende 2006 ins Leben gerufene „Landesprogramm Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“. Hier erhalten Schulen mindestens eine Vollzeitstelle Jugendsozialarbeit über das Land finanziert, die über die freien Träger der Jugendhilfe umgesetzt wird. Mit dem laufenden Doppelhaushalt 2020/2021 sollen alle Berliner Schulen ausgestattet sein.

Unsere Schule und die Herausforderungen der Zukunft

Das Ziel: zur Lebensbewältigung qualifizieren

„Seltsamerweise gibt es nur wenige moderne Bildungssysteme, die der Zukunft viel Platz in ihren Curricula einräumen“, so der Big History-Forscher David Christian (2018, S. 321). Das ist umso verwunderlicher, als die Zukunft, die auf die Generation unserer Schüler*innen zukommt, weit aus größere Herausforderungen mit sich bringen wird als in den vergangenen Jahrzehnten. Wenn die Schule ihre Aufgabe ernst nimmt, Schüler*innen zur Teilnahme und Mitgestaltung am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben in Verantwortung für die Natur und die Umwelt zu befähigen, dann müssen die Lehrpläne Inhalte und Kompetenzen vorsehen, die für die Bewältigung der Zukunftsherausforderungen erforderlich und geeignet sind, und den Unterricht so organisieren und gestalten, dass er zum Modell für die Bewältigung der Herausforderungen wird.

Die Revision des Curriculums – ein zukunftstaugliches Modell der Lehrplanentwicklung

Ein Konzept der Curriculumentwicklung, das solchen Ansprüchen entspricht, hat vor mehr als 50 Jahren der damalige Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Saul B. Robinsohn, vorgelegt. Das Ziel von Unterricht sei nicht, Fachwissen zu vermitteln und in der gymnasialen Oberstufe auf die universitäre Fachwissenschaft vorzubereiten. Das Ziel sei vielmehr, zur Lebensbewältigung zu qualifizieren. Lehrpläne dürften deshalb nicht durch Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker erstellt werden, sondern müssten aus der Analyse der gegenwärtig und vor allem zukünftig relevanten Lebenssituationen und –probleme gewonnen werden. Für diese Analyse sei interdisziplinäres Expertenwissen erforderlich. Die Lehrpläne seien dann das Resultat eines institutionalisierten Diskurses von Expert*innen, durch den aus der Situationsanalyse die Kernkompetenzen und Bildungsinhalte abgeleitet werden, die für die Lebensbewältigung erforderlich sind.

Robinsohns Revision des Curriculums hat zwar eine Modernisierung der Lehrpläne angestoßen. Aber insgesamt hat sich die Dominanz des Fachwissens – insbesondere in den Gymnasien – eher noch verstärkt: Unterricht erfolgt in Fächern, deren Inhalte durch die Fachwissenschaft bestimmt werden. Vom Unterricht wird erwartet, dass er das Fachwissen vermittelt, das für die Berufsausbildung und das Universitätsstudium erforderlich ist. Und bei wissenschaftlichen Karrieren werden vertiefte Forschung und neue Erkenntnisse im jeweiligen Fach und nicht die Lösung von Problemen in interdisziplinären Arbeitszusammenhängen belohnt: „Gerade hochproduktive Nachwuchswissenschaftlerinnen erleben eine starke Spannung zwischen interdisziplinärer Motivation und monodisziplinären Anforderungen des wissenschaftlichen Markts. Sie müssen akzeptieren, dass akademische Karrierepfade und Veröffentlichungen in anerkannten Fachzeitschriften vorwiegend auf disziplinären Gütekriterien basieren. Ihre Forschung wird gleichsam diszipliniert – zugunsten der fachwissenschaftlichen Reputation“ (Woiwode 2020, S. 90). Für

die Bewältigung von Lebenssituationen wäre dagegen immer zu prüfen, was das einzelne Fach zur Lösung von Problemen und Herausforderungen beitragen kann und wie das Wissen aus unterschiedlichen Fachdisziplinen so zusammengeführt wird, dass eine Lösung komplexer Probleme ermöglicht wird.

Die Corona-Krise als Beispiel

Dass das Wissen einzelner Fachdisziplinen nicht ausreicht und sich die Politik bei der wissenschaftlichen Beratung deshalb nicht nur auf die jeweils einschlägige Wissenschaft beschränken darf, sondern die Forschungsergebnisse vielfältiger und heterogener Wissenschaften berücksichtigen muss, hat die Corona-Krise deutlich gemacht.

Als Berater traten in den ersten Pressekonferenzen Virologen auf und sie dominierten auch die Medienöffentlichkeit. Aber bald wurde deutlich, dass nicht nur mehrere weitere medizinische Fachrichtungen für Entscheidungen relevant waren, sondern dass angemessene Einschätzungen auch die Expertise z.B. von Statistikern erforderten. Wie gut die Krankenhäuser auf die Pandemie vorbereitet waren, war wiederum eine Frage der Ökonomie sowie eine Folge gesundheitspolitischer Maßnahmen und der Steuerung des Gesundheitssystems.

Mit den politischen Reaktionen auf die Pandemie erweiterte sich der Kreis der betroffenen Fachwissenschaften noch einmal erheblich. Nun ging es um demokratietheoretische und –rechtliche Fragen,

z.B. die rechtsstaatliche Begründung der erheblichen Einschränkung von Grundrechten. Es ging um das politische System und die Balance bei der Teilung der Gewalten. Es ging um haushaltspolitische und finanzwirtschaftliche Zusammenhänge. Die Einschätzung, ob und wie die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie mitgetragen wurden, erforderte den Beitrag der Sozialwissenschaften und der Psychologie. Sie konnten auch verständlich machen, warum es gehäuft zu Verschwörungsphantasien kam – mit denen sich zugleich die Frage stellte, was eigentlich Menschen und auch Entscheidungsträger*innen stärker motiviert: Wissen oder Glauben. Begleitend stellten sich philosophische Fragen, so beim Umgang mit Ungewissheit angesichts widersprüchlicher Handlungsempfehlungen oder bei der Gewichtung von Werten wie dem der Lebenserhaltung in der Spannung mit dem der solidarischen Regelbefolgung unter Inkaufnahme individueller Einschränkungen in der Spannung mit dem der individuellen Freiheit, aber auch bei der Frage, ob Herausforderungen wie der Klimawandel oder die wachsende Kluft zwischen Reich und Arm und die Gefährdung des gesellschaftlichen Zusammenhalts nicht ebenso dringend Aufmerksamkeit und Maßnahmen fordern, um gegensteuern zu können, bevor es zu spät ist.

Die Relevanz für Kinder und Jugendliche und damit auch für den Lehrplan

Warum sind all diese Aspekte für einen Lehrplan wichtig, der zur Bewältigung von

Lebenssituationen und damit auch zur Bewältigung von Problemen und Krisen befähigen soll? Kinder und Jugendliche sind schließlich keine Entscheidungsträger und sie brauchen keine wissenschaftliche Expertise, um verantwortbare Entscheidungen zu treffen. Aber: Kinder und Jugendliche können die Welt nur dann als verlässlich und vertrauenswürdig erleben, wenn sie verstehen, was in ihr vorgeht: Was hat die Pandemie ausgelöst? Welcher Art sind die mit ihr verbundenen Gefahren? Wie kann man sich davor schützen? War die Pandemie vermeidbar oder müssen wir damit auch in Zukunft rechnen? Welche Folgewirkungen ergeben sich aus den Maßnahmen gegen die Ausbreitung der Infektionen? Warum verhalten sich die Menschen bei der Befolgung der Maßnahmen so unterschiedlich? Sind eine solche Pandemie und Krise erstmalig oder hat es sie schon häufiger gegeben? Was haben die Menschen damals gemacht und welche Wirkungen hatte das? Wie gehen Staaten und Menschen in anderen Weltregionen mit der Corona-Krise um?

Das Ziel beim Umgang mit einem solchen Thema im Unterricht: Die Schüler*innen gewinnen mehr Sicherheit und haben weniger Angst, weil sie (natürlich altersgerecht) die Zusammenhänge besser verstehen. Das kann die Bereitschaft fördern, das eigene Verhalten rational zu steuern und nicht Angstmachern und Verschwörungsphantasten auf den Leim zu gehen. Und das kann auch die Fähigkeit verbessern, das Handeln und die Entscheidungen von Politik, anderen Entscheidungsträgern und Mitmenschen angemessen beurteilen und daraus Konsequenzen für das eigene Handeln ziehen zu können.

Wissen oder Glauben – was motiviert stärker?

Herausforderungen des Lebens als Orientierung für die Lehrpläne

Welche Herausforderungen wie z.B. der Klimawandel und das Artensterben das Leben unserer Kinder und Jugendlichen in Gefahr bringen werden, das wissen wir schon jetzt. Um zu verstehen, warum die Erwachsenen dennoch nur völlig unzureichend und unverantwortlich darauf reagieren und vorbereiten, dazu bedarf es Wissen – über die Art, wie Menschen auf Probleme reagieren, bei denen sie keine Lösung absehen können. Ein solches Wissen fördert zugleich die Selbstreflexion als grundlegende personale Voraussetzung, mit diesen Herausforderungen umgehen zu können: Wie bin ich betroffen und was liegt in meiner Verantwortung und in meinen Möglichkeiten, um durch eigenes Tun und die Einflussnahme auf andere zur Sicherung der Lebensgrundlagen auch für die künftigen Generationen beizutragen?

Die Schule ist in der Verantwortung zu ermöglichen, dass die Schüler*innen sich das Wissen, die Methoden und die sozialen sowie personalen Kompetenzen aneignen, die sie brauchen, um mit den Problemen der Zukunft und mit der Ungewissheit umgehen zu können, wann und wie sich die absehbar drohenden Gefahren konkret realisieren und ob und welche zusätzlichen Herausforderungen die Zukunft noch mit sich bringen kann.

Welche Zukunftsprobleme von zentraler Bedeutung sind und deshalb im Unterricht berücksichtigt werden müssen, sollte im Dialog von Expert*innen, der interessierten Öffentlichkeit und – ganz

wichtig und nach Art. 12 der UN-Kinderrechtskonvention unerlässlich – unter Beteiligung der Kinder und Jugendlichen festgelegt werden.

Zu diesen Zukunftsherausforderungen gehören auch all die Herausforderungen, die sich menschlichem Leben seit Beginn gestellt haben. Beispielhaft dazu die folgenden Stichworte und Fragen:

- **Mensch (Merkmale der Gattung, Körper, Krankheit und Gesundheit):** Welche Merkmale prägen den Menschen und sein Verhalten? Wie funktioniert unser Körper? Was fördert unsere Gesundheit, was gefährdet sie? Was unterscheidet Menschen und was ist ihnen gemeinsam? Welche Rechte kommen ihnen als Menschen zu?
- **Ernährung (Wasser, Böden, Bevölkerung):** Wie sichern wir für alle Menschen die natürlichen Lebensgrundlagen, damit sich alle ernähren können? Und wie ernähren wir uns gesund und ohne dass unsere Art der Ernährung auf Kosten anderer Erdbewohner geht?
- **Zusammenleben (Familie, Wohnen und Siedeln, Herrschaft, Gruppen, Organisationen, Staat, Konflikte, Krieg und Frieden):** Wie gewährleisten wir Schutz, Zugehörigkeit, Austausch und Zusammenhalt? Was führt zur Differenzierung von Gesellschaften, zu Macht und Herrschaft, zu Staatsbildung und Staatszerfall? Wie sorgen wir für Wohnraum und vermeiden Wohnungsnot?

- **Wirtschaft (Produktion, Arbeit, Einkommen und Vermögen, Wirtschaftssysteme):** Wie sorgen wir dafür, dass die Wirtschaft die Bedürfnisse der Menschen abdeckt? Wie wird die Arbeit geteilt und organisiert? Wie funktionieren Wirtschafts- und Finanzsysteme?
- **Kommunikation, Mobilität und Migration:** Wie bewegen sich Menschen, wie treffen sie zusammen? Wie erweitern sich dadurch ihre Reichweite und damit auch ihr Horizont? Welche Motive führen zu Wanderungsbewegungen? Wie verständigen Menschen sich über Medien? Welche Folgen hat die Mobilität für die Gesellschaft und die Natur?
- **Kultur (Religion, Philosophie, Kunst):** Wie vergewissern wir uns, wer wir sind, was uns wichtig ist und was unserem Leben Sinn gibt?
- **Ökologie:** Wie funktioniert die Erde und wie funktionieren die ökologisch-evolutionären Systeme? Wie können wir unseren ökologischen Fußabdruck verringern und eine Überlastung der Erde und ihrer Ressourcen vermeiden?

Der Blick in die historische Tiefe und die geografisch-kulturelle Weite

Diese Herausforderungen müssen von jeder Generation von neuem und unter jeweils spezifischen Bedingungen bewältigt werden. Dafür ist ein Blick in die Geschichte sinnvoll: Wie haben die Jäger

und Sammler, wie haben die Menschen nach der Sesshaftigkeit, wie in einer Welt der Globalisierung in unterschiedlicher Weise diese Probleme gelöst? Und es ist ein Blick auf andere Regionen und Kulturen ergiebig: Wie gingen und wie gehen Menschen unter anderen Bedingungen, mit anderen Techniken und anderen Traditionen mit diesen Herausforderungen um? Welche Wirkungen haben diese anderen Lösungen in der Geschichte gehabt und welche Wirkungen haben sie in der Gegenwart?

Geschichte und Geografie werden auf diese Weise zu einem Spiegel, mit dem wir unsere Art, Probleme zu lösen, reflektieren und überprüfen können. Und sie können als Reservoir an Konjunktiv II-Möglichkeiten dienen: Wir machen es bei uns heute so, aber wir könnten – wie die Geschichte und andere Weltregionen zeigen – auch ganz anders und vielleicht klüger handhaben.

Geschichte und Geografie werden zu einem Spiegel

Konsequenzen für die Studentafel und die Unterrichtsgestaltung

Wenn die Unterrichtsinhalte sich nicht an den Fächern, sondern an Herausforderungen orientieren, dann kann das leitende Prinzip für die Unterrichtsorganisation nicht der Fachunterricht, dann muss es das des problembasierten Unterrichts sein. Er wird durch Themen definiert, die sich aus den Herausforderungen ableiten lassen. Aus deren Analyse ergibt sich, was an Wissen und Kompetenzen erforderlich ist, um die mit ihnen verbundenen Probleme lösen zu können. Wenn klar ist, wofür Kenntnisse, Methoden, Fremdsprachen... gebraucht werden, ist auch eine Ergänzung durch Lehrgänge sinnvoll, um z.B. gezielt und sinnvoll im Internet zu Themen recherchieren und die Quellen bewerten zu können. Einsichtig wird den Schüler*innen dann auch, warum sie Übersichtswissen brauchen.

Denn was erforderlich ist, um aktuelle Probleme lösen und künftige Herausforderungen bewältigen zu können, das ergibt sich nicht allein aus der Situationsanalyse, sondern das setzt auch das Wissen darüber voraus, was Wissenschaft und Technik zur Lösung des jeweiligen Problems beitragen

können. Und neben den Wissenslandkarten brauchen die Schüler*innen auch Landkarten der Geschichte, der Geografie, der Kultur, um die Epochen und Regionen in Strukturen und Zusammenhänge einordnen und um verstehen zu können, welche Bedingungen den Umgang mit den für sie spezifischen Herausforderungen geprägt haben und prägen.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit statt fachwissenschaftlicher Monokultur

Gewiss sind Unterrichtsinhalte als systematisch aufeinander aufbauende Wissensbestände einfacher und klarer zu vermitteln und als Lernfolge zu organisieren. Der Nachteil: Diese Wissensbestände werden häufig nicht zu Anwendungswissen und eine Sozialisation in Fachwissenschaften hat zur Folge, dass bei der interdisziplinären Lösung von Problemen eher nebeneinander als miteinander gearbeitet wird. Je dringender aber die interdisziplinäre Verständigung und Zusammenarbeit wird – wie das Beispiel Corona zeigt –, umso wichtiger ist, schon in der Schule die unterschiedlichen Wissenschaften in ihrem Zusammenwirken kennenlernen und erleben zu können. Dafür reicht kein Fachunterricht, indem gelegentlich auch mal Projekte stattfinden. Dafür braucht es einen fächerübergreifenden problem- und situationsorientierten Unterricht, in den gelegentlich Lehrgänge eingebaut sind.

Eine solche Lehrplankonzeption ist nicht völlig neu: Mit dem Beschluss der KMK 1996 zur Orientierung an Lernfeldern statt Fächern wurde sie an den berufs-

bildenden Schulen – allerdings auf berufliche Handlungssituationen beschränkt – umgesetzt. Auch der Epochenunterricht, wie er z.B. an Waldorfschulen durchgeführt wird, sieht für begrenzte Zeiten im Schuljahr einen fächerübergreifenden problemorientierten Unterricht vor.

Ein solches Konzept ist auch die beste Vorbereitung auf das, was an Wissen und Kompetenzen in Studium und Berufsausbildung erforderlich ist: In fachübergreifenden Strukturen zu arbeiten, Sprachen, Theorien und Methoden unterschiedlicher Disziplinen zu integrieren und dafür hohe kognitive Kosten sich zu nehmen, um zur Lösung drängender Probleme beitragen zu können (Woiwode 2020, S. 90).

Die Aufgabe der Schule ist deshalb, die Schüler*innen bei der Aneignung von Wissen und Methoden zu unterstützen, damit sie in der Lage sind, komplexe Lebenssituationen in interdisziplinärer Zusammenarbeit zu bewältigen. Das wiederum sollte ein Anstoß sein, sich von der Orientierung der Lehrpläne an den Fächern zu lösen und vielmehr die Fächer und das Fachwissen darauf hin zu prüfen, was sie zur Lösung von Problemen beitragen. Vielleicht werden dann auch mehr Schüler*innen im Unterricht das Gefühl haben: *Tua res agitur* – hier geht es um dich, um dein Leben und um deine Zukunft.

Fazit

Je drohender die Herausforderungen der Zukunft – und darauf deutet vieles hin –, umso größer die Verantwortung der Schule, für die Bewältigung dieser Herausfor-

derungen zu qualifizieren. Manès Sperber lässt in seinem vor dem 2. Weltkrieg spielenden Roman „Wie eine Träne im Ozean“ (1976, S. 309) den Partisanen Dojno sagen: „Auf den Schulbänken sitzen die Leichen des kommenden Krieges. Nichts von dem, was sie lernen, wird sie befähigen, sich vor diesem Schicksal zu bewahren. Und ihre Eltern wollen uns nicht glauben.“ Sorgen wir dafür, dass diese Aussage nicht auf unsere Schüler*innen – bezogen auf kommende Klima- und Umweltkatastrophen – zutreffen wird. ●

Adolf Bartz, ehemaliger Schulleiter und Referent für die Schulleitungsfortbildung NRW, Mitglied im Stiftungsrat von OUTLAW.die Stiftung

Literatur

- Christian, D. (2018), *Big History. Die Geschichte der Welt – vom Urknall bis zur Zukunft der Menschheit*, München: Hanser
- Robinson, S.B. (1967), *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied u.a.: Luchterhand
- Manès Sperber, *Wie eine Träne im Ozean*, Wien: Europa 1976

Woiwode, H. (2020), *Komplexe Fragen brauchen komplexe Antworten*. In: Allmendinger, J. (Hrsg.), *Neue Verhältnisse. Was Corona mit der Gesellschaft macht*, WZB-Mitteilungen 168, Juni 2020 (→ www.wzb.eu/en/publications/wzb-mitteilungen/archive), S. 89–91

Problembasierter Unterricht als leitendes Prinzip

Bildung und Digitalisierung



Der digitale Raum als Lernort bei Outlaw

Warum braucht Outlaw digitale Lernformate?

Das Erste, woran man denkt, wenn man das Wort Lernort hört, ist für viele bestimmt nicht der *digitale Raum*. Allerdings hat uns die Coronazeit deutlich vor Augen geführt, dass wir zum einen auf solche Alternativen angewiesen sind und zum anderen viele neue Möglichkeiten entstehen, wenn wir die Besonderheiten dieses Lernortes nutzen. Der Text soll Rahmenbedingungen aufzeigen und ein Grundverständnis deutlich machen, um den digitalen Lernort bei Outlaw integrieren und erfolgreich umsetzen zu können.

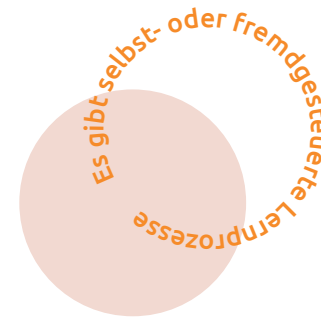
Digitales Lernen ist nicht nur in Zeiten von Homeoffice eine dankbare Lösung zur Fort- und Weiterbildung, sondern bietet eine höhere Flexibilität in Hinblick auf Zeit, Ort und Geschwindigkeit des Lernens. Er ist daher eine Ergänzung der klassischen Formate, deren Attraktivität insbesondere in der aktuellen Situation von Fachkräftemangel, dynamischen Arbeitswelten und komplexen und schnelllebigen Veränderungen wichtig ist. Dadurch, dass man nicht an einen festen Seminarort gebunden ist, können Angebote überregional angeboten werden und der finanzielle, personelle und zeitliche Aufwand reduziert sich. Aus diesen Gründen versucht die Akademie lernbar für Outlaw einen solchen Bildungs- und Lernort bereitzustellen.

Digitale Lernformate: eLearning, Blended Learning & selbstgesteuertes Lernen

Lernen „kann zahlreiche Formen annehmen und auf vielen unterschiedlichen Wegen geschehen“ (Winkel et al. 2006, S. 11). Lernen meint dabei nicht nur die gezielte Aneignung von Wissen bspw. in der Schule oder am Arbeitsplatz, sondern geschieht häufig auch unbewusst (Winkel et al. 2006, S. 11). Lernen kann die Aneignung von Informationen, Wissen, Kompetenzen oder die Entwicklung langfristiger Expertise meinen (Reinmann 2011, S. 94) und dabei in den unterschiedlichsten Settings stattfinden. Für den digitalen Lernort spielt das selbstgesteuerte Lernen eine bedeutende Rolle.

„Selbstgesteuertes Lernen ist eine Idealvorstellung, die verstärkte Selbstbestimmung hinsichtlich der Lernziele, der Zeit, des Ortes, der Lerninhalte, der Lernmethoden und Lernpartner sowie vermehrter Selbstbewertung des Lernerfolgs beinhaltet“ (Cropley 1979, S. 26).

Diese Definition ist nur eine von vielen. Kern all dieser Definitionen sind strategische Aspekte und die flexible Zielgestaltung innerhalb des eigenverantwortlichen Lernverhaltens (Hasselhorn et al. 2017, S. 321). Dazu gehören „die Auswahl, die Anwendung, die Überwachung und die Bewertung des Einsatzes von Lernstrategien oder anderen Aktivitäten kognitiver, motivationaler oder volitionaler Art“ (ebd., S. 321). Neben diesen Komponenten ist ein weiteres Kernmerkmal aller Definitionen der Grad der Selbststeuerung. „Ein Lernprozess kann selbstgesteuert oder fremdgesteuert sein“ (Salle 2015, S. 91). Charakteristisch für fremdgesteuerte Lernprozesse ist die Festlegung von Lernparametern durch andere Personen (ebd., S. 91). Für den selbstgesteuerten Lernprozess ist hingegen typisch, dass die Lernenden eigenständig entscheiden, „ob, was, wann, wie und woraufhin“ (Weinert 1982, S. 102) sie lernen. Dabei geht es nicht um die vollständige Selbststeuerung ohne jegliche Form der Fremdsteuerung, sondern um unterschiedliche Grade der Selbststeuerung (Dietrich 2001, S. 22). Je höher dieser Grad ist, desto mehr können die Lernenden „über Ziele, Inhalte, Lernwege (Methoden, Medien und Sozialformen), den Ort, den Zeitpunkt und die Dauer ihres Lernens sowie über die Kontrolle des Lernerfolgs selbst bestimmen“ (ebd., S. 22–23). Dieser Entscheidungsfreiraum kann natürlich auch dazu genutzt werden, externe Personen in den Lernprozess mit einzubeziehen (Kleinmann 2010, S. 31). Laut Kleinmann kann also nicht von „dem selbstgesteuerten Lernen gesprochen werden [...], sondern vielmehr von einem Selbststeuerungsgrad des Lernens“ (ebd., S. 31).



Eine Möglichkeit, selbstgesteuertes Lernen zu fördern und gleichzeitig zu fördern, ist das eLearning. Darunter werden alle Lehr- und Lernformen gefasst, die sich den Einsatz von digitalen Medien und Werkzeugen zu Nutze machen. Dadurch werden Lernprozesse durch digitale Hilfsmittel unterstützt. Es gibt eine Vielzahl an Werkzeugen, die dafür genutzt werden können. z.B. (Erklär-)Videos, Podcasts, Präsentationen, Foren, digitale Testverfahren, Computerspiele/Simulationen u.v.m. Reines eLearning eignet sich vor allem bei der Vermittlung von Fach- und Faktenwissen. Bei dieser Form der Wissensvermittlung sind für den Lernerfolg keine Reflexion, Interaktion oder Selbsterfahrung notwendig. Wichtig ist, dass die Inhalte nicht zu komplex sind. Konkret können das Belehrungen, Informationen, Erklärung von Materialien etc. sein.

Der Vorteil dieser „Methode“ ist, über eLearning Informationen heranzuziehen, um Probleme in konkreten Anwendungssituationen zu lösen.

Allerdings gibt es auch reichlich Themen und Inhalte (bspw. soziale Kompetenzen, Entwicklung einer Haltung, Selbstreflexion etc.), denen dieses Format nicht gerecht wird. Denn häufig sind genau der Austausch, die Erprobung und Interaktion ein essenzieller Bestandteil des Lernprozesses.

Auf diese Schwierigkeiten der isolierten Nutzung von eLearning reagiert Blended Learning, indem es die Vorteile von eLearning nutzen und gleichzeitig die Nachteile ausgleichen kann (Kauffeld 2016, S. 104).

„Blended Learning (engl. Blender = Mixer) ist ein internet- bzw. intranetgestütztes Lernsystem, das problemorientierte Workshops mit meist mehrwöchigen Phasen des selbstgesteuerten Lernens auf der Basis von Web Based Trainings und der Kommunikation über ein Learning-Management-System bedarfsgerecht miteinander verknüpft“ (Erpenbeck et al. 2015, S. 29).

Innerhalb eines Blended-Learning-Formats werden unterschiedliche Lernformen und -medien kombiniert. Neben den Präsenzphasen mit Referent*innen und Mitlernenden, die bspw. aus Workshops oder Seminaren bestehen, wird in den Selbstlernphasen häufig eLearning genutzt (Pachner 2009, S. 65).

„Blended Learning Konzeptionen zur Qualifizierung der Mitarbeiter [sic!] ermöglichen es den Lernern, ihren Lernprozess

individuell, selbstgesteuert zu organisieren. Voraussetzung dafür ist, dass sie durch flankierende Maßnahmen unterstützt werden. Werden diese Lernprozesse mit einer hohen Verbindlichkeit und einem geeigneten Flankierungskonzept gestaltet, weisen diese Lernkonzeptionen eine sehr hohe Erfolgsquote auf“ (Sauter und Sauter 2014, S. 190).

Durch diese Form des Lernens steht nicht mehr nur die lehrende Person im Mittelpunkt, sondern Medien ergänzen den Prozess, der immer mehr selbstorganisiert und selbstgesteuert abläuft (Pachner 2009, S. 51) und durch begleitende Hilfsangebote unterstützt wird (Kraft 2003, S. 44).

Durch die Kombination unterschiedlicher Methoden und Settings ermöglicht Blended Learning die Verbindung von formellen und informellen Lernprozessen (Friedrich 2018, S. 17). Weil es kooperative Lerngelegenheiten bietet, verbessert es auch die Möglichkeiten der Beteiligten, miteinander zu kommunizieren (Kraft 2003,

S. 44). Zudem wird die Transparenz der Lehr- und Lernprozesse gefördert (Iberer 2011, S. 103).

So können eLearnings beispielsweise zur Vor- oder Nachbereitung der Präsenzphasen genutzt werden. Die Präsenzphasen können sowohl gemeinsam an einem Ort oder auch in Form von Webinaren und Videokonferenzen stattfinden. Durch diese Kombination werden Wissensvermittlung, -sicherung, -anwendung und Diskussion ermöglicht. Die didaktische Gestaltung digitaler Lernformate erfolgt sehr individuell und orientiert sich neben den Lerninhalten und -zielen auch an den Rahmenbedingungen. Sie gleicht einem Baukastensystem und eröffnet dadurch einen großen Gestaltungsspielraum.

Umsetzung digitaler Lernformate bei Outlaw

Sowohl reine eLearnings als auch Blended Learnings werden im Idealfall über ein Learning-Management-System bereitgestellt und verwaltet. Unter dem Dach der akademie lernbar wurde die Plattform „moodle“ installiert. Diese Plattform bietet unzählige Möglichkeiten, um Fort- und Weiterbildungsangebote zu digitalisieren (Lehrgänge, Softwareschulungen, fachliche Fortbildungen, Austauschforen etc.). Die Nutzer*innen finden hier unterschiedliche Kurse in den genannten Formaten. Dabei ist die Gestaltung der Plattform mit ihren Inhalten und Angeboten ein dynamischer Prozess. Sie kann immer weiter ergänzt, gefüllt oder angepasst werden. Außerdem kann moodle auch Verwaltungsprozesse unterstützen und erleich-

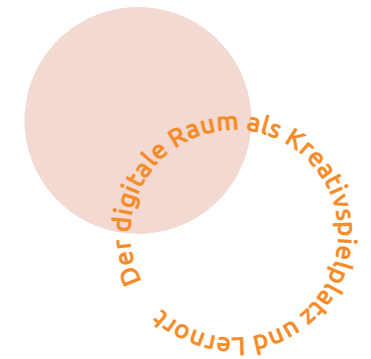
tern.

Worauf müssen wir achten?

Digitales Lernen ist nicht nur für das Team Personalentwicklung eine neue Erfahrung, auch für Teilnehmer*innen und Referent*innen ist diese Art der Fort- und Weiterbildung neu. Neben all den genannten Chancen und Vorteilen gibt es auch Voraussetzungen und Grenzen, die mitgedacht werden müssen.

Es ist deutlich geworden, dass die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen eine Voraussetzung für digitales Lernen ist. Außerdem brauchen die Lernenden eine hohe Motivation, um den selbstgesteuerten Lernprozess aufrecht zu erhalten. Neben der Notwendigkeit eines gewissen technischen Knowhows dürfen wir die Gefahr der Überfrachtung an Medien und Kanälen nicht aus dem Auge verlieren. Diese können bei den Beteiligten zu Überforderungen führen (Thom und Zaugg 2008, S. 204). Somit ruft das Format bei den Lernenden nicht immer direkt Zustimmung hervor, wenn es ihnen sehr aufwändig erscheint und sie Angst haben, den Anforderungen nicht gerecht zu werden (Dietrich 2001, S. 11).

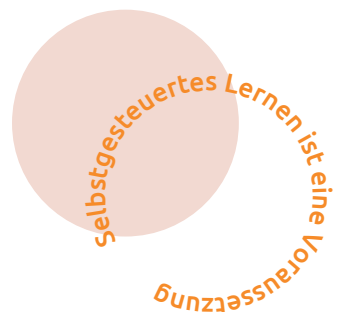
Eine weitere Herausforderung, die die Gestaltung des Lernprozesses betrifft, ist die andere Art der Kommunikation in den Phasen des selbstgesteuerten Lernens als in konventionellen Seminaren und die Bedienung der eLearning-Tools (Kraft 2003, S. 44). Austausch, Diskussionen etc. müssen gut geplant werden und können nur eingeschränkt spontan stattfinden. Daher haben wir die Aufgabe, die Vorteile von medialen und face-to-face-Lehr-Lern-Formen



bei der Entwicklung von Blended Learning Angeboten optimal zu integrieren (ebd., S. 45). Aber diese Herausforderungen sollten uns nicht von den dezentralen, selbstgesteuerten Möglichkeiten des Lernens und der Fortbildung abhalten. Vielmehr wird deutlich, dass der digitale Raum nicht nur ein Kreativspielplatz für die Gestalter*innen ist, sondern in Zukunft auch und vor allem ein Lernort für die Kolleg*innen sein soll.

Es geht nicht darum, klassische Elemente der Fort- und Weiterbildung zu ersetzen und den persönlichen Kontakt zu umgehen. Ein wichtiges Ziel der Personalentwicklung in diesem Kontext ist vielmehr, dass durch die Kombination unterschiedlicher Lernformen und Angebotsformate Synergien entstehen, die den Lernprozess bereichern.

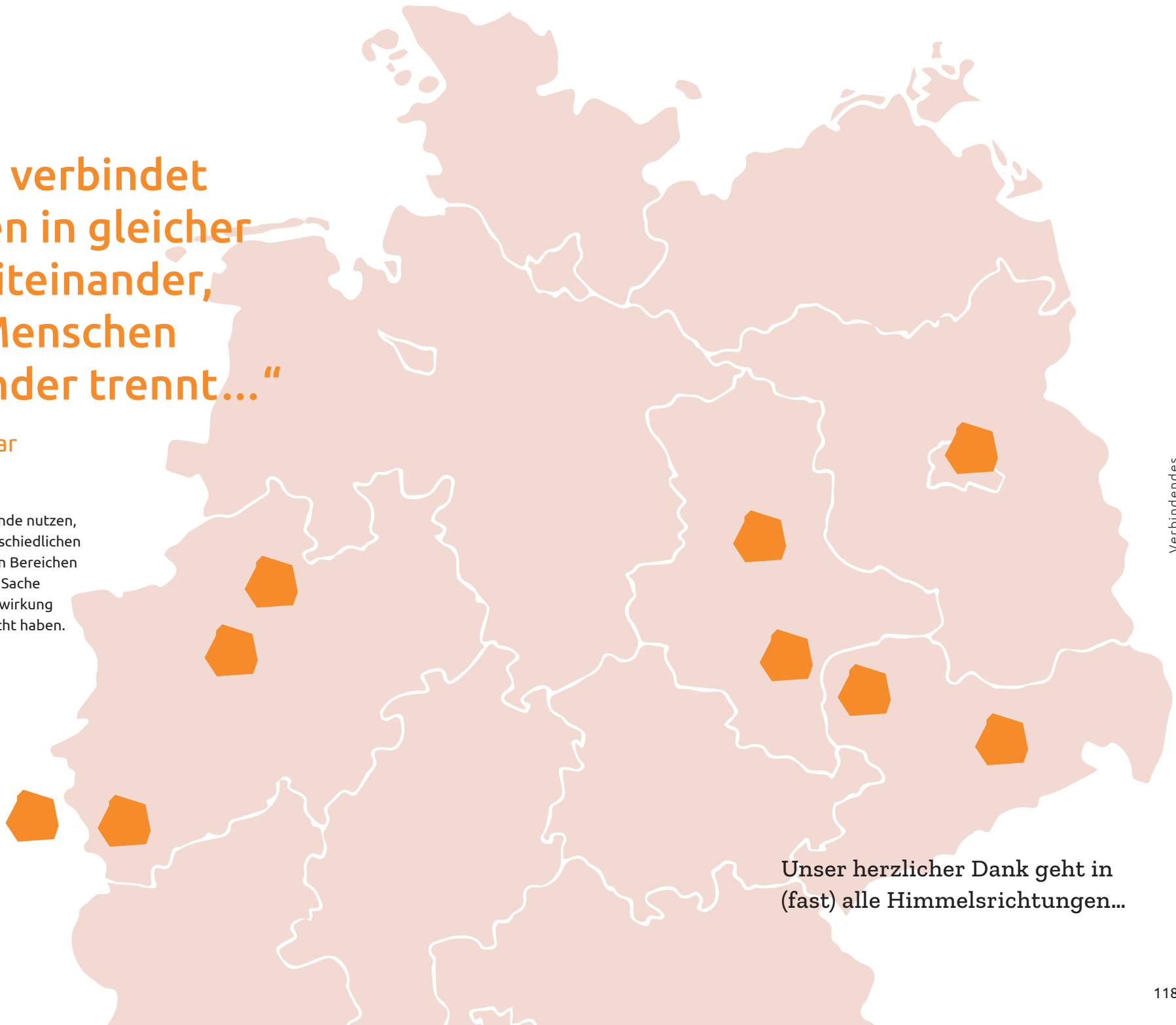
*Johanna Baumann,
Referat Personalentwicklung/
akademie lernbar*



„Bildung verbindet
Menschen in gleicher
Weise miteinander,
wie sie Menschen
voneinander trennt...“

akademie lernbar

Wir konnten das Verbindende nutzen,
indem Menschen an unterschiedlichen
Orten, in unterschiedlichen Bereichen
und Rollen auf die gleiche Sache
blicken und durch Ihre Mitwirkung
diese Publikation ermöglicht haben.



Unser herzlicher Dank geht in
(fast) alle Himmelsrichtungen...

Kontakt

Ansprechpartner*innen
& Adressen

S. 17 Wie sieht meine Schule aus?

Outlaw gGmbH
Johann-Krane-Weg 18
48149 Münster
Tel.: 0251/383 566 0
E-Mail: info@outlaw-ggmbh.de

S. 18 Projektwoche zum Thema

„Gefühle“
siehe S. 17

S. 19 Beispiele für Kita als Lernort

Outlaw gGmbH
Kaiser-Friedrich-Str. 12/13
10585 Berlin
Tel.: 030/343 598 98
E-Mail: Kita.Kaiserfriedrichstr@
outlaw-ggmbh.de

S. 20 Bildung im Alltag

Outlaw gGmbH
Kita & Familienzentrum
Uppenberg
Friesenring 15
48147 Münster
Tel.: 0251/32201410
Mobil: 0175 4144722
E-Mail: Kita.Uppenberg@
outlaw-ggmbh.de

S. 23 Outlaw – Beratungs und Vermittlungsstelle für Kindertagespflege

Outlaw gGmbH
Beratungs- und Vermittlungsstelle für Kindertagespflege
Franz-Liszt-Straße 13
01219 Dresden
Tel.: 0351/31 206 20
E-Mail: Kindertagespflege.
Dresden@outlaw-ggmbh.de

S. 25 Lernort „Motopädisches Reiten“

Kita Kohkamp
Rohrlandweg 29
48324 Sendenhorst/Albersloh
Tel.: 02535/959 590 5
E-Mail: Kita.Kohkamp@
outlaw-ggmbh.de

S. 26 Jede Stimme zählt! – Unser Weg zu einer umweltbewussteren Kita

Outlaw gGmbH
Kita Rehefelder Straße
Rehefelder Straße 7
01127 Dresden
Tel.: 0351/8495735
E-Mail: Kita.Rehefelderstr@
outlaw-ggmbh.de

S. 29 Lernort „KIKUWO“

Muko e.V.
Auf der Geist 3
48324 Sendenhorst
Tel.: 02526/37 82
E-Mail: info@muko-sendenhorst.de

S. 32 Warum wir Lern- und Bildungsorte außerhalb von Schule brauchen

Outlaw gGmbH
Maria Wiedemann
Schwiesaustr. 11
39124 Magdeburg
Büro: 0391/662 780 63
Mobil: 0170 3127321
E-Mail: maria.wiedemann@
outlaw-ggmbh.de

S. 35 Politische Bildungsarbeit im Offenen Jugendhaus Riesa

Outlaw gGmbH
Offenes Jugendhaus Riesa
Bahnhofstr. 44
01587 Riesa
E-Mail: OJH.Riesa@outlaw-ggmbh.de

S. 37 Berufliche Orientierung und Integration

Outlaw gGmbH
J4B – Jugend für Bildung, Beruf, Beratung und Begleitung
Cindy Lemme
Schwiesaustraße 11
39124 Magdeburg
Tel.: 0391/598 183 83
Mobil: 0151 52125396
E-Mail: J4B.Magdeburg@
outlaw-ggmbh.de

S. 38 Präventionskonzept Soziales Training

Outlaw gGmbH
City-WG Hamm
FeidikForum
Feidikstraße 27
59065 Hamm
Tel.: 02381/915 85 200
E-Mail: CityWG.Hamm@
outlaw-ggmbh.de

S. 40 Elternbildung in Coronazeiten

siehe S. 38

S. 41 So schmeckt Partizipation

BauSpielTreff Holtrode
Holtrode 15
48167 Münster
Tel.: 02506 / 30 89 311
E-Mail: Bauspieltreff.Holtrode@
outlaw-ggmbh.de

Kontakt

Ansprechpartner
& Adressen

S. 43 „Zuhause darf ich sowas nicht,
dabei macht es mir soooooo viel
Spaß!

KITRAZZA
Die KinderTraumZauberStadt
Wachsbleichstraße 65
01067 Dresden
www.kitrazza.de

S. 53 Geschlossene Gesellschaft

Martin Krappmann
E-Mail: martin.krappmann@
outlaw-ggmbh.de

Outlaw gGmbH
Wohngruppe Dresden-Cotta
Gottfried-Keller-Straße 17
01157 Dresden
Tel.: 0351 4226139
E-Mail: WG.Dresden-Cotta@
outlaw-ggmbh.de

S. 56 Pädagogische Angebote
und Lernorte

Outlaw gGmbH
Flexible Eltern-Kind-Betreuung
Feidikstraße 24
59065 Hamm
Tel.: 02381/905 40 26
E-Mail: Elki@outlaw-ggmbh.de

S. 58 Jugend stärken im Quartier

Outlaw gGmbH
Jugend Stärken im Quartier
Schwiesastr. 11
39124 Magdeburg
Büro: 0391/662 780 63
Mobil: 0170 3127321
E-Mail: maria.wiedemann@
outlaw-ggmbh.de

S. 60 Bildung im Alltag

Outlaw gGmbH
Mädchenhaus Mia
Stuttstraße 16
48149 Münster
Tel.: 0251/550 19
E-Mail: Mia@outlaw-ggmbh.de

S. 62 Leaving Care – Übergang in ein
selbstbestimmtes Leben

Kinder- und
Jugendhilferechtsverein e.V.
Louisenstrasse 81
01099 Dresden
Beratungstel.: 0351/320 156 53

S. 67 Nicht nur die Kinder müssen
für die Schule reif sein, sondern
auch die Schule muss für die
Kinder reif sein!

Ursula Milde-Reimertz
Schulleiterin
www.kgs-passtrasse.de

S. 72 Die reisende Werkschule Scholen

Evelyn Seyfried
www.reisende-werkschule.de

S. 77 Bildung als Selbstbildung –
was heißt das für Schulen?

Martin Spätling
4. Aachener Gesamtschule
E-Mail: spaetling@
gesamtschule-aachen.de

S. 81 Frauenlobschule Bochum

Frauenlobstraße 91
44805 Bochum
Tel.: 0234/86 50 25
E-Mail: 128480@schule.nrw.de

S. 85 Bildung ist Menschenrecht –
Plädoyer für einen radikalen
Neustart

Dr. Reinald Eichholz
E-Mail: reinald.eichholz@posteo.de

S. 91 Recht auf Schule statt
Schulpflicht?

Adolf Bartz
OUTLAW.die Stiftung
E-Mail: a.bartz@kpnplanet.nl

S. 99 Schulschließungen in Berlin.
Mit Folgen für die
Bildungsgerechtigkeit?

Elvira Kriebel
Paritätischer Wohlfahrtsverband
LV Berlin
E-Mail: kriebel@paritaet-berlin.de

S.104 Unsere Schule und die
Herausforderungen der Zukunft

Adolf Bartz
OUTLAW.die Stiftung
E-Mail: a.bartz@kpnplanet.nl

S. 116 Zukunftsort Bildung bei Outlaw –
der digitale Raum

Johanna Baumann
Referat Personalentwicklung
akademie lernbar
E-Mail: baumann@
akademie-lernbar.de

Impressum

Herausgeber:



Outlaw gGmbH

Johann-Krane-Weg 18
48149 Münster

Tel. 0251 / 383 566 0
info@outlaw-ggmbh.de



OUTLAW.die Stiftung

Feidikstr. 27
59065 Hamm

Tel. 02381 / 98 700 32
info@outlaw-diestiftung.de

Verantwortlich Dr. Friedhelm Höfener, Gerald Mennen, Susanne Wolff

Redaktion Dr. Heike Schwering, David Neben

Lektorat Adolf Bartz

Grafik/Layout Kristina Ballerstaedt

Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN-Sozialpakt)

Artikel 13

Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden auf Bildung an. Sie stimmen überein, dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss. Sie stimmen ferner überein, dass die Bildung es jedermann ermöglichen muss, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen, dass sie Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen rassischen, ethnischen und religiösen Gruppen fördern sowie die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens unterstützen muss.

Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen

Artikel 28

Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an (...).

Artikel 29

Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

- a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
- b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
- c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
- d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz; der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
- e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.