

Wirtschaftsuniversität Wien

MASTERTHESIS

Titel der Master Thesis:

Kooperative Zusammenarbeit: Strukturelle Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für eine kooperative Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule

Verfasserin: Nadja Madlener
Matrikelnummer: h9606956
Programm: Professional MBA Sozialmanagement
Betreuer: MMag. Reinhard Millner

Eidesstattliche Erklärung:

Ich, Nadja Madlener, versichere hiermit,

1. dass ich die vorliegende Masterthesis, "Kooperative Zusammenarbeit", 91 Seiten, gebunden, selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe.
2. dass ich diese Masterthesis bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.
3. dass diese Masterthesis mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, am 28.2.2015

Nadja Madlener

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	4
1. Einleitung	5
2. Die Kooperationspartner Jugendarbeit und Schule in Wien	9
2.1 Kurzskeize: Jugendarbeit	9
2.1.1 Grundlagen, Prinzipien und Ziele der Jugendarbeit in Wien	11
2.1.2 Bildung und Jugendarbeit: Mit, in und jenseits der Schule?	12
2.2 Kurzskeize: Schule als Kooperationspartner	14
2.2.1 Grundlagen, Prinzipien und Ziele der Schule als Kooperationspartner	15
2.2.2 Bildung und Schule: mit der Jugendarbeit?	17
3. Zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule	19
3.1 Ausgangslage und Relevanz des Themas	20
3.2 Jugendarbeit macht Schule?! Zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule	24
3.3 Formen und Ansätze der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule	27
3.3.1 Der sozialraumorientierte Kooperationsansatz	27
3.3.2 Der ganztagsbildungsorientierte Kooperationsansatz	29
3.3.3 Der bildungslandschaftsorientierte Kooperationsansatz	30
4. (Strategische) Ansätze für eine Kooperation in Wien	33
5. Methodisches Forschungsdesign	39
5.1 Das qualitative Paradigma	39
5.2 Forschungsmethoden	40
5.2.1 Grounded Theory als Forschungsstil	40
5.2.2 Das Problemzentrierte Interview	43
5.3 Durchführung der vorliegenden Untersuchung	44
5.3.1 Aufbau der Untersuchung, Datenerhebung und Datenmaterial	44
5.3.2 Datenauswertung	49
6. Ergebnisse der Untersuchung	52
6.1 Kooperation von Jugendarbeit und Schule	53
6.2 Bedarf an Kooperation	54
6.3 Institutionelle Unterschiede	58
6.4 Voraussetzungen der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule	62
6.5 Möglichkeitsraum Kooperation	66

6.6	Strukturelle Rahmenbedingungen für eine kooperative Zusammenarbeit in Wien	71
7.	Zusammenfassung und Ausblick.....	79
8.	Literaturverzeichnis.....	86

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Unterscheidung von Jugendarbeit und Schule anhand gesellschaftstheoretischer Kategorien (Coelen 2003, 220)	25
Abbildung 2: Kodierparadigma nach Strauss (Abbildung in Anlehnung an Böhm 2004, 479)....	42
Abbildung 3: Überblick über einen Teil der recherchierten Projekte	45
Abbildung 4: Interviewleitfaden	46
Abbildung 5: Übersicht InterviewpartnerInnen nach Bereichen und Funktionen	47
Abbildung 6: Übersicht Interviews nach Datum, Dauer und Samplingstrategie	48
Abbildung 7: Screenshot der verwendeten Software Maxqda.	50
Abbildung 8: Kodierparadigma nach Strauss/Corbin (Strauss/Corbin 1996).....	50
Abbildung 9: Ergebnisdarstellung der empirischen Untersuchung in Anlehnung an das Kodierparadigma der Grounded Theory	53
Abbildung 10: Rahmenbedingungen einer Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule in Wien (angelehnt an Kapitel 6.6).....	81
Abbildung 11: Ergebnisdarstellung (vereinfacht)	84

1. Einleitung

„Jugendarbeit und Schule haben vieles gemeinsam: Sie wollen Kinder und Jugendliche bestmöglich fördern und unterstützen und stellen sich dabei den vielfältigen Herausforderungen, die diese Tätigkeiten mit sich bringen. Zugleich markieren sie zwei eigenständige Lern- und Sozialisationsfelder, die sich im Spannungsfeld zwischen Vernetzung und Abgrenzung befinden¹“.

Trotz der zitierten Gemeinsamkeiten stehen in der Betrachtung von Schule und Jugendarbeit vor allem die strukturellen Barrieren und die verschiedenen Systemzusammenhänge im Vordergrund (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000 zit. nach Maykus 2011, 21). Gemeinsam ist beiden Institutionen ihre gesellschaftliche Differenzierungs- bzw. Selektions- und Integrationsfunktion – jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung (ebd.) und die Förderung von Integration und Vermeidung von Ausschluss von Kindern und Jugendlichen (ebd.). So haben Schule und Jugendarbeit auch mit der gleichen Zielgruppe zu tun: Ihr Tätigkeitsbereich beschränkte sich jedoch auf verschiedene (Halb-)Tageszeiten. An einer Kooperation bestand lange kein Bedarf, da die Aufgaben beider klar verteilt bzw. voneinander abgegrenzt waren (vgl. Wischmeier/Macha 2012, 122).

Ein Blick in unser Nachbarland Deutschland zeigt jedoch, dass die Grenzen zwischen „schulisch“ und „außerschulisch“ so nicht mehr gelten und sich neue Entwicklungen in der Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit bzw. Jugendhilfe feststellen lassen. Vor allem im Zusammenhang mit der zunehmenden Veränderung von Schule in einen Ganztagsbetrieb und bildungspolitischen Veränderungen durch die PISA-Ergebnisse in Deutschland wurde eine Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Trägern der Jugendarbeit nicht nur in Betracht gezogen, sondern auch realisiert (vgl. z.B. Coelen 2003/2006, Henschel/Krüger/Schmitt/Stange 2008, Speck/Olk/Böhm-Kasper/Stolz/Wiezorek 2011, Wischmeier/Macha 2012, Bonsen/Bos/Kummer 2008, Maykus 2011, u.a.). Diese scheinbare Notwendigkeit führte vor allem in Deutschland zu einer verstärkten Realisierung und Forderung nach Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule zu lokalen Bildungslandschaften (vgl. Maykus 2011). Maykus (2011) fasst die Entwicklung in Deutschland wie folgt zusammen:

¹ So der Ausschreibungstext der Fachtagung zum Thema „Jugendarbeit macht Schule“, welche am 20.5.2014 in Wien stattgefunden hat (<http://www.ifp.at>).

„Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule hat sich in den letzten Jahren zwischen punktuellen Entwicklungsimpulsen („von unten“, Einzelinitiativen und -engagement) und ihrer fachlichen Aufwertung als Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogische Herausforderungen („von oben“, auch durch Landesprogramme, Bundesfachpolitik) vollzogen“ (Maykus 2011, 29).

In Österreich bzw. Wien kommt die Debatte zur Kooperation verspätet an. Zum Zeitpunkt des Schreibens der vorliegenden Arbeit stehen wir gerade am Beginn einer Kooperationsdebatte, vor welcher folgende Entwicklungen und Themen diskutiert werden können²:

- Veränderung des Schulorganisationsgesetzes (SchOG): Allgemeinbildende Pflichtschulen (APS) und die Unterstufen der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) müssen über schulische Tagesbetreuung informieren und ein Angebot einrichten, wenn mindestens 15 Eltern³ einen Bedarf anmelden (Hofmeister/Popp 2008, 172). Dies hat in Wien u.a. zur Errichtung von ganztägig geführten Volksschulen und Mittelschulen und zu Angeboten der Nachmittagsbetreuung an Schulstandorten geführt⁴.
- Mit dem Ausbau von Ganztagschulen und schulischer Nachmittagsbetreuung ist die Jugendarbeit in Wien damit konfrontiert, dass ihre Zielgruppe nachmittags länger in der Schule bzw. in schulischer Betreuung verbleibt.
- Die Schule befindet sich zudem in einer Umbruchphase: Neue gesetzliche Regelungen, die Entwicklung vom Halbtage zum Ganztage und gesellschaftliche Veränderungsprozesse stellen die Schule vor Herausforderungen, die den herkömmlichen Unterricht weit übersteigen, sodass in den letzten Jahren schulische Unterstützungssysteme⁵ aufgebaut wurden⁶.

² Die Auflistung ist eine eigene Auswahl an dargestellten Entwicklungen, welche m.E. mit dem Thema der vorliegenden Arbeit in Verbindung gebracht werden können.

³ Die Zahl hat sich mittlerweile auf 12 reduziert (Pressekonferenz zum Ausbau der schulischen Tagesbetreuung am 13.6.2013. URL: <http://www.bmbf.gv.at/medienpool/24948/20130613.pdf>)

⁴ In Wien gibt es derzeit – laut Aussagen des Stadtschulrats für Wien – 46 öffentliche Ganztagschulen, davon 4 Campusstandorte, 30 private Offene Schulen, 1 private Ganztagschule, 35 öffentliche Offene Schulen. Im Bereich der Neuen Mittelschule: 4 öffentliche Ganztagschulen, 39 öffentliche Offene Schulen, 2 private Ganztagschulen, 17 private Offene Schulen. Im Bereich Sonderschulen: 12 öffentliche Schulen (Angaben, Sepp Resinger, Referent für Ganztagsbetreuung, Stadtschulrat für Wien, E-Mailverkehr vom 3.6.2014). In Wien wurde der Verein „Wiener Kinder- und Jugendbetreuung“ für die Nachmittagsbetreuung von VolksschülerInnen an rund 90 Standorten in Wien beauftragt (URL: <http://www.wiener-kinderbetreuung.at/ueber-uns>, 5.6.2014).

⁵ Wenn in diesem Zusammenhang von Unterstützungssystemen gesprochen wird, dann sind folgende Bereiche gemeint: SchulpsychologInnen, SchulsozialarbeiterInnen, Beratungs-, BetreuungslehrerInnen und PsychagogInnen, Schüler- und BildungsberaterInnen, SchulärztInnen und Jugendcoaches (URL: <http://lbhpr.lbg.ac.at.w8.netzwerk.com/de/unterstuetzungssysteme-fur-und-um-schule>, 30.5.2014).

⁶ Vgl. Beitrag von Ulrike Hofmeister bei der Fachtagung „Wertstatt 13 Jugendarbeit: Kontext Schule“ (URL:

- Auch im Bereich der musikalischen Förderung gibt es seit dem Schuljahr 2013/14 verstärkte Kooperationen zwischen Schule und Musikschule (als außerschulischen Partner), die in sechs Kooperationsbereiche zusammengefasst wurden: Räumliche Kooperationen, Musikklassen, Teamteaching mit Musikschullehrkraft, Klassenmusizieren mit Lehrplancharakter, Klassenmusizieren als unverbindliche Übung, Kooperation im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung (BMUKK 2013).
- Die Kooperationsdebatte „Jugendarbeit und Schule“ ist auch in Österreich als Tagungsthema aufgetaucht: Wertstatt 2013: „jugendarbeit kontext: schule“, Semriach/Steiermark; Tagung des Instituts für Freizeitpädagogik (ifp) 2014: „Jugendarbeit macht Schule“, Wien; Forum 20:14. Die Fachtagung der Jugendarbeit: „>>schnitt : mengen<< Jugendarbeit und Schule“.
- Und nicht zuletzt ist aus der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit ein neues Zugehen auf die Schule zu beobachten: Der Verein Juvivo und das Wiener Kiju-Netz setzen sich für ein „anderes Schulsystem“ ein und schlagen proaktiv neue Kooperationen mit Schule auf Basis einer gemeinsamen regionalen Vernetzung vor (Kiju-Netz 2014).

Mit Blick auf die Erfahrungen und Forschungsergebnisse in Deutschland zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule und mit besonderem Augenmerk auf die beginnende Diskussion in Wien verfolgt die vorliegende Arbeit das Ziel die Kooperationsansätze zwischen Jugendarbeit und Schule und ihre Verortung in Wien darzustellen und zu diskutieren⁷.

Vor diesem Hintergrund wurde folgende forschungsleitende Fragestellung formuliert:

Welche strukturellen Voraussetzungen braucht eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule in Wien?

Die Forschungsfrage legt nahe, dass in Kapitel zwei zunächst die beiden zu diskutierenden Kooperationspartner dargestellt werden. Kapitel drei thematisiert die gesellschaftliche Ausgangssituation und führt in die breite deutsche Fachdiskussion zum Thema ein. Aus diesen

http://www.landesjugendbeirat-steiermark.at/wp-content/uploads/2013/02/wertstatt_13_dokumentation.pdf, 30.5. 2014).

⁷ Die vorliegende Arbeit widmet sich der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule und klammert weitere Kooperationen mit schulischen Unterstützungssystemen, wie die Schulsozialarbeit, Jugendcoaches, etc., Musikschulen, privaten Initiativen, verbandlicher Jugendarbeit oder der Jugendwohlfahrt aus. Es werden jedoch theoretische Bezüge in der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule herangezogen, wenn diese für die Jugendarbeit passend sind und vor diesem Hintergrund begrifflich synonym gelesen werden können. In der deutschen Fachliteratur wird die Bezeichnung Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule oft für die Schulsozialarbeit verwendet (Maykus 2011, 17).

Erfahrungen und theoretischen Ansätzen professioneller Kooperation wird zusammenfassend in Kapitel drei eingegangen. Dabei wird in jedem Abschnitt der Frage nachgegangen, welche Anknüpfungspunkte sich aus dem deutschen Fachdiskurs für die Wiener Diskussion um Kooperation ergeben könnten. Im letzten Kapitel der Arbeit werden erste Ansätze einer Kooperationsentwicklung zwischen Jugendarbeit und Schule in Wien dargestellt und einen Ausblick für die notwendige Forschungsarbeit im Rahmen der Masterarbeit eröffnet.

2. Die Kooperationspartner Jugendarbeit und Schule in Wien

2.1 Kurzskeizze: Jugendarbeit

Eine Betrachtung der Kinder- und Jugendarbeit⁸ als sozialpädagogisches Arbeitsfeld kann an dieser Stelle nur zu kurz greifen. Eine eindeutige Definition des Feldes ist in der Fachliteratur außerdem schwer zu finden (vgl. Thole 2000). Krisch und Scherr (2004) halten pointiert fest, dass es in der Fassung des Begriffs Jugendarbeit um eine „erhebliche Diskrepanz zwischen weitreichenden theoretischen Entwürfen und Programmatiken einerseits und einer häufig routinehaften und trivialen Alltagspraxis andererseits“ (Krisch/Scherr 2004, 149) geht.

Ein Blick auf die letzten 40 Jahre der theoretischen Verortung der Jugendarbeit (in Deutschland) macht deutlich, dass mit Kinder- und Jugendarbeit ein „gesellschaftlich gewolltes, institutionalisiertes pädagogisches Handlungsfeld“ (Thole 2000, 17) gemeint ist, welches durch „'Offenheit', 'Freiwilligkeit' und 'Herrschaftsabstinenz'“ gekennzeichnet ist (Thole 2000, 17). Werner Thole (2000) entwickelt – vor diesem Hintergrund – eine Arbeitsdefinition der Kinder- und Jugendarbeit, die alle „außerschulischen und nicht ausschließlich berufsbildenden, vornehmlich pädagogisch gerahmten und organisierten, öffentlichen, nicht kommerziellen bildungs-, erlebnis- und erfahrungsbezogenen Sozialisationsfelder von freien und öffentlichen Trägern, Initiativen und Arbeitsgemeinschaften“ umfasst (Thole 2000, 23).

Thole führt in seiner Arbeitsdefinition weiter aus, dass „Kinder ab dem Schulalter und Jugendliche (...) hier selbständig, mit Unterstützung oder in Begleitung von ehrenamtlichen und/oder beruflichen MitarbeiterInnen, individuell oder in Gleichaltrigengruppen, zum Zweck der Freizeit, Bildung und Erholung einmalig, sporadisch, über einen turnusmäßigen Zeitraum

⁸ Im Folgenden werden die Begriffe Kinder- und Jugendarbeit und (Offene) Jugendarbeit synonym verwendet. (Offene) Jugendarbeit bzw. (Offene) Kinder- und Jugendarbeit wendet sich im Wesentlichen an Jugendliche zwischen 12 und 18 Jahren, im Bedarfsfall auch an die Zielgruppe 6-12 Jahre. Jugendarbeit hat erkannt, dass die (Alters-)Grenzen der Jugendarbeit in Zeiten des gesellschaftlichen Wandels nicht klar zu ziehen sind und richtet ihre Angebote auch an Kinder und auch postadoleszente Jugendliche (vgl. BMWFJ 2013). Das Postulat und Merkmal der Offenheit meint den offenen Zugang zu „Menschen, Gruppen, Szenen und Kulturen“ (boja, URL: <http://www.boja.at/wissen/offene-jugendarbeit/>, 4.6.2014). Offene Jugendarbeit „setzt sich mit jungen Menschen auseinander, nimmt sie ernst und arbeitet parteilich für sie, unabhängig von Alter, Geschlecht, Religion, Bildung, sozialer Schicht und Herkunft“ (ebd.). Offene Kinder- und Jugendarbeit wird auch als außerschulische Kinder- und Jugendarbeit bezeichnet. Dies hängt mit dem Verständnis der Kinder- und Jugendarbeit als außerschulisch organisiertes Sozialisationsfeld zusammen, was einer klaren Abgrenzung zur Schule gleichkommt (vgl. BMWFJ 2013, 3).

oder für eine längere, zusammenhängende Dauer zusammenkommen und sich engagieren“ (Thole 2000, 23).

In Hinsicht auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit in Wien kann die Definition mit speziellen Arbeitsprinzipien ergänzt werden. Im Glossar „Soziale Arbeit im öffentlichen Raum“ wird Offene Kinder- und Jugendarbeit als „sozialräumlich orientiertes Angebot, welches das Ziel hat, Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, ihrer Identitätsfindung und in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe zu unterstützen und dabei verschiedene Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse zu ermöglichen bzw. zu fördern“ verstanden (Krisch/Stoik/Benrazougui-Hofbauer/Kellner 2011, 7).

Dem Einführungstext zur Kinder- und Jugendarbeit in Österreich des BMWFJ⁹ zufolge sind drei zentrale Handlungsansätze der Offenen Jugendarbeit zu nennen (BMWFJ 2013, 22):

- Freiraum und Freizeit (ohne Leistungsdruck und Effizienzorientierung, Entwicklung der Angebote gemeinsam mit den Zielgruppen)
- Zielgruppe (genderreflektierte Kinder- und Jugendarbeit, interkulturelle Arbeit und Peer-Gruppen-Arbeit)
- Sozialraum (Raum der Kinder und Jugendlichen, Angebote in öffentlichen Räumen)
(vgl. BMWFJ 2013, 22)

Jugendarbeit und Jugendpolitik ist in Österreich zwischen Bund und Ländern aufgeteilt. Im Jahr 2012 hat Österreich mit der Entwicklung einer nationalen Jugendstrategie begonnen (BMWFJ 2013). Damit wird u.a. das Ziel verfolgt, bestehende Maßnahmen und Aktivitäten stärker sichtbar zu machen und die außerschulische Jugendarbeit als wichtigen Bestandteil der Jugendpolitik zu verankern. Durch die föderalistische Struktur Österreichs fällt die Zuständigkeit der außerschulischen Jugendarbeit in die Kompetenz der Bundesländer (BMWFJ 2011). Die in den Bundesländern installierten Landesjugendreferate stellen die Angebote der außerschulischen Jugendarbeit (Offene Kinder- und Jugendarbeit, verbandliche Jugendarbeit, Beratungsstellen, etc.) sicher.

⁹ Unter BMWFJ wird das Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend verstanden. Zum Zeitpunkt des Schreibens der Masterarbeit ist das Jugendressort zum Familienministerium (BMFJ) gewechselt.

2.1.1 Grundlagen, Prinzipien und Ziele der Jugendarbeit in Wien

In Wien ist die außerschulische Jugendarbeit in der Magistratsabteilung 13 der Stadt Wien (MA13) angesiedelt. Zum Fachbereich Jugend zählen die Offene Kinder- und Jugendarbeit¹⁰, überregionale und spezielle Angebote und die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit mit 26 Wiener Kinder- und Jugendorganisationen (MA 13 - Bildung & außerschulische Jugendbetreuung 2014a). Ein Spezifikum der Wiener Jugendarbeit ist die Verortung in einer politischen Gesamtsituation, die „von einer – im positiven Sinne – traditionellen sozialdemokratischen Grundorientierung beeinflusst ist, die einem offensiven Selbstverständnis der Jugendarbeit (...) prinzipiell Rückhalt bietet“ (Krisch/Scherr 2004, 150). So hat sich in Wien eine stabile außerschulische Jugendarbeit herausgebildet, welche u.a. durch zwei wesentliche Merkmale gekennzeichnet ist: Einerseits zeigt sich über die Jahre eine „relativ hohe Finanzierungssicherheit“, andererseits ist es – im internationalen Vergleich – ein Spezifikum, dass in den Vorständen der Wiener Jugendarbeit Landtagsabgeordnete aller Parteien sitzen (vgl. Schwarzmayer 2012).

Die ca. 25 tätigen Vereine in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Wien arbeiten u.a. nach folgenden (Arbeits-)prinzipien und Ziele (MA13 - Bildung & außerschulische Jugendbetreuung 2014b):

- Offenheit und Niederschwelligkeit (z.B. Freiwilligkeit der Teilnahme, Anonymität, Abbau von Zugangsbarrieren)
- Gender Mainstreaming und Diversitätsorientierung (z.B. Grundhaltung zu Pluralität, Vielfalt an Methoden)
- Partizipation und Selbstbestimmung (z.B. Mitbestimmung in Angeboten, Politische Bildung)
- Professionelle und kontinuierliche Beziehung (z.B. Wertschätzung, Parteilichkeit)
- Lebenswelt- und Sozialraumorientierung (z.B. Perspektiven, regionale Besonderheiten)

¹⁰ Hierzu zählen drei Angebotsformen: 1) Jugendzentren und Jugendtreffs mit ca. 90 Standorten in Wien (einrichtungsbezogene und herausreichende Arbeit) 2) Mobile Jugendarbeit mit ca. 20 regionalen und/oder überregionalen Teams (sozialpädagogischen/-arbeiterische Arbeitsmethoden) und 3) Wiener Parkbetreuung in über 140 Wiener Parks (spielpädagogische Angebote im Freizeitbereich) (vgl. MA13 2014 und Krisch/Stoik/Benrazougui-Hofbauer/Kellner 2011).

Im Folgenden soll ein Ziel der Kinder- und Jugendarbeit näher betrachtet werden, welches für das Erkenntnisinteresse der Arbeit zentral ist: Bildung als Leitgedanke und Bestandteil der Kinder- und Jugendarbeit (in Wien).

2.1.2 Bildung und Jugendarbeit: Mit, in und jenseits der Schule?

Der Bildungsbegriff umfasst weit mehr als „kognitives Wissen“, vielmehr beinhaltet er neben dem formalen Bildungsbegriff auch non-formale oder informelle Bildung, die mit sozialem Lernen und „Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit, Empathie und soziales Verantwortungsbewusstsein“ (Hartnuß/Maykus 2006, 3) verbunden ist. Die Jugendarbeit bewegt sich zwischen einer fachlichen Debatte um Bildungsanspruch und Bildungspraxis (vgl. Lindner/Sturzenhecker 2004; Otto/Rauschenbach 2008) und ihrem immer schon bestehenden außerschulischen Bildungsauftrag und (informellen) Bildungsraum. In der Praxis heißt dies u.a.: „Subjektbildung“ (vgl. Scherr 2006), „Aneignung von Räumen, deren Bildungsmöglichkeiten von den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen ausgehen“ oder die Praxis Politische Bildung in der Jugendarbeit, die zwischen Jugend- und Bildungspolitik und kommunaler Mitbestimmung liegen (Krisch/Scherr 2004).

Bildung ist in der Kinder- und Jugendarbeit fest verankert. In der Diskussion um eine neue Bildungsdebatte in der Kinder- und Jugendhilfe¹¹ schlagen Thomas Rauschenbach und Hans-Uwe Otto vor „sich von einer „Immer-Schon-Rhetorik“ zugunsten einer dezidiert inhaltlichen Auseinandersetzung zu trennen“ (Rauschenbach/Otto 2008, 19). So kann es in der Diskussion um den Anteil der Kinder- und Jugendhilfe zur ‚Gesamtorganisation‘ von Bildungsprozessen und Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen“ (ebd.) gehen. Die Autoren sehen hierfür zwei Richtungen (ebd., 25f):

- Angebote mit und in der Schule mit der Chance auf Kooperation auf Augenhöhe und dem Risiko eines Bildungsanspruchs, der nur zur finanziellen Sicherung des Angebots dient
- Angebote jenseits der Schule als Beitrag einer eigenständigen Institution mit dem Risiko in ein „Nischendasein“ gedrängt zu werden. Vor allem für die Jugendarbeit kann sich durch verstärkte Implementierung von Ganztagschulen ein zeitliches (Kinder sind verpflichtend

¹¹ Rauschenbach und Otto (2008) gehen beispielhaft auf die Jugendarbeit, die Heimerziehung und die Jugendsozialarbeit ein. Im Kontext der vorliegenden Arbeit gelten die Ausführungen für die Kinder- und Jugendarbeit.

nachmittags in der Schule) und inhaltliches Problem (Außerschulische (Freizeit-)Angebote werden in den Ganzttag integriert) ergeben.

Vor diesem Hintergrund muss die Frage gestellt werden, in welche Richtung sich die Jugendarbeit (und natürlich auch die Schule) entwickeln wird. Muss sich die Jugendarbeit stärker gegenüber der Schule behaupten oder soll sie einen aktiven Part in Richtung einer gemeinsamen Bildungslandschaft einnehmen (Rauschenbach 2008 zit. nach Maykus 2011, 7).

Eine aktuelle Analyse zur schulischen Tagesbetreuung in Österreich in Verbindung zur außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit resümiert, dass die Kinder- und Jugendarbeit proaktiv mit Kooperationsvorschlägen auf die Schule zugehen müsse (Schreiner 2014). Die Entwicklung zur Ganzttagsschule ist auch in Österreich allgegenwärtig und wird – laut damaliger Unterrichtsministerin Claudia Schmied – weiter ausgebaut (Presseunterlage, Ausbau der schulischen Ganztagesbetreuung 2013). Offen bleibt die Frage, ob diese Entwicklung die einzige Grundlage für ein Zugehen der Jugendarbeit auf die „Großbaustelle“ des Zukunftsprojekts Bildung ist (vgl. Rauschenbach 2008 zit. nach Maykus 2011, 7). Denn die Schule hat sich neben den Veränderungsprozessen Richtung Ganzttag gleichzeitig auch mit den Themen Infrastruktur, soziale Gerechtigkeit und Bildung zu beschäftigen (ebd.). Dies wirft nicht zuletzt die Frage nach Bildung auf, um wieder zum Beginn des Kapitels zurückzukommen:

Der UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrtausend fasst "vier Säulen der Bildung" zusammen (UNESCO-Bericht 1997, 144):

- (1) "Learn to know" meint die Wissensaneignung und die nötige Lernkompetenz dafür.
- (2) "Learn to do" zielt auf die Handlungskompetenz der Lernenden ab.
- (3) "Learn to be" beinhaltet die Selbstkompetenz und das Kennenlernen der eigenen Person.
- (4) "Learn to live together" (Sozialkompetenz) wird als letzte Zielkompetenz genannt (Delors 1997).

Im Zuge der Darstellung des Bildungsbegriffs muss diskutiert werden, was Schule leisten kann und wo Grenzen auch zu einer neuen Öffnung des Systems führen können. Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule als Kontinuum zu denken (vgl. Maykus 2011), kann diese Öffnung und neue Grenzziehung fördern.

Um zusammenfassend und abschließend der Frage nachzugehen, ob Jugendbildung in, mit oder jenseits der Schule diskutiert werden sollte, muss eine Debatte geführt werden, die Offenheit und Akzeptanz von beiden Seiten erfordert. Statt einer Integriertheit der Jugendarbeit in der Schule, soll es vielmehr um eine organisatorisch und strukturell abgesicherte Schnittstellenbildung beider Institutionen gehen (vgl. Maykus 2006, 246).

2.2 Kurzskeizze: Schule als Kooperationspartner

Eine Betrachtung der Institution Schule kann – wie auch einleitend im vorigen Kapitel festgestellt werden musste – hier nur selektiv angeschnitten und kurz beschrieben werden. Ein besonderes Charakteristikum der Schule ist, dass Schule verpflichtend von allen Heranwachsenden besucht wird. Das macht sie u.a. auch zu einem kollektiven und subjektiven Erfahrungsraum, was die gesellschaftliche Rezeption über Schule beeinflusst.

Ganz allgemein kann gesagt werden, dass in der Schule Wissen in einer Lehr- und Lernkonstellation zwischen LehrerIn und SchülerIn vermittelt wird. Schule gilt als Bildungsinstitution und Bildungsanstalt. In Österreich besteht rechtlich ab der Vollendung des 6. Lebensjahres folgenden 1. September Schulpflicht, welche neun Schuljahre dauert. Das Schulwesen in Österreich ist weitgehend bundeseinheitlich geregelt (vgl. BMBF 2014).

Schule in Wien (wie auch in Österreich) zeichnet sich durch folgenden Bildungsweg aus: Volksschule oder Sonderschule (1.-4. Schuljahr), Allgemeine Pflichtschule (NMS, SPZ), WMS oder AHS (5.-8. Schuljahr) und das 9. Schuljahr in PTS/FMS, SPZ, AHS oder BHS¹².

In Wien ist der Stadtschulrat für die Verwaltung des Wiener Schulwesens zuständig. Im Stadtschulrat gibt es neun Abteilungen, die u.a. für die pädagogische, schulpsychologische und auch für die Bildungsberatung zuständig sind¹³.

¹² APS: Allgemeine Pflichtschule, NMS: Neue Mittelschule, SPZ: Sonderpädagogisches Zentrum, WMS: Wiener Mittelschule, AHS: Allgemeinbildende Höhere Schule, PTS: Polytechnische Schule, Fachmittelschule, BHS: Berufsbildende Höhere Schule.

¹³ Siehe: <http://www.stadtschulrat.at/>

In Wien gibt es im Bereich der Allgemeinen Pflichtschule zunehmend die Entwicklung zu ganztägig betreuten Schulformen und zu Nachmittagsbetreuung an Schulstandorten. So wird ein flächendeckendes Angebot an Ganztagschulen angestrebt (Schulbauprogramm der Stadt Wien 2014). Das „Wiener Campusmodell“ beherbergt Kindergarten, Schule und Freizeitpädagogik an einem Standort (Modell Wiener Campus 2014). Neu ist die Ergänzung um das Campus Plus Modell, bei dem andere Bildungs- und Freizeitinstitutionen (Musikschulen, Jugendzentren, Sportangebote) in den Campusstandort integriert werden sollen (Modell Wiener Campus 2014).

Die Entwicklung zum verstärkten Ausbau von Ganztagschulen kann – skizzenhaft und stark verkürzt dargestellt – u.a. mit folgenden Punkten in Verbindung gebracht werden (vgl. Popp 2006): In Österreich werden seit den 1970er Jahren Ganztagschulen und Tagesheimschulen vor allem als Schulversuch geführt. In einer Evaluation der Schulversuche wurde gezeigt, dass sich ganztägige Formen positiv auf den Gemeinschaftssinn, Sozialverhalten, Einsatzbereitschaft der Lehrpersonen und die Klassenwiederholungen auswirkt (Popp 2006 zit. nach Bucher 2004, 31). Auch die besseren Pisa-Ergebnisse der skandinavischen Länder werden u.a. in Zusammenhang mit ganztägigen Schulformen gebracht. Nicht zuletzt werden Ganztagschulen auch in Verbindung mit höherer Chancengleichheit diskutiert (Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitung werden z.T. mit Lehrkräften und geschultem Fachpersonal an den Schulen erledigt, Vereinbarkeit von Beruf und Familie).

2.2.1 Grundlagen, Prinzipien und Ziele der Schule als Kooperationspartner

Bildungssoziologisch betrachtet hat Schule die „Funktion der Reproduktion und Innovation von Strukturen von Gesellschaft und Kultur“ (Fend 2008, 49). In ihrer gesellschaftlichen Funktion beinhaltet Schule vor allem vier zentrale Funktionen (Fend 2008, 49f):

- Kulturelle Reproduktion: Vermittlung und Aneignung der Kultur und des Umfelds
- Qualifikationsfunktion: Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen (Lehre)
- Allokationsfunktion des Bildungswesens: betrifft die Sozialstruktur einer Gesellschaft und ihren Einfluss auf die Bildungslaufbahn
- Die Integrations- und Legitimationsfunktion des Bildungswesens: Schule als Instrument der Integration und Legitimation von Normen und Werten

Vor diesem Hintergrund kann als erstes Prinzip der Schule die „Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person“ (Fend 2008, 49) beschrieben werden. Zweitens lässt sich die Vermittlung dieses Wissens und der Fertigkeiten einer Kultur durch Lehre nennen. Fend (2008) hält hier fest, dass die erstrebten „Qualifikationen zur Aufrechterhaltung und Verbesserung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit“ (Fend 2008, 50) essentiell sind. Kritisch anzumerken ist, dass in der heutigen Wissensgesellschaft der Bildungsbegriff, wie auch Bildungsinhalte und Bildungsabschlüsse im Allgemeinen stark auf die Entwicklung von Employability ansetzen (vgl. Scherr 2008). Drittens führt die Allokationsfunktion des Bildungswesens nicht nur zu einer gesellschaftlichen Arbeitsteilung, sondern vor allem auch zu einer Reproduktion von sozio-ökonomischen Positionen und Bildungslaufbahnen. Viertens integriert und legitimiert Schule als bildungspolitischen Auftrag gesellschaftliche Normen, Werte und Weltansichten sowie die kulturelle und soziale Identität einer Gesellschaft (vgl. Fend 2008).

Pauli (2006) hält in ihrer Betrachtung der Schule – im Zusammenhang mit der Kooperation Jugendarbeit und Schule – fest, dass das soziale Lernen in der gesellschaftlichen Funktion der Schule nicht vorkommt (Pauli 2008, 62). Soziales Lernen spielt eine große Rolle, denn „im vordergründig fachlich orientierten Unterricht besteht innerhalb der Lerngruppen bzw. Klassen ein sozialer Kontext“ (Pauli 2008, 62). Gerade innerhalb dieses Kontextes besteht die Notwendigkeit einer Ergänzung bzw. Änderung. In der fachlichen Debatte wird dieser Aspekt u.a. mit der Forderung nach Öffnung der Schule diskutiert: „Dies scheint unmittelbar plausibel, lassen sich die Absurditäten einer technokratisch-zweckrationalen Prämissen gestalteten Wissensvermittlung doch relativ einfach (auch) auf deren 'Geschlossenheit', 'Alltagsferne' oder 'Lebensfremdheit' zurückführen (Hackl 2006, 29). Eine Öffnung der Schule zum Alltag ihrer SchülerInnen und zu ihrem Sozialraum führt zu einer Erweiterung von „Spielräumen für die Bildungsprozesse der Heranwachsenden“ (Hackl 2006, 29).

Und diese sind ja schließlich das hohe Ziel der Institution Schule: „Die Bildungsaufgabe der Schule als Anwaltschaft für die Heranwachsenden, die diesen Schutz, Anregung und die Möglichkeit der Selbstbestimmung gewähren soll“ (Hackl 2006, 32).

2.2.2 Bildung und Schule: mit der Jugendarbeit?

Bildung im schulischen Kontext meint vor allem formale Bildung, d.h. Bildung, die an formalen Abschlüssen und Zertifikaten ausgerichtet ist. Als übergeordnetes Ziel der Schule in Wien steht ein hohes Bildungsideal: Das Bildungsziel des/der mündigen Bürgers/Bürgerin¹⁴.

Der Bildungsbegriff wird heute fast inflationär verwendet: Von ökonomisch dominierten Bildungsstandards zu räumlichen Bildungsstandorten, von der familiären Bildungsferne oder -nähe hin zu gesellschaftsrelevanten Bildungschancen. Im schulischen Kontext jedoch meint Bildung das Erreichen von Bildungszielen, die formal bewertet und benotet werden. Dennoch kann der Bildungsbegriff in der Schule nicht reduziert als Vermittlung von festgelegten Fertigkeiten und Kompetenzen betrachtet werden. Vielmehr ist Schule auch ein Lebens- und Lernort von Kindern und Jugendlichen.

Peter Vogel (2004) hält fest, dass Bildung kein neutraler Begriff, sondern immer auch normativ aufgeladen ist. „Im Bildungsbegriff steckt der Anspruch auf ein optimales Verständnis der materialen und sozialen Umwelt und der eigenen Rolle in dieser Welt, auf die Fähigkeit zur Reflexion darüber und auf dieser Basis auf die Möglichkeit der aktiven Auseinandersetzung. (...) Der Bildungsbegriff (und nicht der Lern-, Erziehungs- oder Sozialisationsbegriff) bildet die Schnittstelle zur Gerechtigkeitsdebatte und zum bildungspolitischen Diskurs“ (Vogel 2004, 125). Dies gelte nicht nur für den formalen Bildungsbegriff, sondern auch für die non-formale Bildung bzw. für die Diskussion um Ganztagsbildung. Coelen (2003) schlägt vor, non-formale und formale Bildung zu einem „integrierten Ganzen“ (Coelen 2003, 218) zu verbinden.

Wenn sich Schule und Jugendarbeit in der Bildungsfrage (und im Kontext von Ganztagsbildung) zu einem „integrierten Ganzen“ (vgl. Coelen 2003) entwickeln mit einer gleichzeitigen organisatorischen und strukturell abgesicherten Schnittstellenbildung beider Institutionen (vgl. Maykus 2006), dann kann Jugendarbeit mit ihrer Lebenswelt- und Sozialraumorientierung theoretische und praktische Konzepte bieten, welche die Schule nur schwer oder gar nicht abdecken kann.

¹⁴ So die amtsführende Präsidentin des Stadtschulrats für Wien Mag.^a Dr.ⁱⁿ Susanne Brandsteidl bei der Podiumsdiskussion “Wiener Stadtschulrat trifft MA13 - Bildung und außerschulische Jugendbetreuung” im Rahmen der Tagung “Jugendarbeit macht Schule” des ifp – institut für freizeitpädagogik am 20.05.2014 in Wien.

Vor diesem Hintergrund kann „schulische Bildung mit der Jugendarbeit“¹⁵ „unterschiedliche Lernorte und Akteure der Bildungsförderung zu einer gemeinsamen Perspektive“ (Maykus 2008, 504) integrieren. Wobei das Zusammenwirken von formalen, nicht-formalen und informellen Bildungsprozessen als Möglichkeit für neue Konzepte betrachtet wird, „die zu einem Lernkulturwandel führen können“ (vgl. Pauli 2008, 125).

¹⁵ Vgl. Kapitelüberschrift.

3. Zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule

Sowohl die (außerschulische) Jugendarbeit als auch die Schule als formale Bildungsorganisation stehen in Kontakt mit ihren Umwelten. Was in der Jugendarbeit die Sozialraumorientierung als grundlegendes Konzept und Methode ist, zeigt sich in der Schule als Kontaktpflege zu außerschulischen Institutionen und Angeboten. Schule als Bildungs- und Sozialisationsinstitution begegnet in ihrem Wirken einer Reihe von außerschulischen Organisationen und PartnerInnen. Mit dem dualen System in der Berufspädagogik pflegen besonders berufsbildende Schulen in Österreich Kontakte zur Arbeitswelt. Aber auch allgemeinbildende Schulen stehen in Kontakt mit außerschulischen Institutionen und Angeboten, wie Sportvereinen, Musikschulen oder Elternverbänden.

Für den deutschen Raum kann eine Studie des Deutschen Jugendinstituts herangezogen werden, die als zentrales Ergebnis zusammenfasst, dass die Mehrheit der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland mit vielen außerschulischen PartnerInnen kooperiert (Behr-Heintze/Lipski 2005, 9): Mehr als drei Viertel der befragten Schulen arbeiten mit vier bis sieben außerschulischen PartnerInnen zusammen¹⁶.

Die Jugendarbeit hingegen verfolgt mit ihrem sozialraumorientierten Arbeitsansatz eine auf die „jeweiligen Problemlagen bezogene ganzheitliche Sichtweise“, welche „bereichs- und schichtübergreifend agiert“ und lebt „von der Bereitschaft, mit allen Akteur/innen zu kooperieren bzw. sie zur Kooperation anzuregen“ (Hinte 2007, 75). Kooperationen sind vor diesem Hintergrund bekannte und bewährte Formen der Zusammenarbeit mit den jeweiligen Umwelten der beiden Institutionen.

Schnettler (1998) definiert Kooperation als „diejenige Form der Arbeit, bei der mindestens zwei Handelnde die Verwirklichung eines zwischen beiden kommunikativ ausgehandelten Zieles anstreben und bei der bereits im Entwurf die notwendige Beteiligung des je anderen zur

¹⁶ Über 5000 SchulleiterInnen haben den Fragebogen des DJI beantwortet. Als KooperationspartnerInnen wurden genannt: schulunterstützende Dienste, Einrichtungen und Betriebe in der Kommune, andere Schulen, SponsorInnen, Fördervereine, Eltern, SchülerInnen, sonstige Personen (vgl. Behr-Heintze/Lipski 2005, 6 und 9). Eine ähnliche österreichische Studie konnte im Rahmen der Projektarbeit nicht recherchiert werden und ist nicht bekannt. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Zahl an außerschulischen Kontakten und Kooperationen von österreichischen Schulen (Bereich der berufsbildenden Pädagogik) ähnlich hoch ist.

Verwirklichung dieses Handlungsziels einbezogen ist (Schnettler 1998, 33 zit. nach Szczyrba 2003, 199). Inwieweit die kommunikative Aushandlung von Zielen und die aktiv-notwendige Beteiligung der KooperationspartnerInnen grundlegend für die Kooperation von Jugendarbeit und Schule sind, wird spätestens im letzten Kapitel der Arbeit diskutiert.

Die vorliegende Arbeit fokussiert Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule, weshalb im Folgenden das Handlungsfeld Kooperation hinsichtlich ihrer Ausgangslage, ihren Formen, ihren Chancen und Risiken betrachtet wird.

3.1 Ausgangslage und Relevanz des Themas

Die breite Fachliteratur zum Themenkomplex Kooperation zwischen Jugendhilfe¹⁷ und Schule in Deutschland zeigt, dass es vor allem seit Anfang der 2000er Jahre zu zwei erheblichen Veränderungen in der Bildungspolitik gekommen ist: Einerseits die Ergebnisse von PISA zu den schulischen Leistungen der deutschen SchülerInnen und andererseits (auch damit verbunden) der Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland (vgl. z.B. Coelen/Otto 2008; Speck/Olk/Böhm-Kasper/Stolz/Wiezorek 2011; Rauschenbach/Otto 2008; Uhle 2008; Bonsen/Bos/Kummer 2008)¹⁸.

In Deutschland hat sich die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule zu einem theoretischen „State of the Art“ entwickelt. Krüger und Stange (2008) sprechen in diesem Zusammenhang gar von einer „kaum noch zu überschaubare(n) Flut an Stellungnahmen zur Notwendigkeit einer breiteren Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule¹⁹“ (Krüger/Stange

¹⁷ Die Struktur der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule meint nicht Schulsozialarbeit als Kooperationsstruktur oder -form. Schulsozialarbeit ist eine spezifische Form der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Jugendhilfe wird in der Kooperationsfachliteratur als „Oberbegriff“ für verschiedene Handlungsfelder in der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule genannt (vgl. dazu Krüger/Stange 2008, 13). Maykus (2011, 26) hingegen hält fest, dass der Begriff der Schulsozialarbeit durch den Kooperationsbegriff abgelöst wird. Wichtig erscheint an dieser Stelle genau zu benennen, wovon die Rede ist. Jugendarbeit, wie auch Kinder- und Jugendarbeit, ist ein Feld der Jugendhilfe, wie es das deutsche Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) sieht (Gernert 2001, 25). In Österreich gibt es kein einheitliches Jugendschutzgesetz sowie dieses im Bereich der Jugendförderung vorzufinden ist. Die Ausgestaltung der Förderung der Jugendarbeit fällt in den Bereich der Länderkompetenzen (vgl. boja 2014).

¹⁸ Die vorliegende Arbeit setzt sich nicht weiter mit den Ergebnissen von PISA und den bildungspolitischen Entwicklungen in Richtung Ganztagschule auseinander.

¹⁹ Die Autoren nennen als Beispiele hierfür das Deutsche Jugendinstitut, Deutsche Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit, Jugendministerkonferenz, Deutscher Bundesjugendring, Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter, uvm. (Krüger/Stange 2008, 13). Einen aktuellen Überblick über den Forschungsstand der Kooperation Jugendhilfe und Schule bietet die Dissertation von Regina Münderlein (2014, 48ff).

2008, 13). Hartnuß und Maykus (2006) konstatieren jedoch, dass diese „programmatisch dominierende Verortung (noch) nicht die umfassende Entwicklung einer entsprechenden Kooperationspraxis“ ist (Hartnuß/Maykus 2006, 32). Vielmehr handle es sich um eine Thematisierung der Notwendigkeit, welche einhergeht mit dem „Beklagen von Kooperationsproblemen und -erschwernissen in der Praxis“ (ebd.).

Eng verbunden mit der Forderung nach Kooperation sind zwei Debatten, welche innerhalb des sozialpädagogischen Diskurses der Kinder- und Jugendhilfe geführt werden: (1) die Diskussion um den Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Maykus 2008)²⁰ und (2) damit verbunden eine Debatte um „Profilsuche, Akzeptanzsehnsucht und Legitimationsdruck“ der Kinder- und Jugendhilfe (Maykus 2008, 504). Bildung hat sich zu einer zentralen Kategorie in der Theorie und Praxis der Jugendarbeit entwickelt. Das zeigt nicht nur die Fachdiskussion, sondern ist auch in der Praxis bzw. in der Legitimation des (Bildungs-)Angebots gegenüber den Förderstellen und Subventionsgeber zu beobachten. Als gesellschafts- bzw. sozialpolitischen Hintergrund sind hierfür einerseits die zunehmend knapper werdenden Mittel zu nennen. Andererseits haben wir es mit einem Bildungsbegriff in der Wissensgesellschaft zu tun, welcher stärker auf die Entwicklung von Employability setzt (vgl. Scherr 2008).

Gerade in Zusammenhang mit dem von Coelen entwickelten Begriff der „Ganztagsbildung“ wird ersichtlich, wie stark die fachliche Diskussion rund um die Kooperationsfrage mit dem Bildungsbegriff verbunden ist. Unter Ganztagsbildung verstehen Coelen und Otto (2008) einen konzeptionellen Ansatz „über den ganzen Tag hinweg, d.h. zu unterschiedlichen Zeiten vorfindbaren vielfältigen Lernkonstellationen und Bildungsangebote nach Bedarf und Neigung für die Entwicklung subjektiver Handlungsbefähigung und die Entfaltung von Möglichkeitspotenzialen verfügbar zu machen“ (Coelen/Otto 2008, 12). Ganztagsbildung führe durch die Verbindung von Jugendarbeit als nicht-formelles Bildungskonzept und Unterricht als formales Bildungskonzept zu einem „integrierten Ganzen“ (Coelen 2003, 218). Eine Rückbesinnung der Schule auf den Unterricht könne daher nur durch Arbeitsteilung eines umfassenden Bildungsbegriffs mit der Jugendarbeit erreicht werden (ebd.). Daraus kann geschlossen werden, dass das Postulat der Ganztagsbildung nicht nur zum Pseudonym für „Mehr Schule“ bzw. Ganztagschule wird, sondern von einem neuen ganzheitlichen und arbeitsteiligen

²⁰ Maykus (2008) wird hier stellvertretend genannt. An dieser Stelle möchte ich auf das Kapitel 2.1.2 verweisen, welches den Bildungsbegriff in der Jugendarbeit diskutiert.

Bildungsbegriff ausgeht. In diesem Sinne spielt die Jugendarbeit die Rolle eines gleichwertigen Partners im Bildungsprozess.

Vor dem Hintergrund des Begriffs der Ganztagsbildung folgen Coelen und Otto (2008) dem Leitsatz des deutschen Bundesjugendkuratoriums „Bildung ist mehr als Schule“ (vgl. Coelen/Otto 2008, 12; ebenfalls Blum 2006, 19f). Auch Rauschenbach und Otto (2008) nehmen diesen erweiterten Leitsatz „Bildung ist mehr als PISA“ zur Grundlage und stellen den Bildungsbegriff der Kinder- und Jugendhilfe in Verbindung mit „Subjektbildung, Identitätsfindung und die Fähigkeit zu einer selbstbestimmten Lebensführung, aber auch Beziehungskompetenz, Solidarität, Gemeininn oder die Fähigkeit zur Übernahme von sozialer Verantwortung“ (Rauschenbach/Otto 2008, 23).

In der österreichischen Diskussion um ganztägige Bildungseinrichtungen wird die Notwendigkeit eines erweiterten Angebots zur „Verbesserung schulischer Leistungen, sozialer Kompetenzen und der Bindung zwischen Altersgleichen“ gefordert (Kanders 2004, 23 zit. nach Popp 2008, 65). Popp (2006) sieht – mit Blick auf die deutsche Fachdiskussion – vor allem in der verstärkten Öffnung der Schule zu außerschulischen PartnerInnen und Kooperationen eine Chance, das pädagogische Angebot der Ganztagschule zu bereichern. Ähnlich der deutschen Diskussion rund um die PISA-Ergebnisse sind in Österreich teilweise bildungspolitische Entwicklungen in Richtung Ganztagschule zu beobachten²¹. Damit verbunden wird auch in Österreich die Zukunft der öffentlichen Erziehung und Bildung mit den Schlagworten Ganztagschule und Ganztagsbildung in Verbindung mit vor- und außerschulischer Bildung und Erziehung diskutiert (vgl. Wetzel 2006, 1²²).

In Österreich ist die Debatte um eine Kooperation von Jugendarbeit und Schule noch recht jung und steckt noch in formalen und informellen Kinderschuhen. Seitens der Wiener Jugendarbeit sind jedoch einige Praxisbeispiele zu nennen, die bereits Kooperationsansätze oder Kooperationsbemühungen zeigen²³:

²¹ In Wien wird beispielsweise ein flächendeckendes Angebot an Ganztagschulen angestrebt (Schulbauprogramm der Stadt Wien 2014).

²² Das internationale Symposium „Ganztagsbildung“, welches im November 2005 in Kärnten stattgefunden hat, hat die europäische Debatte um Ganztagschule, Ganztagsbildung und außerschulische Kinder- und Jugendarbeit erstmals nach Österreich gebracht (Wetzel 2006, 1).

²³ Die in Wien bestehenden Angebote der Schulsozialarbeit, Jugendcoaches, Schulpsychologie oder Nachmittagsbetreuung werden nicht von Trägern der Jugendarbeit abgedeckt, weshalb sie im Projektvorhaben nicht berücksichtigt werden. Sie zählen jedoch zu den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe.

Workshops seitens der Jugendarbeit in Schulen im Rahmen der Kinder- und Jugendparlamente, Lernhilfe oder einmalige Projekte oder Workshops im Bereich Jugendrecht oder Sexualpädagogik²⁴. Diese Angebote sind (noch) von formalen Kooperationsvereinbarungen entfernt, folgen jedoch einem Bedarf (oder einem partizipativen Bildungskonzept), welcher den Angeboten zu Grunde liegt. Dennoch sind auch in Wien Entwicklungen zu beobachten, welche die Kooperation von Jugendarbeit und Schule in den Fokus einer bildungspolitischen Diskussion rücken:

Schule als Ganztagsbetrieb führt dazu, dass die Zielgruppe der Kinder- und Jugendarbeit in Wien zeitlich stärker an die Schule gebunden ist. Rauschenbach und Otto (2008) sprechen in diesem Zusammenhang gar von einem zeitlichen und inhaltlichen Konkurrenzproblem der Kinder- und Jugendarbeit zu Ganztagschulen: Wenn Kinder und Jugendliche fast den ganzen Tag in der Schule sind und dort vielfältigste Angebote finden, dann könnte sich die Kinder- und Jugendarbeit bald in einem zeitlichen und inhaltlichen Nischendasein wiederfinden (Rauschenbach/Otto 2008, 25f). Auch Nörber konstatiert bereits 1993, dass „Mehr Schule – weniger Freizeit – weniger Jugendarbeit“ bedeuten könnte oder aber auch „eine neue Chance für ein „neues“ Verhältnis von Jugendarbeit und Schule“ (Nörber 1993, 259ff).

Vor diesem Hintergrund gibt es auch in der österreichischen Diskussion erste Stimmen für eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule hinsichtlich einer „gemeinsame(n) Initiative im gesamten Sozialraum“ (Krisch/Deinet 2007, 590; Positionspapier des Kiju-Netz für ein anderes Schulsystem 2014). Vor allem die Vertreter einer sozialraumorientierten Jugendarbeit sprechen sich für eine Öffnung der Schule im Sozialraum bzw. im Gemeinwesen aus (Krisch/Deinet/Oehme 2006, Krisch/Deinet 2007).

Nicht zuletzt soll erwähnt sein, dass die Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland gesetzlich dazu verpflichtet ist, insbesondere mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung zusammenzuarbeiten (vgl. Münsterlein 2014, Krüger/Stange 2008). Darüber hinaus gibt es in

²⁴ Als Beispiele möchte ich an dieser Stelle anführen: Kinder- und Jugendparlamente in den Wiener Bezirken und die SchülerInnenMitGestaltung (<http://www.mitbestimmung-wien.at/>) oder die Lernhilfe (<http://jungevolkshilfe.at/2013/09/06/offene-lernraeume/>).

einigen deutschen Bundesländern eigene Rahmenpläne für die Kooperation zwischen Jugendarbeit bzw. Jugendhilfe und Schule²⁵.

3.2 Jugendarbeit macht Schule?! Zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule

Eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule hätte vor einigen Jahren noch Erstaunen oder gar Ablehnung hervorgerufen, da sich die Jugendarbeit vor allem durch die Betonung auf „außerschulisch“ stark von der Schule abgegrenzt hat. Brenner und Nörber haben 1992 gar von „feindlichen Schwestern“ (Brenner/Nörber 1992, 10) gesprochen. Die Jugendarbeit wäre „immer wieder bemüht gewesen (...) eigene Spielräume vor dem Zugriff des gesellschaftlich dominanten Schulsektors zu sichern“ (ebd.). Durch die formalen Bildungsabschlüsse und dem Pflichtcharakter der Schule wird der Schule ein erheblich höherer Machtanteil zugesprochen, sodass die Jugendarbeit befürchtet, als kleinerer Partner unterzugehen (vgl. Knauer 2006). In der Fachdiskussion²⁶ wird die Zusammenarbeit allgemein begrüßt, aber dennoch die Eigenständigkeit und der Wert der Jugendarbeit – vor allem für die Ganztagsbildung – betont.

Die Jugendarbeit in Deutschland steht unter dem rechtlichen und gesellschaftlichen Druck mit der Schule zusammenzuarbeiten. Dass diese Kooperation mit Chancen und Risiken für beide Institutionen verbunden ist, wird in einem folgenden Kapitel näher betrachtet. Davor soll den Fragen nachgegangen werden, welche Eckpfeiler einer Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule zugrunde liegen und welche Handlungsfelder und -modelle sich aus der Schnittmenge Jugendarbeit – Schule ergeben.

Für die Jugendarbeit und auch für die Schule war lange klar, wie die Aufgaben beider verteilt waren. Etwas vereinfacht beschrieben beschränkte sich Schule auf den/die SchülerIn am Vormittag und Jugendarbeit auf Mädchen und Jungen am Nachmittag (vgl. Wischmeier/Macha 2012, 122). Coelen (2003) skizziert die Unterschiede hinsichtlich gesellschaftstheoretischer Kategorien von Jugendarbeit und Schule:

²⁵ Als Beispiele können genannt werden: Rahmenvereinbarungen Ganztagschule und außerschulische PartnerInnen in Rheinland-Pfalz (Blum 2006), Planungsstrategien in offenen Ganztagschulen gemeinsam mit außerschulischen PartnerInnen in Nordrhein-Westfalen (Maykus 2006), Bezirkliche Rahmenkonzepte für eine Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule in Berlin (Bildungsserver Berlin-Brandenburg 2014).

²⁶ Dies gilt vor allem für die Diskussion und die Reihe an Publikationen zum Thema in Deutschland.

Kategorie	Schule	Jugendarbeit
Prinzipien	Verpflichtung Standardisierung	Freiwilligkeit Pluralität
Werte	Chancengleichheit Herstellung von Bestimmtheit	Ausgleich von Ungerechtigkeiten Ermöglichung von Unbestimmtheit
Politikbezug	Politisches Wissen Neutralität	(vor-)politisches Handeln Positionierung
Sanktionen	Normen Bewertungen	Noten Beurteilungen
Bindungen	Stabilität Konstanz	Flexibilität Spontaneität
Sozialformen	Kollektive Ansprache Gerechte Einzelbewertung	Individueller Bezug Gemeinschaftliche Erlebnisse
Interaktionen	Zweckrationalität Disziplin	Wertrationalität Konsens
Raum	Universalistischer Blick Ortsgebundener Unterricht	Lokaler Bezug Mobile Aktivitäten
Zeit	Zukunftsperspektive Ergebnisorientierung	Gegenwartsbezug Prozessorientierung

Abbildung 1: Unterscheidung von Jugendarbeit und Schule anhand gesellschaftstheoretischer Kategorien (Coelen 2003, 220)²⁷

Die Gegenüberstellung der strukturellen Unterschiede von Jugendarbeit und Schule zeigen, dass Jugendarbeit und Schule zwei völlig andere Systeme darstellen. Eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule stellt vor diesem Hintergrund „hohe Anforderungen an eine Vernetzung und Kooperation“ (Wischmeier/Macha 2012, 125) dar. Ganz allgemein sind es die Schulpflicht

²⁷ Anmerkung: Die Kategorien und institutionelle Zuteilung wird an dieser Stelle nicht kommentiert bzw. diskutiert. Es sind allgemein verständliche konzeptionell und ideell unterschiedliche Kategorien beider Institutionen (unklar ist Coelens Zuschreibung der “Noten” als Sanktionsinstrument der Jugendarbeit).

und Curricula der Schule, welche gegenüber dem Postulat der Freiwilligkeit und Offenheit der Jugendarbeit steht (ebd.)²⁸.

Um einer gesellschaftspolitisch geforderten Kooperation nachzukommen und eine konzeptionelle Schnittmenge der beschriebenen Kategorien Coelens (2003) zu erreichen, sind m.E. die drei Eckpunkte „Bildung, Erziehung und Unterricht“ (vgl. Knauer 2006) zu nennen, welche im Folgenden diskutiert werden sollen:

- Bildung²⁹ im schulischen Bereich meint in der Regel schulisches Wissen bzw. „Reproduktion von Unterrichtsinhalten“ (Knauer 2006, 37). Schulische Bildung ist ergebnisorientiert, formell, sach- und fachorientiert (vgl. Wischmeier/Macha 2012, 126). Dass „Bildung mehr als Schule“ sei wurde zum Leitsatz in der Diskussion nach den PISA-Ergebnissen (vgl. Coelen/Otto 2008). Der Bildungsansatz der Jugendarbeit mit m.E. seinen zwei zentralen Bildungskonzepten der „Subjektbildung“³⁰ und der „Aneignung“³¹ könnte sich innerhalb einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule zu neuen Bildungsleitlinien entwickeln. Knauer (2006) schlägt dazu den Begriff der Bildungsassistenz vor, wo individuelle Sichtweisen und Zugänge innerhalb der Bildungsbegleitung von BildungsassistentInnen (also LehrerInnen und JugendhelfemitarbeiterInnen) integriert werden können (Knauer 2006, 39ff). An dieser Stelle sind aber auch die non-formale Bildung und die Räume und Orte des informellen Lernens in der Jugendarbeit zu nennen, welche den formalen Bildungsraum Schule erweitern.
- Erziehung findet sowohl in der Jugendarbeit als auch in der Schule statt (Knauer 2006, 41). Erziehung, als Tätigkeit des Erwachsenen, würde erst durch Bildung, als Tätigkeit des Kindes, wirksam werden (ebd.). Knauer (2006) zufolge wird Erziehung in beiden Institutionen unterschiedlich gesehen und auch umgesetzt, der Grad an Ausverhandlungsprozessen ist institutionell ein anderer. Dennoch plädiert Knauer (2006) gerade in der Schnittstelle Jugendarbeit und Schule reflexiv mit dem Erziehungsbegriff

²⁸ Vgl. hierzu die einleitenden Kapitel zu Jugendarbeit und Schule.

²⁹ Bildung kann als gemeinsamer Auftrag von Jugendarbeit und Schule betrachtet werden. Die jeweilige Bedeutung von Bildung und auch der jeweilige institutionelle Zugang wurden in den Kapiteln 2.1.2 und 2.2.2 näher beschrieben.

³⁰ Subjektbildung meint die „eigentätige Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Sachverhalten und kulturellen Objektivationen sowie die selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen, Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen (Scherr 2008, 53).

³¹ Aneignung meint u.a. die „eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt, (kreative) Gestaltung von Räumen mit Symbolen etc., Inszenierung, Verortung im öffentlichen Raum (Nischen, Ecken, Bühnen) und in Institutionen (Deinet 2006, 12).

umzugehen, damit er nicht mit Anpassung gleichgesetzt wird (Knauer 2006, 42f) und die soziale Beziehungsarbeit der Jugendarbeit nicht verloren geht.

- Unterricht könnte in der Schnittmenge Jugendarbeit und Schule zu einer arbeitsteiligen Form der Unterstützung werden³². Dabei könnten die Mitbestimmung und Selbstorganisation von Jugendlichen sowie der Situations-, Handlungs-, Erlebnis- und Erfahrungsbezug als Strukturmerkmale der Jugendarbeit (vgl. Wischmeier/Macha 2012, 126) die schulischen Vorgaben von Inhalt, Aufgaben, Lernzeiten und Lernziel ergänzen (ebd.).

3.3 Formen und Ansätze der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule

Ergänzend zur Betrachtung der Kooperation hinsichtlich der Eckpunkte „Bildung – Erziehung – Unterricht“ möchte ich drei verschiedene Kooperationsansätze zwischen Jugendarbeit und Schule vorstellen. Münsterlein (2014) fasst die Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule als „multilokale Unterstützungsbeziehungen“³³ zusammen, welche in folgenden drei Kooperationsansätzen ersichtlich werden (vgl. Münsterlein 2014, 159ff³⁴):

3.3.1 Der sozialraumorientierte Kooperationsansatz

Wischmeier und Macha (2012) sehen die Sozialraumorientierung als Voraussetzung für eine Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule (Wischmeier/Macha 2012, 129). Die Öffnung der Schule als Schullandschaft im Nah- und Sozialraum verbindet sich mit der Expertise der Jugendarbeit u.a. in den Feldern der Lebensweltorientierung und Partizipation (Wischmeier/Macha 2012, 130f).

„Grundsätzlich zielt Sozialraumorientierte Soziale Arbeit auf die Veränderung bzw. Gestaltung sozialer Räume³⁵ und nicht auf die wie auch immer geartete gezielte Beeinflussung psychischer Strukturen von Menschen. Der soziale Raum ist der zentrale Fokus für soziale Arbeit“ (Hinte/Treeß 2007, 30). Die AutorInnen führten weiter aus, dass Schulen aufgrund ihrer

³² Dieser Aspekt wird in einem der folgenden Kapitel innerhalb der Auseinandersetzung mit Kooperationsformen von Jugendarbeit und Schule diskutiert.

³³ Diese multilokalen Unterstützungsbeziehungen können jedoch dazu führen, dass pädagogische Einrichtungen innerhalb der Kooperation – aus Sicht der Schule – marginalisiert betrachtet werden (Münsterlein 2014, 197).

³⁴ Münsterlein (2014) diskutiert an dieser Stelle auch den Ansatz von Bolay/Flad (2003 zit. nach ebd., 159), welcher in der vorliegenden Arbeit ausgeklammert bleibt. Die Beschreibung der drei Kooperationsansätze stützt sich nicht auf die Ausführungen von Münsterlein, sondern wurde von mir zusammengestellt.

³⁵ Bei Hinte/Treeß (2007) ist der Sozialraum einerseits durch die Individuen selbst definiert und andererseits durch Institutionen, bezogen auf Wohngebiet und Geldströme (ebd., 30ff).

„gewaltigen Aufgaben“ heute ohne kooperative Vorleistungen der Jugendhilfe nicht auskommen (Hinte/Treeß 2007, 171): MitarbeiterInnen aus Kinder- und Familienhilfezentren agieren längerfristig als Unterrichts-Assistenz bei sogenannten „Gewalt- und Abzockthemen“, PädagogInnen aus Kinder- und Jugendhilfeträgern aus dem Sozialraum übernehmen Stunden im Ganztagsbetrieb oder SchulverweigerInnen besuchen Lerngruppen auf Zeit in der Nachbarschaft, um dann in Begleitung von SozialpädagogInnen und LehrerInnen eine dauerhafte Rückkehr in die Schulen zu erproben. Hinte und Treeß (2007) zufolge handelt es sich – gerade bei den Stundenübernahmen – oft um unbefriedigende Anfragepraxen, welche jedoch dazu führen, im Kooperationsprozess einen „Fuß in der Tür“ zu haben.

Auch Krisch und Deinet (2007) sprechen sich für eine sozialraumorientierte Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule aus. Die Übertragung der sozialraumorientierten Methoden der Jugendarbeit eröffne neue Perspektiven und Zugänge für Schulen, da SchülerInnen als „ExpertInnen ihrer Lebenswelt angesprochen (werden) und in dieser Rolle (...) ihre Partizipation erwünscht und vorausgesetzt (wird) (Krisch/Deinet 2007, 587). Es gehe darum „Räume auch als Aneignungsräume zu verstehen, Gestaltungs- und Veränderungsprozesse zu ermöglichen, durch Gestaltung, Animation und Material informelle Bildungsprozesse zuzulassen und zu fördern und nicht durch eine durchgeplante funktionalistische Architektur und Gestaltung zu verhindern“ (ebd., 589). In dieser Hinsicht sind Schulen „Teile sozialer Lebenswelten“, sie sind Treffpunkte, informelle Lernorte und Aufenthaltsorte von SchülerInnen auch nach dem Unterricht. Eine sozialraumorientierte Schule öffnet ihre Räume und bringt sich auch über die Grenzen des Schulgebäudes hinaus aktiv im Sozialraum ein.

Auch Baumheier und Fortmann (2011) betonen die positiven Effekte, welche eine sozialraumorientierte Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern beinhalten. Sie biete die Möglichkeit für ein „reichhaltiges und passgenaues Bildungs-, Beratungs-, Betreuungs- und Freizeitangebot“ im Stadtteil (Baumheier/Fortmann 2011, 179). Ähnliche Ergebnisse und Argumente vertreten die AutorInnen Floerecke, Eibner und Pawicki (2011) in ihrer Studie zu sozialraumorientierter Kooperation von Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen und Berlin: Im Kontext von sozialraumorientierter Kooperation kann die Zusammenarbeit zwischen Schule und Stadtteilarbeit zu einer Veränderung der Lebenssituation im Stadtteil und zu einer Aufwertung beitragen (Floerecke/Eibner/Pawicki 2011, 193).

An dieser Stelle muss jedoch betont werden, dass sozialraumorientiertes Arbeiten bzw. eine sozialraumorientierte Grundhaltung für die Schule keinen konzeptionellen Rahmen – wie das z.B. bei der Jugendarbeit der Fall ist – darstellt. Als ersten Schritt muss die Schule bereit für eine Öffnung sein. Deinet (2001) drückt sich in einem Zitat von Lothar Böhnisch aus:

„Erfolgversprechend sind Kooperationsprojekte nur dann, wenn es Schule gelingt, in einen stärkeren Austausch mit der sozialen Umwelt zu treten um einmal sich selbst mehr als Sozialraum zu verstehen und zum anderen außerschulische Sozialprozesse auch sozial mitsteuern zu können“ (Böhnisch 1994, 91 zit. nach Deinet 2001, 11).

Mit der Öffnung der Schule für eine sozialräumliche Kooperation der Schule mit der Jugendarbeit oder anderen außerschulischen PartnerInnen gehen „Übergangsprobleme in einer Phase des institutionellen Strukturwandels“ einher, wie dies von Baumheier und Fortmann in ihrer Studie zu Ganztagschulen und ihren Netzwerken im Stadtteil belegt wurde (Baumheier/Fortmann 2011, 181).

Um die Potentiale einer Zusammenarbeit der Schule mit den StadtteilternerInnen nutzen zu können, gehen mühsame und schwierige Aushandlungs- und Annäherungsprozesse einher (vgl. Baumheier/Fortmann 2011). Munderlein (2014) stellt zudem in ihrer Studie zu Schulkooperation von Haupt- und Mittelschulen fest, dass sich sozialräumliche Elemente in den Kooperationsvorstellungen der befragten SchulleiterInnen wiederfinden, jedoch nicht in einem sozialräumlichen Konzept (Munderlein 2014, 160). Vor diesem Hintergrund wird klar, dass sich Schule und Jugendarbeit als gleichwertige PartnerInnen in einen solchen Aushandlungsprozess begeben müssen, um gemeinsam in einem Sozialraum zu agieren und sich gemeinsam für multilokale Unterstützungsgemeinschaften zu engagieren.

3.3.2 Der ganztagsbildungsorientierte Kooperationsansatz

Ergänzend zu den Ausführungen im Kapitel 3.1 soll an dieser Stelle festgestellt werden, dass unter dem Begriff der Ganztagsbildung die Bildung als „Einheit aus Ausbildung und Identitätsbildung“ (Coelen 2006, 269) verstanden wird, indem die formelle und nicht-formelle Bildung, also Schulunterricht und Jugendarbeit in ihren institutionellen Eigenheiten in einer

Kooperation beibehalten wird (vgl. Coelen 2006). Kooperation als Unterstützungsbeziehung kann hier als gegenseitige Unterstützung und Arbeitsteilung als kooperatives Ganzes innerhalb eines formellen und nicht-formellen Bildungskonzepts betrachtet werden.

Dies kann zu einem möglichen Lernkulturwandel führen, welcher jedoch in der Praxis noch nicht bestätigt werden kann (Pauli 2008).

Coelen und Gusinde (2011) fassen in ihren Überlegungen zum Begriff der „Jugendbildung“ zusammen, dass ein „neues Verständnis von Schule und eine Neubestimmung des Verhältnisses von Schule, Familie, Kindertagesbetreuung und Jugendarbeit“ (Coelen 2001, 99) erforderlich wäre. In der Praxis ist es in diesem Zusammenhang jedoch „eher zu(r) organisatorischen Separierung“ (Lipski 2006, 42) gekommen.

Unter ganztägiger Bildung verstehen Arnoldt und Züchner (2008) eine gemeinsam getragene Bildung, wo beide Seiten ihre Kompetenzen einbringen und ein gemeinsames Ziel vereinbaren. Dieses Bildungsverständnis wird in einer Kooperationsvereinbarung festgelegt, welches das zugrundeliegende und verbindliche Instrument der Kooperation darstellt (vgl. Arnoldt/Züchner 2008, 638). In ihrer Studie über Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen besitzen 38% der Schulen eine Kooperationsvereinbarung mit ihren Partnern. Dies bedeutet, dass weniger als die Hälfte der Ganztagschulen ein gemeinsames Konzept besitzt, was in der Schlussfolgerung von Lipski (siehe oben) eher zu separaten Organisationen unter einem Dach geführt hat.

3.3.3 Der bildungslandschaftsorientierte Kooperationsansatz

Deinet und Icking (2009) bestätigen in ihrer Studie zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule in Nordrhein-Westfalen den Beitrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zur Entwicklung von kommunalen/lokalen/regionalen Bildungslandschaften. Sie stärke Schule durch Kooperation am Schulort selbst sowie durch Kooperationsprojekte mit nicht schulischen Themen und trägt zur „Qualifizierung und Öffnung von Schule, zur Gestaltung von informellen und non-formalen Bildungsprozessen und damit zur Gestaltung der Schule als Lebensort für Kinder und Jugendliche bei“ (Deinet/Icking 2009, 162).

Ganz allgemein geht es beim bildungslandschaftsorientierten Ansatz um Vernetzung und Kooperation von möglichst vielen bildungsrelevanten Institutionen hin zu einem gemeinsamen

Bildungsplan. „Viele Bildungsorte und -akteure sind wichtig für die Entwicklungs- und Kompetenzförderung junger Menschen, sodass Schule nicht der einzige und alles überragende Bildungsort ist, sondern flankiert wird durch andere Lernwelten wie z.B. Familie, Kindergarten, Peers, Kinder- und Jugendarbeit“ (Maykus 2011, 122). Hier sind vor allem die Übergänge (z.B. vom Kindergarten in die Schule, von der Schule in die Ausbildung) zentral und in eine Bildungslandschaft integriert, in der nicht nur die jeweilige Institution vorrangig „bildet“, sondern auch Peers, Medien oder die Familie darin eingebettet sind (vgl. Coelen 2014).

Im Folgenden möchte ich die fünf zentralen Handlungsfelder der von Floerecke, Eibner und Pawicki (2011) beschriebenen Handlungsfelder der Kooperation beschreiben. Diese sind m.E. den von Deinet und Icking postulierten kommunalen Bildungslandschaften zuzuordnen bzw. bieten einen Einblick in die – von außerschulischen PartnerInnen kooperativ angeregten – Bildungslandschaften (Floerecke/Eibner/Pawicki 2011, 189ff):

- Sprachförderung: Hier findet die Kooperation interpersonell in der Schule mit unterschiedlichen außerschulischen PartnerInnen im Bereich Sprachwerkstätten, Förderangeboten oder Unterstützung des Unterrichts statt.
- Berufsorientierung: Die Kooperation findet interpersonell und interinstitutionell in der Schule mit der Schulsozialarbeit oder der Jugendhilfe/arbeit in den Bereichen Beratung, besondere Angebote für schulschwache SchülerInnen, Förderprogramme, Trainings, Berufsorientierung statt.
- Elternarbeit: Kooperation und Koproduktion im Erziehungsgeschehen z.B. durch Elternabende, Elterncafés, Beratung, Mitgestaltung in interpersonellen und interinstitutionellen Kooperationen.
- Stadtteilarbeit: Diese steht im Mittelpunkt des sozialraumorientierten Kooperationsansatzes: Die Schule öffnet und beteiligt sich im Sozialraum. Die Zusammenarbeit erfolgt interpersonell und vor allem interinstitutionell mit dem Ziel eines Gesamtkonzepts.
- Einzelangebote: Diese sind auf spezifische Bedürfnisse und/oder ad-hoc-Bedarfe zugespielt. Themenspezifische Angebote und Projekte der Jugendarbeit sind in diesem Bereich zu finden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die drei vorgestellten Kooperationsansätze theoretische wie praktische Kooperationsebenen bereithalten. In der Studie von Munderlein

(2014) wurde der Sozialraum- und der Ganztagsbildungsansatz in den Interviews der befragten SchulakteurInnen nicht genannt (Münderlein 2014, 163). Vielmehr bestätigt Münderlein das Ergebnis der „direkten Handlungsebene mit kooperativen Bezügen“ und der „Ebene der Kooperation und Koproduktion durch gesicherte Verfahren und Einbezug in die Schulkonzeption“ (Bolay u.a. 2007 zit. nach Münderlein 2014, 162ff).

4. (Strategische) Ansätze für eine Kooperation in Wien

In der Kooperationspraxis und -debatte befindet sich die Wiener Kinder- und Jugendarbeit und Schule in einer ersten beginnenden Diskussion³⁶. Die Aufgaben und Zielsetzungen beider Institutionen waren lange klar voneinander abgegrenzt. In Wien sind jedoch Entwicklungen und Trends zu benennen, welche u.a. eine Kooperation zwischen beiden ins Blickfeld rücken:

- Schulpolitische Entwicklungen in Richtung Ganztagsbetrieb und Wiener Campusmodelle: Ganztagsgeführte Schulen werden in verschränkter (Unterricht und Betreuung wechseln einander ab) und nicht verschränkter Form (Nachmittagsbetreuung im Anschluss an den Unterrichtshalbtag) angeboten³⁷. Die Freizeitbetreuung (in Wien: Nachmittagsbetreuung) wird in der Regel vom Verein Wiener Kinder- und Jugendbetreuung an rund 90 Standorten angeboten. Die Nachmittagsbetreuung wird von der MA 10 – Servicestellen der Wiener Kindergärten bezuschusst und ist kostenpflichtig.
- Aufbau von schulischen Unterstützungssystemen (SchulpsychologInnen, SchulsozialarbeiterInnen, Beratungs-, BetreuungslehrerInnen, BildungsberaterInnen oder Jugendcoaches) aufgrund gesellschaftlicher Herausforderungen, Umbrüche und Anforderungen: Die Kooperation zwischen Jugendwohlfahrt und Schule wurde in Wien – am Beispiel der Wiener Schulsozialarbeit – durch den Stadtschulrat für Wien institutionell in den Schulen implementiert und befindet sich somit nicht in Trägerschaft der (außerschulischen) Kinder- und Jugendarbeit. In der vorliegenden Arbeit wird der Bereich der Schulsozialarbeit ausgeklammert, da das Hauptaugenmerk auf die (Offene) Kinder- und Jugendarbeit in Wien gelegt wird³⁸. Dennoch wird es in der Debatte um Kooperation von Jugendarbeit und Schule in Wien wichtig und grundlegend sein, die Wiener Schulsozialarbeit miteinzubeziehen³⁹, da sie eine „zeitgemäße Antwort auf die komplexen Anforderungen, die an das Schulsystem

³⁶Was natürlich nicht heißt, dass es nicht auch bereits Berührungspunkte oder punktuelle Zusammenarbeit der Wiener Jugendarbeit mit Schulen gibt. Die Aussage stützt sich auf die Kooperationsdebatte, wie sie in Deutschland seit Beginn der 2000er Jahre geführt wird.

³⁷Anmerkung: Das sind in Wien rund 50 öffentliche Ganztagschulen (inkl. vier Campusstandorte), 35 öffentliche offene Schulen. Genauere Angaben sind in der Einleitung nachzulesen.

³⁸Vereine der Wiener Kinder- und Jugendarbeit, welche durch die MA 13 - Bildung und außerschulische Jugendbetreuung subventioniert sind. Die Jugendverbandsarbeit wird ebenfalls ausgeklammert.

³⁹Gleiches gilt für die Wiener Jugendwohlfahrt (MA 11).

gestellt werden (ist). Nicht mit dem Anspruch, Wunder zu wirken und für jede Problemstellung eine Lösung parat zu haben, sondern mit dem Angebot, durch professionelle psychosoziale Kompetenz an der Verbesserung des Schulklimas mitzuwirken“ (Coulin-Kuglitsch 2006, 105).

- Angebot von Lernhilfe für Kinder und Jugendliche seitens der Jugendarbeit als Reaktion auf den Bedarf an schulischer Nachhilfe oder Themen/Problemstellungen der Zielgruppen: Die Kooperation von Jugendarbeit und Schule in Wien hat einen Angebots- bzw. additiven und kurzfristigen Charakter (z.B. Lernhilfeangebote außerhalb der Schule, Themenworkshops in der Schule). Jugendarbeit versteht sich dabei als ergänzendes, nicht integriertes Angebot im Sozialraum: „Die Zukunft der Offenen Jugendarbeit sehen wir daher weniger integriert im ganztags-schulischen Rahmen, sondern als ergänzendes, professionelles (und damit nicht durch Ehrenamt zu ersetzendes) Angebot im Sozialraum, das schulunabhängig ausgebaut werden sollte“ (Positionspapier des Kiju-Netz 2014).
- Ruf nach sozialraumorientierter Öffnung der Schule im Bereich regionaler Kinder- und Jugendbeteiligung. In Wien sind die regionalen Kinder- und Jugendparlamente⁴⁰ in der Trägerschaft verschiedener Vereine der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Mit Workshops in den Schulen werden Mitbestimmung und Mitgestaltung im Bezirk partizipativ bearbeitet und gestaltet. Die Kinder- und Jugendarbeit in Wien ist in Regionalforen (in den Wiener Bezirken) aktiv beteiligt und bringt durch ihren sozialräumlichen Ansatz den lebensweltlichen Kontext der Zielgruppen in die Vernetzungsarbeit mit anderen Vereinen, Einrichtungen, etc. der Bezirke mit. In der Kooperationsdiskussion zwischen Jugendarbeit und Schule wird der Ruf nach Mitarbeit der Schulen in den Regionalforen laut⁴¹.
- Kooperationsvereinbarungen zwischen Musik- und Singschulen in Wien mit Schulen des Allgemeinen Pflichtschulbereichs: In Wien wurden im Schuljahr 2013/14 an rund 20 Volksschulen das Projekt ELEMU (Elementares Musizieren in Gruppen) gestartet. Bei der Kooperation zwischen Musikschulen und dem Wiener Stadtschulrat werden die

⁴⁰Eine Übersicht bietet die Seite: <http://www.mitbestimmung-wien.at>

⁴¹ Vgl. Das Kiju-Netz (2014) schlägt zudem auch die Errichtung von Bildungsplattformen vor. Weiters: Impulsvortrag von Werner Prinzjakowitsch (Verein Wiener Jugendzentren) bei der Tagung „Jugendarbeit macht Schule“ am 20.5.2014 in Wien.

Musikschulen in den Pflichtunterricht eingebunden⁴². Auch die Wiener Singschule bietet ein Sing- und Stimmbildungsangebot, eingebunden in den Regelunterricht, an.

- Forderung eines „anderen Schulsystems“ seitens des Wiener Kiju-Netz auf der Basis einer gemeinsamen regionalen Vernetzung: Mit der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule und der sozialräumlichen Öffnung der Schule wird die Chance auf ein Lernkulturwandel (vgl. Pauli 2008) verbunden: „Schule ohne Schultasche“ im Sinne einer Ganztagsbildung und reale Teilhabe von SchülerInnen am Schulgeschehen sind Forderungen eines anderen Schulsystems des Kinder- und Jugendnetzes (Kiju-Netz) in Wien.

Die Kooperationsansätze bzw. -diskussionen in Wien sind unterschiedlicher Natur. Während die Sing- und Musikschulen integrierten Musikunterricht in Wiener Schulen anbieten, positioniert sich die Wiener Kinder- und Jugendarbeit „eigenständig und weniger im (ganztags)schulischen Rahmen integriert“ (Kiju-Netz 2014⁴³). Gleichzeitig ist aber ein Zugehen der Jugendarbeit auf die Schule nicht nur zu beobachten⁴⁴, sondern wird auch seitens des Wiener Landesjugendreferenten vorgeschlagen⁴⁵.

Maykus (2011) sieht in seiner Arbeit „Kooperation als Kontinuum“ die Zukunft der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule (in Deutschland) in einer kommunalpolitisch verankerten Bildungslandschaft in einer Balance zwischen einem Struktur- und Funktionswandel (der Kinder- und Jugendhilfe) und neuen Kopplungen mit dem Bildungswesen (vgl. Maykus 2011, 10):

„Diese werden sich zeigen können als „Schulbezogene Kinder- und Jugendhilfe“ (Systemveränderung durch Leistungsanreicherung und -modifikation der Jugendhilfeangebote infolge ihrer Integration in die Schulorganisation) sowie als eine „sozialräumlich-vernetzte Kinder- und Jugendhilfe in einer kommunal veranstalteten Ganztagsbildung“ (als System-Umweltveränderung durch Vernetzung der

⁴²Vgl. URL: <https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/musikschule/unterrichtsfacher/elemu.html> (14.6.2014)

⁴³Ähnliche Ergebnisse sind aus den Gruppendiskussion der Nachmittagssessions der Tagung „Jugendarbeit macht Schule“ am 20.5.2014 zu berichten. Einen Einblick in die Diskussionen bieten die Berichte der Nachmittagssessions: <http://www.ifp.at/tagung/> (14.6.2014)

⁴⁴z.B. im Vorschlag regionale Bildungsplattformen einzurichten oder in der Öffnung der Schule in den Sozialraum (siehe Auflisten oben).

⁴⁵So Karl Ceplak, Wiener Landesjugendreferent bei der Podiumsdiskussion “Wiener Stadtschulrat trifft MA13 - Bildung und außerschulische Jugendbetreuung” im Rahmen der Tagung “Jugendarbeit macht Schule” des ifp – Institut für Freizeitpädagogik am 20.05.2014 in Wien.

Jugendhilfeangebote im Raumbezug zu verstehen“ (Maykus 2011, 10).

Auch die Stadt München setzt auf ein „integratives, aber eigenständiges“ Angebot der Offenen Jugendarbeit mit der Schule (Fischer o.J.). Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die beginnende Kooperationsdiskussion in Wien stellt sich die Frage, ob sich nicht beide Institutionen – Wiener Kinder- und Jugendarbeit und Schule in Wien – einander öffnen sollten. Eine Kooperation kann nicht nur auf der Ebene der damit verbundenen Chancen und aufgezeigten idealen Kooperationsansätze und -strukturen diskutiert werden. Es sind gleichzeitig auch bestehende strukturelle Konfliktlinien zwischen beiden zu beschreiben (vgl. Hollenstein 2000 zit. nach Maykus 2011), welche auch als Risikofaktoren weiterführend diskutiert werden können. Hollenstein (2000 zit. nach Maykus 2011, 22) sieht folgende Konfliktfelder:

- „Differenz zwischen der fachlichen 'Beheimatung' (unterschiedliche Ausbildungswege, Studium, disziplinäres Wissen und professionelle Kulturen),
- Systembedingte Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata (unterschiedliche Handlungsstrategien der Professionen und die Tatsache, dass Pädagogik in der Schule in organisiert-strukturierter Form vollzogen wird, in der Jugendhilfe eher offen und frei gestaltbar),
- Vereinzelung in komplexen Situationen (ein/e Sozialpädagoge/in steht einem Kollegium von Lehrern gegenüber) sowie
- Biographische Erfahrungen der eigenen Schulzeit (Abwehrhaltungen auf Seiten der Sozialpädagog(inn)en“ (ebd.).

Neben diesen Konfliktfeldern können ergänzend Risikofaktoren genannt werden, welche die Abgrenzungstendenzen der Jugendarbeit gegenüber der Schule intensivieren: Knauer (2006) befürchtet, dass die Jugendhilfe (und Jugendarbeit) als „kleinerer Partner“ der Schule funktionalisiert wird. Die Jugendhilfe muss deshalb als „Einheit und starker Partner der Schule“ positioniert werden (Knauer 2006, 36). Auch die gleichberechtigte Zusammenarbeit auf „Augenhöhe“ gelingt in vielen Kooperationsprojekten aufgrund der „hierarchischen Positionen der Professionen“ nur schwer (Pauli 2008, 101). Auch der unterschiedliche Zugang zum Bildungsverständnis führt nicht nur zu unterschiedlichen Arbeitsweisen der Institutionen, sondern auch zu Schwierigkeiten in der Anerkennung der jeweiligen Bildungsansätze (vgl. Pauli

2008, 109). In Deutschland habe dies dazu geführt, dass sich vor diesem Hintergrund die Jugendarbeit auf den Trend der Freizeit- und Erlebnisgesellschaft beschränkte und ihre bildungsorientierte Positionierung zu wenig berücksichtigt habe (Braun/Wetzel 2003 zit. nach Pauli 2008, 113).

Ein weiterer Risikofaktor ist die Reduzierung der Jugendarbeit bzw. Jugendhilfe auf einen „Reparaturbetrieb“, der „der Schule helfen soll ihre Probleme zu lösen“ (Deinet 2001, 17).

Die Tagung „Jugendarbeit macht Schule“⁴⁶ hat diese Risikofaktoren, Befürchtungen und Abgrenzungen ebenfalls in die Diskussion eingebracht. Rauschenbach und Otto (2008) halten in diesem Zusammenhang fest, dass die Jugendarbeit „ihre tiefe Skepsis gegenüber der Schule in einen konstruktiven Austausch zu wenden (lernt), um dadurch – in Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen – in geregelter und wechselseitig respektierender Form zu einer gemeinsamen Bildungsidee zu gelangen“. Schule und auch Jugendarbeit könnte sich in diesem Prozess ändern und darin liege „ihre riskante Chance“ (Rauschenbach/Otto 2008, 27). Hollenstein (2000) sieht in diesem Zusammenhang die Entwicklung innovativer Trägermodelle und Trägerqualifikation, schulinterne Kooperationsentwicklung, Kooperationsverträge und ein partizipatives Vorgehen als Mindestvoraussetzungen für eine Minderung der schwierigen Ausgangsbedingungen (Hollenstein 2000 zit. nach Maykus 2011, 23).

In Wien kann vor dem Hintergrund der „riskanten Chance“ (vgl. Rauschenbach/Otto 2008) und den Mindestvoraussetzungen einer Kooperation (vgl. Hollenstein 2000 zit. nach Maykus 2011) die Kooperationsdebatte hinsichtlich ihrer individuellen und institutionellen Voraussetzungen (vgl. Maykus 2011, 31f) betrachtet werden:

Individuelle Voraussetzungen:

- Bereitschaft: Offenheit und Kommunikationsorientierung von Jugendarbeit und Schule
- Fortbildung: Kenntnisse und Qualifikation im Kooperationsbereich
- Wissenstransfer: Einbringen von Wissen und Informationen in den Kooperationsbereich
- Strukturierung: Wissen über Handlungslogiken, Organisations- und Ablaufstrukturen im Kooperationsbereich

⁴⁶ Die Tagung hat am 20.5.2014 in Wien stattgefunden. Überblick und Berichte sind hier zu finden: <http://www.ifp.at/tagung/> (14.6.2014)

Institutionelle Voraussetzungen:

- Klare Kooperationsstruktur: jeweilige Klärungs- und Abstimmungsprozesse von Schule und Jugendarbeit als Basis gemeinsamer Ziele
- Jeweilige interne institutionelle Verankerung von Kooperationsaktivitäten
- Zielvereinbarungen: Konzeptziele und Tätigkeitsbeschreibungen
- Unterstützungspraxis: Unterstützung der agierenden KooperationspartnerInnen

Die beschriebenen Voraussetzungen können als Eckpfeiler der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule in Wien betrachtet werden. Darüber hinaus braucht es auch eine bildungstheoretische Basis der Kooperation wie dies Deinet verdeutlicht:

„Es geht um die Erweiterung des Verständnisses einer Bildungslandschaft über die alleinige Verknüpfung von Institutionen hinaus, in Richtung der Einbeziehung informeller Bildungsprozesse an Bildungsorten im öffentlichen Raum, in non-formalen Settings etc.“ (Deinet 2011, 90). Die Kooperation zwischen Jugendarbeit und (Ganztags-)Schule kann die „vernachlässigte Aneignungs- und Subjektdimension der Jugendarbeit in die sich entwickelnden Bildungslandschaften“ einbringen (Deinet 2011, 93).

Vor diesem Hintergrund scheint eine Untersuchung der Voraussetzungen für eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule grundlegend für eine Kooperationsdiskussion in Wien zu sein. Im folgenden Kapitel wird der methodische Ansatz des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit vorgestellt und darauf aufbauend die Ergebnisse dargestellt.

5. Methodisches Forschungsdesign

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, die grundlegenden Kooperationsansätze zwischen Jugendarbeit und Schule, die Diskussion um ihre strukturelle und konzeptionelle Verankerung zu beschreiben und ihre Verortung in Wien darzustellen und zu diskutieren. Vor diesem Hintergrund wurde folgende forschungsleitende Fragestellung formuliert:

Welche strukturellen Voraussetzungen braucht eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule in Wien?

Die Entscheidung für die Anwendung einer qualitativen Forschungsmethode⁴⁷ begründet sich im Erkenntnisinteresse der Forschungsfrage und leitet sich daraus ab⁴⁸.

5.1 Das qualitative Paradigma

Die qualitative Forschungstradition lässt sich auf einen "kleinsten gemeinsamen Nenner" (von Kardorff 1991, S. 4) subsumieren: Qualitative Forschung versucht, "durch einen deutenden und sinnverstehenden Zugang (...) ein möglichst detailliertes und vollständiges Bild der sozialen Wirklichkeit" herzustellen (ebd.). Dabei stehen die Sichtweisen der handelnden Menschen im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Exploratives Forschen bedeutet, sich flexibel an die Eigenheiten des Untersuchungsgegenstandes anzupassen und bereits erzielte Forschungsergebnisse für weitere Untersuchungsschritte zu verwenden (vgl. Lamnek 1995, 23). Bezugnehmend auf Lüders/Reichert (1986) fasst Lamnek (1995) drei unterschiedliche qualitative Forschungsperspektiven zusammen: Der Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns der Personen im Forschungsfeld, die Deskription des sozialen Handelns und sozialer Milieus und die Rekonstruktion von Strukturen (Lamnek 1995, 33ff). Hier ist der Vorteil und die Stärke eines qualitativen und induktiven Vorgehens zu sehen: Mit Hilfe der Deskription und Rekonstruktion

⁴⁷Einen Überblick und eine Orientierung zur qualitativen Sozialforschung gibt u.a. Lamnek 2005 oder Flick u.a. 1991.

⁴⁸Die Beschreibungen und Ausführungen zur qualitativen Methode sind angelehnt an das Methodenkapitel meiner Dissertation bzw. teilweise dort entnommen (Madlener 2009, 47-60).

des subjektiv gemeinten Sinns werden Erkenntnisse über die Kooperationsansätze, die Diskussion darum und auch Kooperationsstrukturen sichtbar.

5.2 Forschungsmethoden

5.2.1 Grounded Theory als Forschungsstil

Die Datenerhebung und die Datenauswertung der vorliegenden empirischen Untersuchung folgen der Grounded Theory Methodologie⁴⁹.

Die Grounded Theory stellt eine qualitative Untersuchungsmethode dar, die von den amerikanischen Soziologen Barney G. Glaser und Anselm Strauss in den 1960er Jahren entwickelt wurde. Grundlegend für die Erfassung von sozialen Phänomenen war die Idee einer komplexen Methode, die viele Konzepte und ihre Beziehungen untereinander erfasst (vgl. Strauss 1998, 25/31). Vor diesem Hintergrund ist die Grounded Theory weniger an einer „klassischen Abfolge“ von Datenerhebung und Datenanalyse orientiert (vgl. Hildenbrand 2004), sondern „mit einem minimalen Aufwand an Datenerhebung (soll) ein Maximum an Datenanalyse und folgender Theoriebildung (erreicht werden). Garantien dafür sind Analyse von Anfang an, Theoretical Sampling und stete Rückkehr zu den Daten“ (Hildenbrand 2004, 41f).

Durch die Parallelität von Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung (Strübing 2004b) ergibt sich ein "triadischer und zirkulärer Forschungsprozess" (Hildenbrand 2004, 33), der für die Grounded Theory charakteristisch ist. In einem Interview mit Legewie und Legewie (2007, 75) nennt Strauss drei zentrale Punkte bzw. 'Essentials' der Grounded Theory:

Erstens die Art des Kodierens. Das Kodieren ist theoretisch, es dient also nicht bloß der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene. Es werden theoretische Konzepte gebildet, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen. Das Zweite ist das theoretische Sampling. Ich habe immer wieder diese Leute in Chicago und sonst wo getroffen, die Berge von Interviews und Felddaten erhoben hatten und erst hinterher darüber nachdachten, was man mit den Daten machen sollte. Ich habe sehr früh begriffen, dass es

⁴⁹Die Beschreibung des Forschungsstils wurde mit Änderungen aus meiner Dissertation entnommen (Madlener 2009).

darauf ankommt, schon nach dem ersten Interview mit der Auswertung zu beginnen, Memos zu schreiben und Hypothesen zu formulieren, die dann die Auswahl der nächsten Interviewpartner nahe legen. Und das Dritte sind die Vergleiche, die zwischen den Phänomenen und Kontexten gezogen werden und aus denen erst die theoretischen Konzepte erwachsen. Wenn diese Elemente zusammenkommen, hat man die Methodologie. (...) Wenn die genannten drei Essentials beachtet werden, ist es Grounded Theory, wenn nicht, ist es etwas anderes.

Im Folgenden werden die drei 'Essentials' der Grounded Theory beschrieben. Die Darstellung wird jedoch unvollständig bleiben, da diese lediglich zur Einführung und methodischen Einbettung der vorliegenden Forschungsarbeit gedacht ist.

Daten einer Grounded Theory können unterschiedlich sein. In der vorliegenden Arbeit sind es vorwiegend Daten aus Interviews, ergänzt mit Ergebnissen aus der Forschungsliteratur. Die Daten wurden nicht linear erhoben, sondern die erste Datenerhebung war von der Forschungsfrage geleitet. Die Analyse des ersten Interviews führte zum nächsten Interview und bestimmte das weitere Vorgehen.

Strauss/Corbin (1996, 148ff) unterscheiden verschiedene Samplingstrategien. Das offene Sampling leitet die Fall- und Stichprobenauswahl. Das diskriminierende Sampling leitet die Fall- und Stichprobenauswahl beim selektiven Kodieren. Es geht um eine Verdichtung der Kategorien und um Verifizieren des roten Fadens im Forschungsprozess. Die Samplingstrategie wird in einer Grounded Theory Studie so lange angewendet, bis die entwickelte Theorie 'gesättigt' ist, d.h. wenn keine neuen Aspekte oder Fragen mehr im Datenmaterial ausgemacht werden.

Kernstück der Verfahrenstechniken der Grounded Theory ist das theoretische Kodieren. "Codieren kann als Verschlüsseln oder Übersetzen von Daten bezeichnet werden und umfasst die alleinige Benennung von Konzepten wie auch ihre nähere Erläuterung und Diskussion" (Böhm 2004, 476). Der Prozess des Kodierens geht über die Benennung von Konzepten hinaus, die Daten erfahren dabei eine intensive Interpretationsarbeit. In der Grounded Theory werden drei Arten des Kodierens unterschieden: offenes, axiales und selektives Kodieren. Diese können einzelne Phasen im Forschungsprozess darstellen, sind jedoch nicht als Schrittabfolge zu verstehen.

Die Interpretationsarbeit beginnt mit dem offenen Kodieren. Dabei stammen die Codes oft wörtlich aus dem Material (In-vivo-Codes) oder Stichwörter aus dem Datenmaterial werden zu Codes und später zu Kategorien verdichtet. Der Einsatz von theoretischen Codes, sprich Codes aus wissenschaftlichen Theorien ist möglich und soll sensibel angewandt werden.

Das axiale Kodieren unterstützt den offenen Kodierprozess durch Verfeinerung und Differenzierung vorhandener Kategorien (Böhm et al. 1992) und verhilft einer Kategorie zu ihrer Dichte (Muckel 2007). Die entdeckten Phänomene werden miteinander in Beziehung gesetzt. Ein Verfahren, das die entwickelten Kategorien und ihre Subkategorien um eine "Achse" gruppiert, ist das von Strauss (1992) vorgeschlagene Kodierparadigma. Das paradigmatische Modell stellt ein Phänomen in den Mittelpunkt und sucht nach Bedingungen, Interaktionen und Handlungen (Strategien und Taktiken) der AkteurInnen und den Konsequenzen des Phänomens.

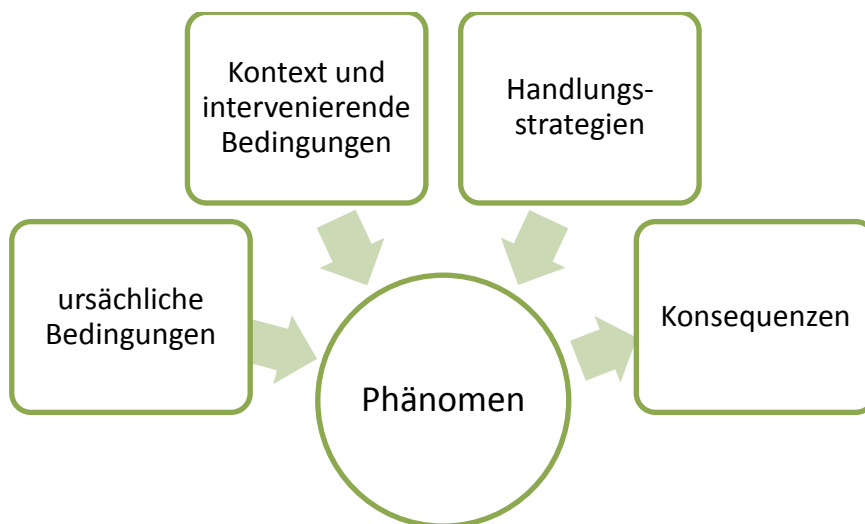


Abbildung 2: Kodierparadigma nach Strauss (Abbildung in Anlehnung an Böhm 2004, 479)

Das Verfahren des Dimensionalisierens hilft beim Vergleichen der Konzepte und wird vor allem beim selektiven Kodieren eingesetzt. Für die Entwicklung einer Kategorie sind deren Eigenschaften und Charakteristika bedeutsam. Durch die Analyse werden theoretisch relevante Merkmalsausprägungen der untersuchten Phänomene, die durch Codes beschrieben werden, verdeutlicht (Kelle 1994). Die Analyse der Eigenschaften und Dimensionen der entwickelten Codes ist eine zentrale Verfahrenstechnik beim offenen Kodierprozess.

Memos begleiten den gesamten Forschungsprozess, fördern eine "Distanzierung von den Daten" und tragen dazu bei, "über eine nur deskriptive Arbeit hinauszugelangen" (Böhm 2004, 477). Memos sind Kommentare, Notizen und Anmerkungen zu einem Kode und werden in der Grounded Theory als schriftliche Analyseprotokolle verwendet, die sich auf die sukzessiv zu entwickelnde Theorie beziehen (Strauss/Corbin 1996, 169).

Vergleichen ist die wichtigste Tätigkeit im Analyseprozess (Böhm 2004, 476). Sie findet Anwendung in der Hypothesenentwicklung und der Theoriegenerierung bei der Kodierung des Datenmaterials, bei der Auswahl der Fälle und bei der Konstruktion von formalen Theorien (Kelle 1994, 293). In der Analysepraxis präsentiert sich das Verfahren des permanenten Vergleichens beispielsweise so, dass jeweils neu kodierte Stellen mit den bereits kodierten Ereignissen verglichen werden, die derselben Kategorie zugeordnet wurden.

Das Ziel einer Grounded Theory Studie ist eine Theoriegenerierung. Die Basis bildet der selektive Kodierprozess. Die ermittelte Kernkategorie stellt den Mittelpunkt und das zentrale Phänomen der entstehenden Theorie dar. Das zentrale Phänomen kann bereits in der forschungsleitenden Fragestellung enthalten sein oder sich erst im Laufe des Forschungsprozesses entwickeln.

5.2.2 Das Problemzentrierte Interview

Mit seiner Gegenstandsorientierung lehnt sich das Problemzentrierte Interview "weitgehend an das theoriegenerierende Verfahren der 'Grounded Theory' an" (Witzel 2008). Die Interviewmethode zeichnet sich durch eine Kombination aus Induktion und Deduktion aus. So wurden Erkenntnisse aus der Fachliteratur (vgl. Kapitel 3 und 4) als Heuristik und Grundlage für die Generierung der Interviewkategorien herangezogen. Diese Vorgehensweise wird durch folgende grundsätzliche Aspekte des Problemzentrierten Interviews (PZI) erreicht (vgl. Witzel 2008):

- Durch die Problemzentrierung orientiert sich das PZI an der Problem- und Fragestellung der Studie. Das Vorwissen über den Forschungsgegenstand hilft, die Ausführungen der Interviewpersonen nachzuvollziehen und die Interviewsituation stärker auf das

Forschungsproblem hinzuführen.

- Die Gegenstandsorientierung des PZI zeigt eine hohe Flexibilität gegenüber ihrem Forschungsgegenstand. Das PZI kann sowohl als Einzelmethode als auch in Methodenkombination verwendet werden. So kann es hilfreich sein, den Forschungsgegenstand nicht nur mit problemzentrierten Interviews als Einzelmethode zu untersuchen, sondern auch mit zusätzlichen Erhebungselementen des PZI. Dazu zählen Gruppendiskussionsverfahren, die biographische Methode, standardisierte Fragebögen oder Gesprächstechniken, die flexibel eingesetzt werden können.
- Die Prozessorientierung ist die dritte Grundposition des PZI und bezieht sich auf den gesamten prozessorientierten Forschungsverlauf.

5.3 Durchführung der vorliegenden Untersuchung

5.3.1 Aufbau der Untersuchung, Datenerhebung und Datenmaterial

Eine Recherche bereits bestehender Kooperationsprojekte und -erfahrungen in Wien zwischen außerschulischer Jugendarbeit und Schule stand zu Beginn der Untersuchung und bildete einen „Überblick über das Forschungsfeld“⁵⁰. Es wurden alle Projekte aufgelistet, die der Autorin bekannt sind und zudem aktiv recherchiert, welche Angebote für Schulen und Überschneidungen die außerschulische Jugendarbeit mit der Schule hat (durch Vereinsauftritte im Internet, Fragen der Interviewpersonen, etc.). In der folgenden Liste wurden Angebote und Kooperationen von Sportvereinen, Musikschulen und der Bereich der schulischen Supportsysteme ausgeklammert, da sich nicht in die empirische Untersuchung einbezogen wurden.

Projektname / Art des Projekts	Trägerschaft	Keywords/Beschreibung
wienXtra-schulevents mit Angebot SMG – SchülerInnenMit-Gestaltung	wienXtra (SMG: in Kooperation Stadtschulrat für Wien, MA 13)	Angebote für Schulklassen und SchülerInnen; Workshops für SchulsprecherInnen und VertrauenslehrerInnen Schulische Angebote von außerschulischen TrägerInnen

⁵⁰Dabei war es nicht das Ziel der vorliegenden Arbeit, die Recherche vollständig in die Arbeit einfließen zu lassen, sondern diese diente lediglich dem Kennenlernen des Forschungsfeldes bzw. der Erhebung des theoretischen Samplings und der Auswahl der Interviewpersonen.

(Bezirks-) Jugendparlamente	Verschiedene TrägerInnen, der Wiener Jugendarbeit	Workshops und Begleitung von SchülerInnen in regionalen Beteiligungsprozessen Schulische Angebote von außerschulischen TrägerInnen
SVC-Club	Kinderfreunde	SchülervertreterInnenclub, außerschulische Angebote für SchulsprecherInnen, partizipative Veranstaltungen und Wettbewerbe Schulische Angebote von außerschulischen TrägerInnen, Transfer außerschulischer Bereich
JU:VISION	Juvivo	Berufsorientierung, Projektwochen, Bildungsprojekt für MittelschülerInnen Schulische Angebote von außerschulischen TrägerInnen
Star Job	Jugendzentren	Berufsorientierung mit MittelschülerInnen, Animationsspiel Schulische Angebote von außerschulischen TrägerInnen
Aktionstag Traumschule	Juvivo und andere TrägerInnen	Kooperation mit LehrerInnen zum Aktionstag: Wünsche und Vorstellungen Außerschulisches Angebot für Zielgruppe SchülerInnen/Schule nach der Schule
KUS	Netzwerk für Bildung, Soziales, Sport und Kultur	Angebote für BerufsschülerInnen Außerschulisches Angebot für Zielgruppe SchülerInnen während und nach der Schule
Angebote für Schulklassen und LehrerInnen	wienXtra cinemagic, spielebox, jugendinfo, medienzentrum, institut für freizeitpädagogik	Weitere schulische Angebote des Vereins wienXtra in den Bereichen Information, Spiel, Kino, Fortbildungen für LehrerInnen Außerschulisches Angebot für Zielgruppe SchülerInnen/Schule vorwiegend während der Schule
Positionspapier	Kiju-Netz	Statements und Positionen für ein anderes Schulsystem Positionspapier
Workshops	Verschiedene TrägerInnen	Workshops und Angebote verschiedener AnbieterInnen zu verschiedenen Themen (Sexualität, Mobbing, Gewalt, etc.) Außerschulisches Angebot für Zielgruppe SchülerInnen/Schule vorwiegend während der Schule

Abbildung 3: Überblick über einen Teil der recherchierten Projekte

Aus diesen Beispielen wurden die ersten beiden InterviewpartnerInnen gewonnen. Das Sampling folgte dann der theoretischen Samplingstrategie der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996). Die Auswertung der ersten Interviews entschied über die Auswahl der nächsten InterviewpartnerInnen.

Insgesamt wurden für die Untersuchung neun Problemzentrierte Interviews nach Witzel (2000) durchgeführt. Als theoretische Heuristik des Fragebogens für das Problemzentrierte Interview dienten Konzepte und Kategorien aus der Forschungsliteratur (vor allem Maykus 2011).

Der zentrale Interviewleitfaden folgte folgenden Themen und Fragestellungen:

Einstieg:	Welche Erfahrungen haben Sie mit der Schule /mit der Jugendarbeit gemacht? Welche Berührungspunkte gibt es in Ihrer Arbeit mit der Schule /mit der Jugendarbeit
Individuelles Verständnis von Kooperation Jugendarbeit – Schule:	Was verstehen Sie unter Kooperation zwischen außerschulischer Jugendarbeit und Schule? (Nachfragen: Bereiche der Kooperation? Formen der Kooperation? Positive und negative Aspekte der Kooperation?)
Individuelle Voraussetzungen:	Welche Voraussetzungen braucht es – Ihrer Meinung nach – für eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule? (Nachfragen: Bereitschaft, Fortbildung/Ausbildung, Wissenstransfer, Strukturierung einer Kooperation?)
Institutionelle Voraussetzungen:	Welche Strukturen braucht eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule? (Nachfragen: Vernetzung? Überregionalität? Regionalität? Absprachen? Meetingkulturen? Zielvereinbarungen? Unterstützung?)
Konzeptionelle Voraussetzungen:	Wie kann eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule in Wien konzeptionell eingebettet sein? (Nachfragen: Ganztagsbildung? Bildungslandschaften? Regionale Bildungslandschaften? Sozialraumorientierung?)

Abbildung 4: Interviewleitfaden

Je nach InterviewpartnerIn und Stand des Samplings wurden die Fragen fokussierter gestellt bzw. auch Fragen weggelassen. Insgesamt wurden von August bis November 2014 neun Interviews mit VertreterInnen aus der außerschulischen Jugendarbeit, der Schule und mit politischen VertreterInnen geführt. Die InterviewpartnerInnen wurden aufgrund ihrer Expertise, Erfahrung und aufgrund ihrer Nähe zum Thema und ihrer Zuständigkeit von politischer und fachlicher Seite ausgewählt. Der Zugang zum Feld wurde durch meine eigene Arbeit erleichtert⁵¹. Alle Interviews wurden persönlich geführt, aufgezeichnet und anschließend von mir

⁵¹An dieser Stelle ist es wichtig, die eigene Rolle im Forschungsprozess zu thematisieren. In meiner Tätigkeit in einem Verein der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit in Wien arbeite ich an der Schnittstelle zwischen

vollständig transkribiert. Die Interviews fanden in der Regel in Büroräumlichkeiten statt⁵². Nach jedem Interview wurden von mir Notizen zum Interviewsetting gemacht. Auf einen Kurzfragebogen zur Erfassung von soziodemographischen Daten wurde von mir verzichtet. Die Interviewpersonen werden in der Arbeit anonymisiert verwendet. Die berufliche Funktion der Personen ist für die Analyse und das Verständnis der Ergebnisdarstellung jedoch unumgänglich⁵³.

Interviewperson	Bereich	Funktion
IP 1	Schule, Schulpartizipation	Lehrkraft, Vertrauenslehrerin
IP 2	Schule, Schulverwaltung	Schulinspektion
IP 3	Jugendarbeit, Kinder- und Jugendbeteiligung	Koordination, offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
IP 4	Jugendarbeit	Pädagogische Leitung
IP 5	Außerschulische Jugendarbeit, Qualifizierung, non-formale Bildung	Experte
IP 6	Jugendarbeit, Jugendberatung	Leitung, Experte
IP 7	Gemeinderat	Vorstandsvorsitzender eines Vereins der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, Mitglied Bildungs-/Schulgremien
IP 8	Stadtverwaltung	Referent
IP 9	Schule	Direktion

Abbildung 5: Übersicht InterviewpartnerInnen nach Bereichen und Funktionen

außerschulischen Angeboten und Schule. Dadurch kenne ich das Feld, die Angebote und die agierenden Personen. Der Feldzugang war somit ein sehr leichter. Die Abgrenzung und Distanz der eigenen Person und der eigenen Erfahrungen in diesem Bereich war bei der Auswahl der Interviewpersonen, der Erklärung des Forschungsanliegens und während der Interviews essentiell. Das Schlüpfen in die Rolle der Forschenden, die Betrachtung des Gegenstands mit Hilfe einer „Forscherinnenbrille“ und das Schreiben von Notizen nach den Interviews waren wichtige Instrumente um die notwendige Distanz zum Feld zu wahren.

⁵² Mit drei Ausnahmen: Zwei Interviews fanden in den Räumlichkeiten der Autorin statt, ein Interview in einem Café.

⁵³ Die Nummerierung der Personen entspricht nicht der Reihenfolge der Interviews, sondern wurde beliebig gemacht.

Das theoretische Sampling gestaltete sich nach Kriterien der Grounded Theory. Die Auswertung der ersten beiden Interviews führte zu den nächsten InterviewpartnerInnen. So wurde zunächst ein Experte aus der Jugendarbeit⁵⁴ und eine Lehrkraft befragt, was zur Auswahl einer Jugendarbeitsvertreterin mit langjähriger Kooperationserfahrung führte und darauffolgend zu einem Stakeholder aus der Schulverwaltung. Folgende Auflistung zeigt die begründete chronologische Abfolge der erhobenen Interviews.

Reihenfolge	Interviewperson	Datum	Dauer	Begründung
1	IP 6	21.08.14	26:19	Experte Jugendarbeit (erkenntnisleitender Fokus auf Forschungsfrage)
2	IP 1	24.09.14	26:06	Offene Fragen, Ideen aus Interview 1 mit Vertreterin Schule, SchülerInnenpartizipation, Kooperationserfahrung Schule mit Jugendarbeit
3	IP 4	13.10.14	45:01	Expertise Jugendpartizipation (Partizipation aus Sicht Jugendarbeit), Kooperationserfahrung Jugendarbeit mit Schule
4	IP 2	20.10.14	42:30	Sicht Schulverwaltung
5	IP 5	22.10.14	26:16	Expertise non-formales Lernen, ganztägige Betreuung und Kooperation Jugendarbeit und Schule (Studie)
6	IP 7	30.10.14	28:26	Sicht Politik, politischer Entscheidungsträger
7	IP 8	31.10.14	29:17	Sicht Politik, Verwaltung, Rahmenbedingungen für Kooperation
8	IP 3	04.11.14	35:05	Praktische Strukturen für Kooperation, Kooperationserfahrung
9	IP 9	07.11.14	20:07	Kooperationserfahrung und –erwartung Schulleitung

Abbildung 6: Übersicht Interviews nach Datum, Dauer und Samplingstrategie

Bei der Samplingstrategie war es für die vorliegende Arbeit wichtig, dass alle befragten Personen Berührungspunkte in ihrer Arbeit mit Schule bzw. mit Jugendarbeit haben. Da die Forschungsfrage auf die strukturellen Voraussetzungen einer Kooperation zielt, wurde der Fokus auf Interviews mit Personen in leitenden bzw. strategischen und politischen Positionen gelegt.

⁵⁴Das erste Interview (IP 6) diente der Prüfung des Leitfadens und wurde auch in die Analyse miteinbezogen.

Zudem wurden mehr Interviewpersonen aus der Jugendarbeit befragt, da diese Perspektive für die Fragestellung zielführender erschien und der theoretische Rahmen der vorliegenden Arbeit darauf aufbaut. Für die vorliegende Studie wurden keine Interviewpersonen ausgewählt, die noch keine Kooperationserfahrung mit Schule bzw. Jugendarbeit haben. Dies wurde als nicht zielführend für die Arbeit erachtet.

Innerhalb der Samplingstrategie, welche den Wechsel zwischen Datenerhebung und Datenanalyse meint, wurde auch auf einen Forschungspragmatismus Wert gelegt⁵⁵.

5.3.2 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte nach dem Ansatz der Grounded Theory. Dabei wurde das erhobene Interviewmaterial mit Hilfe der drei Kodierverfahren (offenes, axiales und selektives Kodieren) bearbeitet und ausgewertet (vgl. Strauss/Corbin 1996). Der offene Kodierprozess dient neben dem Generieren von Codes auch dem Ordnen und Sortieren von Codes und dem Schreiben von Memos. Die entstandenen Memos beinhalten Kommentare, Notizen und halfen auch, die Analysearbeit schriftlich festzuhalten. Vor allem beim Verbinden und Verdichten von Codes und Kategorien können Memos ein wichtiges Hilfsmittel darstellen. Sowohl das Kodieren als auch das Schreiben von Memos wurde von der Software Maxqda unterstützt⁵⁶.

⁵⁵ Wie in der Tabelle ersichtlich ist, wurden die meisten Interviews in einem relativ engen Zeitraum geführt, dies hat damit zu tun, dass ich in dieser Zeit als berufstätige Studentin freie Zeitfenster und auch Urlaub hatte und hier die Daten erhoben und gleichzeitig analysiert habe.

⁵⁶Maxqda ist eine Software für die computerunterstützte Analyse qualitativer Daten.

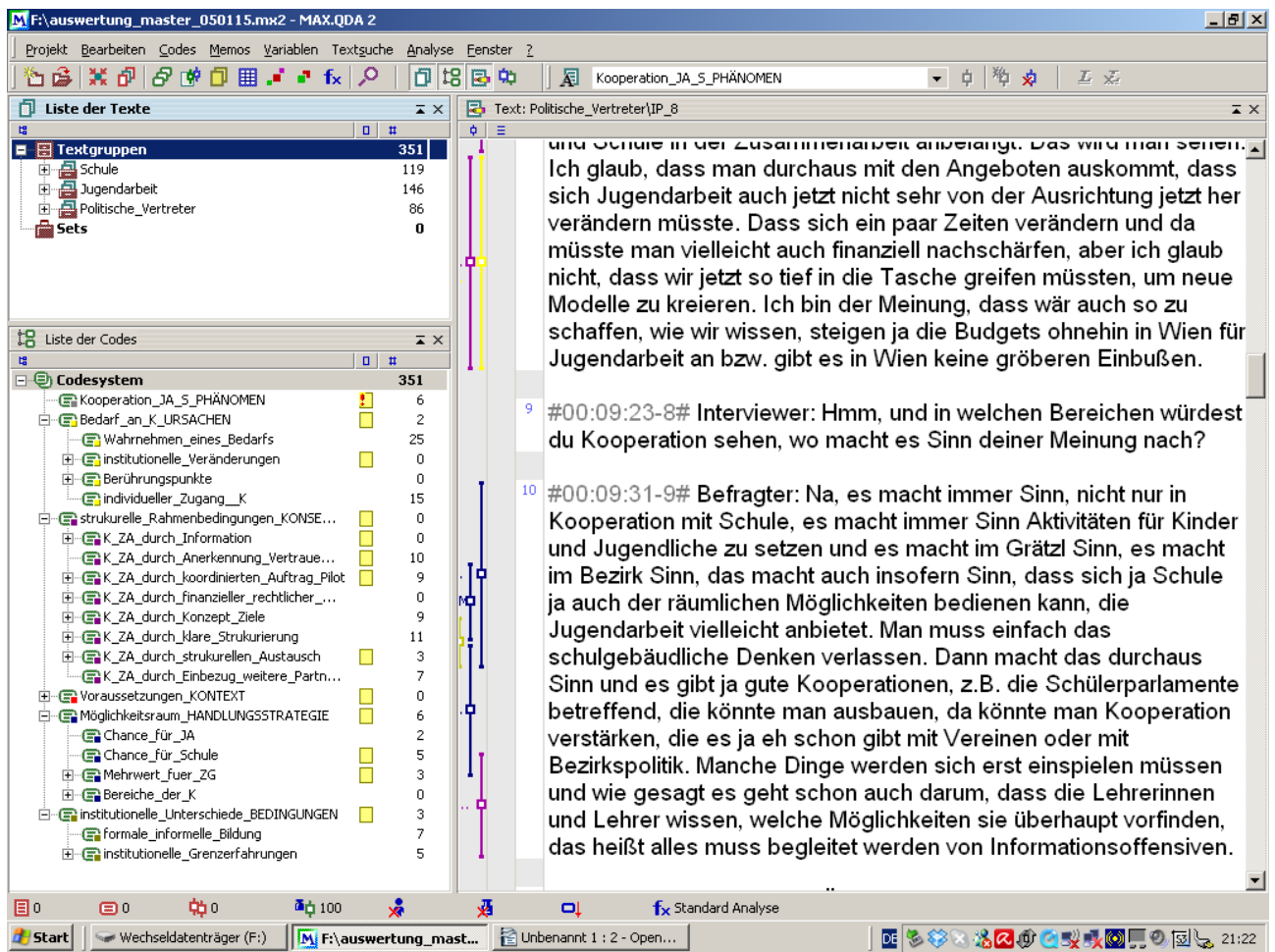


Abbildung 7: Screenshot der verwendeten Software Maxqda.

Die entwickelten Codes wurden zu Kategorien zusammengefasst, wodurch der Analyseprozess sukzessiv verdichtet und konzeptionalisiert wurde. Dabei stellte die Verwendung des Kodierparadigmas (vgl. Strauss/Corbin 1996) eine Heuristik für das Ordnen und Sortieren der Kategorien dar:

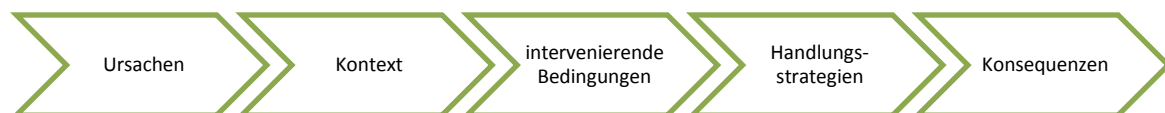


Abbildung 8: Kodierparadigma nach Strauss/Corbin (Strauss/Corbin 1996)

Im Analyseprozess konnten fünf Kategorien identifiziert werden, die mit Hilfe des axialen Kodierverfahrens miteinander in Beziehung gesetzt werden konnten. In der folgenden Ergebnisdarstellung werden die fünf Kategorien vorgestellt.

Beim selektiven Kodieren soll der „rote Faden der Geschichte“ (Strauss/Corbin 1996, 94) aufgezeigt werden. Die Ermittlung der Kernkategorie, welche aus einer Vielzahl an generierten Konzepten und Kategorien identifiziert werden soll, wird mit Hilfe eines „In-Beziehung-Setzen“ der Kategorien erreicht. In der vorliegenden Arbeit hat sich die Kooperation zwischen außerschulischer Jugendarbeit und Schule an sich als Kernkategorie herauskristallisiert. Die Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule steht demnach im Zentrum der ermittelten Kategorien aus dem Kodierparadigma. An dieser Stelle soll allerdings darauf hingewiesen werden, dass der Prozess des selektiven Kodierens vor allem im Vergleichen der Codes und Kategorien und im Verdichten dieser angewandt wurde, allerdings der Prozess des Dimensionalisierens nur aus forschungspragmatischen Gründen nur verkürzt angeschnitten werden konnte.

Aus diesem Grund liegt mit der vorliegenden empirischen Untersuchung keine Theoriebildung im Sinne einer Grounded Theory vor. Erstens greift das Kriterium der Theoretischen Sättigung im Rahmen dieser Qualifizierungsarbeit zu kurz. Zweitens konnte zwar durch das selektive Kodieren das zentrale Phänomen gegenstandsverankert vor allem durch die Verdichtung im Kodierparadigma der Grounded Theory identifiziert und in Beziehung gesetzt werden, dennoch ist diese Analyse nicht vollständig und braucht Folgeuntersuchungen.

6. Ergebnisse der Untersuchung

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Die Darstellung orientiert sich am beschriebenen Vorgehen des Methodenkapitels der Arbeit. Das Kodierparadigma der Grounded Theory erwies sich als Heuristik im Analyseprozess und gliedert gleichzeitig die Darstellung der Forschungsergebnisse. Im Fokus der Analyse und Betrachtung steht die Jugendarbeit, da die Modelle der Kooperation aus der Theorie der Jugendarbeit stammen (siehe Kapitel 3.3) und das Forschungsinteresse stark aus der Perspektive der Jugendarbeit geleitet ist.

Im Zentrum steht das Phänomen Kooperation von Jugendarbeit und Schule (K), welche in Beziehung zu den um sie herum gruppierten Hauptkategorien steht. Zur Verdeutlichung der Kategorien werden – wie in qualitativen Forschungsarbeiten üblich – Zitate verwendet⁵⁷. Die Zitate stammen aus dem Datenmaterial der durchgeführten Interviews. Die Kategorien sind durch den in Klammer stehenden Hinweis (K) sichtbar, während Subkategorien durch den Zusatz (SK) ergänzt werden.

Die Ergebnisdarstellung bezieht sich auf die Hauptkategorien und beschreibt die Ursachen, den Kontext, die intervenierenden Bedingungen, die Handlungen und Strategien und die daraus resultierenden Konsequenzen. Der Fokus liegt zudem in der Darstellung der Perspektive der Jugendarbeit, die durch den theoretischen Teil der Arbeit bereits eingeführt wurde. Es wird jedoch an vielen Stellen auch die Perspektive der Schule beschrieben, wenn dies einerseits durch die Daten möglich ist und andererseits sinnvoll erscheint.

Der Bedarf an Kooperation bildet die Ausgangslage und stellt die Ursache für das Phänomen dar. Die institutionellen Unterschiede (K) deuten auf die intervenierenden Bedingungen hin, die Zusammenarbeit beeinflussen. Die Ausprägungen der Zusammenarbeit wurden in der Kategorie Voraussetzungen der Kooperation (K) zusammengefasst. Aus der Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule ergeben sich Handlungen, die Möglichkeiten und Chancen für die Jugendarbeit, die Zielgruppe und die Schule bereithalten und Möglichkeitsräume (K) eröffnen,

⁵⁷Zum besseren Verständnis wurden einige Zitate von mir „geglättet“ bzw. durch Hinzufügungen verständlicher gemacht. Dies ist durch Klammersetzung erkenntlich.

die in den einzelnen Bereichen der Zusammenarbeit sichtbar werden. Die Kooperation von Jugendarbeit und Schule als Phänomen, die damit verbundenen Voraussetzungen und Bedingungen und die Möglichkeiten, die sich daraus ergeben, resultieren in den strukturellen Rahmenbedingungen einer kooperativen Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule (K).

Ergebnisdarstellung

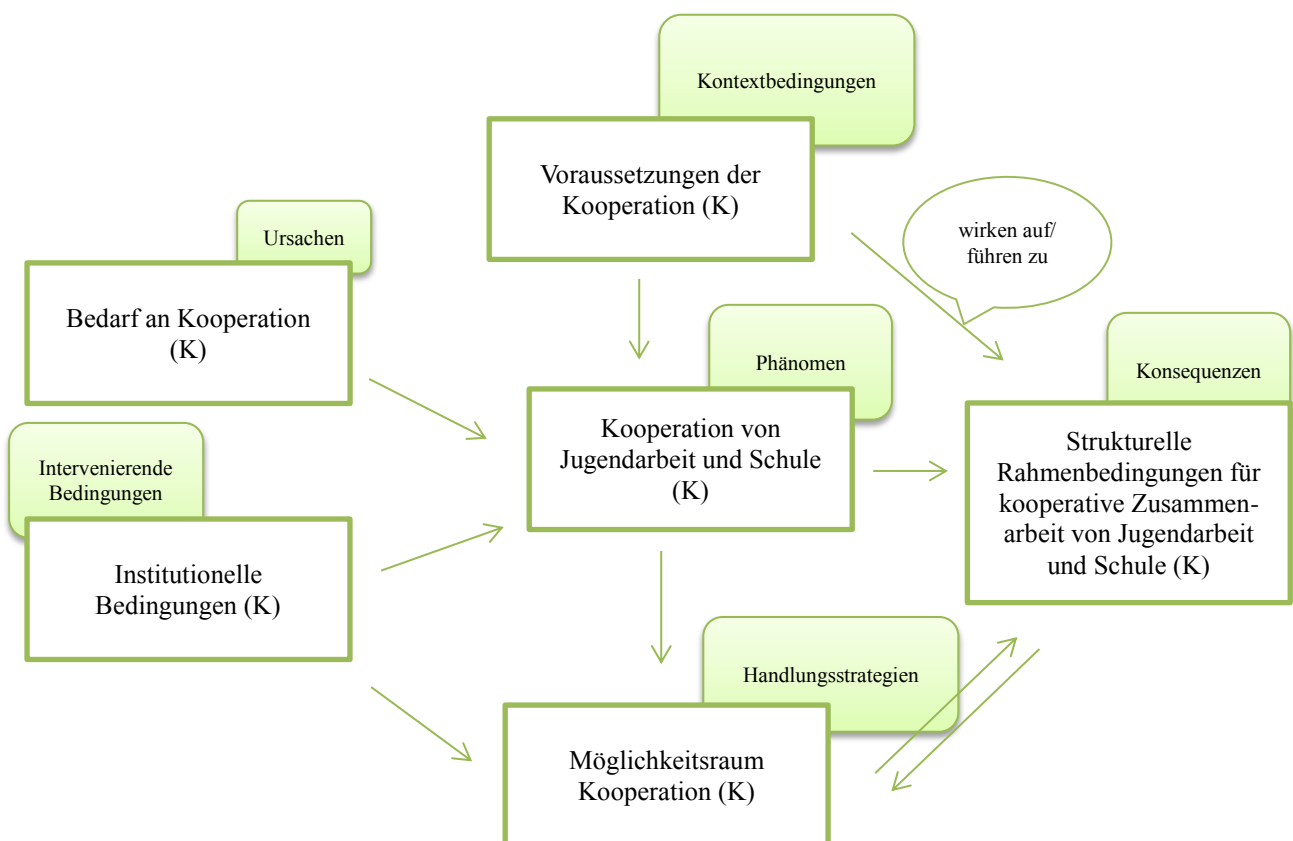


Abbildung 9: Ergebnisdarstellung der empirischen Untersuchung in Anlehnung an das Kodierparadigma der Grounded Theory

6.1 Kooperation von Jugendarbeit und Schule

Im Auswertungsprozess stellte sich die Kooperation als Phänomen zwischen zwei sich stark abgrenzenden Institutionen. Im Vordergrund der Betrachtung standen lange die Unterschiede der beiden Systeme (vgl. Kapitel 1). Dass die Grenzen zwischen schulisch und außerschulisch jedoch durch Zusammenarbeit aufgebrochen wurden, zeigen die recherchierten

Kooperationsbeispiele und Kooperationserfahrungen der befragten Personen aus der Jugendarbeit und der Schule. Dass die Zusammenarbeit aus einem Bedarf entstanden ist, zeigt sich fortführend in den Ursachen der Zusammenarbeit (vgl. Kapitel 6.2). Zur Verdeutlichung soll ein Kommentar einer Vertreterin der Schule dienen:

„Ich glaube, dass es ein Bedarf (an Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendarbeit) gibt. Ich glaube das ist das einzig Sinnvolle. Wenn jeder nur immer in seinem eigenen Saft brodelt, dann werden wir nicht die Schüler und Schülerinnen erreichen, auch nicht die Menge an Schülerinnen und Schüler, die wir eigentlich erreichen wollen“ (IP 2, 32).

Nach der Darstellung des Bedarfs an Zusammenarbeit werden darauffolgend die institutionellen Unterschiede als einwirkende Bedingungen, die Voraussetzungen und die Möglichkeiten der Kooperation identifiziert, um dann die strukturellen Rahmenbedingungen für eine kooperative Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule anhand des Datenmaterials zu diskutieren.

6.2 Bedarf an Kooperation

Die Ursachen des Phänomens Kooperation sind in der Hauptkategorie Bedarf an Kooperation (K) zusammengefasst. Diese besteht aus den Unterkategorien Wahrnehmen eines Bedarfs (SK), institutionelle Veränderungen (SK), Berührungspunkte (SK) und individueller Zugang zu Kooperation (SK).

Wahrnehmen eines Bedarfs

Der Bedarf an Kooperation (K) wird von allen InterviewpartnerInnen wahrgenommen. Der Bedarf an Zusammenarbeit wird seitens der Interviewpersonen aus dem schulischen Bereich vor allem in der Arbeit mit SchülerInnen aus den „Restschulen“ (IP 2, 10), wie den Neuen Mittelschulen (NMS)⁵⁸ gesehen. Hier sieht sich die Schule mit Defiziten von SchülerInnen v.a. im sozio-ökonomischen, sozialen und sprachlichen Bereich konfrontiert, die schulische Wissensvermittlung an ihre Grenzen bringt.

„Wir haben (in den NMS) einen extrem hohen Anteil an Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, also Migrationshintergrund, und damit auch Eltern, die selbst

⁵⁸Ehemalige Hauptschulen.

niedere Bildungsabschlüsse haben, eher bildungsfern bzw. sozioökonomisch benachteiligt sind. Und gerade für diese Gruppe wäre es mir ein großes Anliegen, was zu überlegen, was kann die Schule da eben nicht mehr leisten“ (IP 2, 10).

Zudem funktionieren die Methoden der schulischen Wissensvermittlung in vielen Bereichen nicht mehr: „Sitzen und zuhören und was aufnehmen und verarbeiten, das geht nicht mehr“ (IP 1, 38). Fehlende Chancengleichheit (IP 2, 32) und mangelnde Perspektiven führen zu „Frustration und schwierigen Situationen“ (IP 9, 10) bei den SchülerInnen und bei LehrerInnen zu Schwierigkeiten, „wie man mit verschiedensten Fragestellungen umgeht“ (IP 9, 10).

Eine Interviewperson versucht das Problem auf den Punkt zu bringen: „Das Problem ist, dass die (die Schulen) momentan sehr gefordert sind, weil man leider sehr viel an die Schule auslagert. Die sollen nachsozialisieren, deradikalisieren, selbständig machen, gruppenfähig (...). Die sind momentan an den Kapazitätsgrenzen der Realität angekommen“ (IP 7, 8). Zudem wären LehrerInnen von ihrem Aufgabenprofil überfordert, „sie haben einen Lehrplan, klare Ziele die zu erreichen sind (...). (Sie) müssen erzieherische Arbeiten leisten. Und das ist dann schon etwas was zusätzlich dazukommt, was emotional sehr anstrengend ist“ (IP 2, 2).

Vor diesem Hintergrund sind in den letzten Jahren viele schulische Supportsysteme entstanden, wie die Wiener Schulsozialarbeit, Jugendcoaching oder die Implementierung von BeratungslehrerInnen (vgl. dazu Kapitel 4). Eine Kooperation mit dem institutionalisierten Freizeitbereich und Schule wurde bislang von einzelnen Initiativen der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit umgesetzt. Hier sieht der Bedarf an Kooperation seitens der Jugendarbeit jedoch anders aus. Gute Kontakte zur Schule im Bezirk (IP 4, 2), eine Schule neben einem betreuten Park (IP 3, 22), Unzufriedenheit mit dem Schulsystem (IP 4, 2) oder der Bedarf von SchülerInnen an Lern- und Hausaufgabenhilfe (IP 4, 2) führen zu einer neuen schulischen Hinwendung:

„Dass wir es oft mit Kids zu tun haben, die nicht gern in die Schule gehen oder von Konflikten dort erzählen, sei es Konflikte mit der Schule oder mit LehrerInnen oder die sich diskriminiert fühlen oder die einfach nicht mitkommen, Lernprobleme haben, schlechte Noten haben oder denen Unterstützung in der Hausaufgabe fehlt. Das gibt's und das beobachten wir schon lange, aber ich hab so tendenziell das Gefühl, dass es schon mehr geworden ist in den letzten Jahren“ (IP 4, 2).

Institutionelle Veränderungen

Auch im Bereich der institutionellen Veränderungen (SK) zeigt sich der Bedarf an Kooperation. Hier reagiert die Jugendarbeit auf Veränderungen im Schulsystem hinsichtlich ganztägigbetreuten Formen, wie der Ganztagsschule und dem Ausbau an Nachmittagsbetreuung.

„(Dass) wir als Jugendarbeit vielleicht mehr Veränderungsdruck haben als die Schule hat. Schule als Zwangssystem ist etabliert und festgeschrieben, die werden auch, wenn sie sich nicht verändern, genauso bestehen wie sie jetzt sind. (...) Wenn (...) (die) Ganztagschulform(en) zunehmen, dann geht uns ja ein zeitlicher Rahmen verloren, wo Jugendliche zu uns gekommen sind und wir mit ihnen gearbeitet haben. Also werden wir ein stärkeres Interesse daran haben müssen, Füße in Türen von Schulen zu kriegen als umgekehrt“ (IP 6, 30). Auch ein Interviewpartner der strategischen Verwaltungsebene sieht hier eine „Bringschuld seitens der Jugendarbeit“, „die Angebote, die Jugendarbeit im Rucksack hat, an die Schulen zu verbreiten“ (IP 8, 4).

In Wien gibt es eine schulpolitische Entwicklung Richtung Ganztagsbetrieb. Dies zeigt sich im stetigen Ausbau der Freizeitbetreuung und dem Wiener Campusmodell (vgl. Kapitel 4). Dies führt zu einer neuen Ausgangslage der Freizeiträume und -zeiten der Kinder und Jugendlichen. Der Bedarf an Kooperation und das Zugehen der Jugendarbeit auf die Schule wird von den befragten Personen aus der Jugendarbeit erkannt, die institutionelle Veränderung seitens der Jugendarbeit wird allerdings unterschiedlich betrachtet: Von räumlich-zeitlichen Veränderungen, wie „Zeiten (der Angebote der Jugendarbeit) verändern“ (IP 8, 8), den Schulen „Räume der außerschulischen Jugendarbeit (...) anzubieten“ (IP 7, 4) bis hin zu „Negativvarianten“ (IP 6, 34), wie „wir schaffen uns ab, wenn es uns nicht mehr braucht“ (IP 6, 34).

Eine Interviewperson beschreibt den „Gesinnungswechsel“ (IP 4, 2) der außerschulischen Jugendarbeit in Bezug auf Zusammenarbeit mit der Schule pragmatisch, in dem sie sagt: „Letztendlich ist es offensichtlich, es gibt einen Bedarf und Jugendarbeit greift Bedarfe auf“ (IP 4, 2). Vor diesem Hintergrund brauche es konzeptionelle Änderungen seitens des Verständnisses der außerschulischen Jugendarbeit, gleichzeitig aber auch Veränderungen des Systems Schule.

Ein Experte aus der außerschulischen Jugendarbeit fasst dies folgendermaßen zusammen: „Dass ich eine Kooperation als sehr wünschenswert und begrüßenswert erachte, da aber nicht unter jedem Fall. Also es müssen die Rahmenbedingungen passen“ (IP 5, 4). Und hier sind sich die befragten Personen einig, dass es dafür auch eine Öffnung der Schule braucht. Dazu stellvertretend eine pädagogische Leitung: „Wenn ich an die Jugendarbeitsperspektive denk, (...) dann glaub ich, dass wenn die Schule eine gleichwertige, auf Augenhöhe Kooperation machen würde, dann glaub' ich, dass es sowas wie die Öffnung der Schule bedeuten würde“ (IP 4, 16).

Berührungspunkte

Die Berührungspunkte (SK) der Interviewpersonen sind vielfältig und reichen von einzelnen Kontakten zwischen VertreterInnen der Jugendarbeit und der Schule bis hin zu langjährigen Erfahrungen in der Kooperation z.B. durch Workshops. Dies gilt auch für die Befragten aus dem schulischen Bereich. Die politischen Stakeholder haben durch unterschiedliche strukturelle Zusammenhänge, Vernetzungen und Gremien jeweils mit VertreterInnen der anderen Institution zu tun.

Individueller Zugang zu Kooperation

In der Kategorie Individueller Zugang (SK) zeigen sich unterschiedliche Dimensionen: Einerseits ein offener und fordernder Zugang im Sinne eines Ausbaus und andererseits ein offener und zugleich zögernder Zugang im Sinne eines Zugehens mit Wahrung der bestehenden Konzepte der Jugendarbeit.

„Also dass man nicht nur Dienstleister ist am System Schule, sondern das hat auch Wirkung auf unsere Arbeit, die wir mit aus der Schule rausnehmen. Also ich glaube es wird zunehmen müssen und es soll auch zunehmen. Ich denke, es können und das wäre die Hauptfrage auch, ob unsere Zielgruppen nicht davon profitieren, wenn die beiden Systeme kooperieren, das wäre für mich die zentrale Frage. Die würde ich mit ja beantworten. Und wenn ich die mit ja beantworten kann, dann Wege zu finden, dass man kooperiert“ (IP 6, 36).

Die Gefahr als Dienstleister des Systems Schule betrachtet zu werden, spielt vor allem eine Rolle in den Interviews der Befragten aus der Jugendarbeit. Dieser Aspekt wird in der Kategorie Abgrenzung der Jugendarbeit zur Schule (SK) zu einem späteren Zeitpunkt diskutiert, wenn es darum geht, dass „die Jugendarbeit nicht als kleines Entlastungsprogramm, als

Verschönerungsprogramm, als Abschiebeprogramm (für schwierige SchülerInnen)“ benutzt wird (IP 7, 12). Im persönlichen Zugang zum Kooperationsthema werden jedoch auch die Chancen einer Kooperation erkannt, welche leitend für das eigene Kooperationsverständnis dienen, „weil ja Jugendarbeit und Schule sich grundsätzlich nicht ausschließen, sondern eher bedienen. Es ist dieselbe Zielgruppe, die da bedient werden kann“ (IP 8, 2). Auch die gemeinsamen Themen beider Institutionen stehen im Vordergrund im Zugehen aufeinander: „Grundsätzlich geht es bei der Schule ja nicht nur um Wissensvermittlung oder um das Wissen wieder abzufragen, sondern es geht ja darum Menschen zu entwickeln, die sich im Leben, in einem demokratischen Leben zurechtfinden“ (IP 8, 14).

Die Kategorie individueller Zugang zur Kooperation (SK) ist eng gekoppelt an die Kategorien Möglichkeitsraum Kooperation (K) und Abgrenzungen der jeweiligen Institutionen (SK) einer Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule, aber auch mit den Erfahrungen der jeweils anderen Institution, wenn es um die intervenierenden Bedingungen in Form von institutionellen Unterschieden geht.

6.3 Institutionelle Unterschiede

Neben dem Bedarf an Kooperation (K) als Ursache des Phänomens Kooperation von Jugendarbeit und Schule (K) können eine Reihe von allgemeinen Bedingungen einer Kooperation identifiziert werden, welche dem institutionellen Bereich zuzuordnen sind. Die ermittelte Kategorie institutionelle Unterschiede (K) lässt sich in die zwei Subkategorien formale und informelle Bildung (SK) und institutionelle Grenzerfahrungen (SK) unterteilen. Im Bereich der institutionellen Grenzerfahrungen (SK) wird auch der Bereich der gegenseitigen Abgrenzung thematisiert, der in der Fachliteratur oft in Zusammenhang mit Risikoaspekten einer Kooperation diskutiert wird.

Formale und informelle Bildung

Beide Kooperationspartner verfolgen einen Bildungsauftrag. Die Schule als „Expertenorganisation ist zuständig (für die) Vermittlung der formellen Bildung“ (IP 2, 4). Der Bildungsauftrag ist an klare Lehrplanziele, Bildungsstandards, Zertifizierung und Prüfung von

vermittelten Wissensinhalten gebunden. Der formale Bildungsbegriff bildet zudem auch die Schnittstelle zur Gerechtigkeitsdebatte und zum bildungspolitischen Diskurs (Vogel 2004, 125 und Kapitel 2.2.2 der vorliegenden Arbeit). Die Grenze der formalen Bildungsarbeit der Schule zu informellen und non-formalen Feldern, die von SchülerInnen eingebracht wird, ist im Schulalltag fließend. Eine befragte Vertreterin der Schule meint, „dass die Schule verpflichtet ist, die formale Bildung an die Jugendlichen weiterzugeben. In erster Linie sind sie Wissensvermittler die Lehrerinnen und Lehrer. Sollten sie sein. Natürlich ist das alles eher unrealistisch, weil wir haben es nun mal mit Jugendlichen zu tun, speziell in der NMS, wo eine reine Wissensweitergabe, ja, geht nicht“ (IP 2, 12).

Formale Bildung stößt an die Grenzen des Systems, weshalb in der Fachliteratur um formale und non-formale Bildung im Zusammenhang mit „Ganztagsbildung“ von einem „integrierten Ganzen“ (Coelen 2003, 218) gesprochen wird. Die Integration der informellen Bildung in den Ganztags zeigt auch Grenzen, „weil es sicher ein Unterschied (ist), ob ich eine Lehrperson bin oder ein Sozialarbeiter, wenn ich eine Zwangsmaßnahme durchsetzen will, als wenn ich als Jugendarbeiter parteiisch bin, auf Seiten der Jugend (...) es ist klar, Schule kann nicht einen jugendarbeiterischen Auftrag haben. Die müssen einen gewissen Lehrplan haben“ (IP 7, 8). Und der „Lehrplan“ der außerschulischen Jugendarbeit „etwas ganz anderes (ist) und darauf bestehen die auch, das ist informell, da werden die Jugendlichen viel ganzheitlicher gesehen, da geht's auch viel um Persönlichkeitsbildung und Begleitung und Coaching und das ist dann schon was ganz anderes“ (IP 2, 4).

Die Verschränkung von formaler und informeller Bildung als Ganztagsbildung wird in den Interviews nicht thematisiert, sondern es geht darum, dass „beide Bildungsräume ihre gleiche Berechtigung haben, weil sie andere Ziele verfolgen“ (IP 6, 6). Allerdings wird seitens der befragten VertreterInnen kritisiert, dass die informelle Bildung der außerschulischen Jugendarbeit noch nicht ihre Anerkennung erfahren habe. Es würde noch nicht gesehen, dass „Jugendarbeit in Wien zumindest genauso viel Qualifikation hat wie das Schulsystem, dass die Leute das nicht als Hobby so nebenbei machen, sondern das sind Profis, tausend Stück, die da arbeiten. Dass das nicht gesehen wird bis rauf zur Politik“ (IP 6, 6)⁵⁹.

⁵⁹Fehlende Anerkennung und Zusammenarbeit auf Augenhöhe sind Ergebnisse, welche auch im Bereich der Kontextbedingungen zu einem späteren Zeitpunkt erläutert werden.

Institutionelle Grenzerfahrungen

Eine weitere Bedingung, welche die Zusammenarbeit beider Institutionen beeinflusst, ist die institutionelle Grenzerfahrung (SK) der jeweiligen Institution. Hier geht es im Wesentlichen um die Abgrenzung der Jugendarbeit zur Schule (SK) und vice versa um die Abgrenzung der Schule zur Jugendarbeit (SK). Diese hängen vor allem mit Kommunikations- und Zugangsschwierigkeiten (SK) zusammen, wie aus der Textanalyse erkennbar wurde. Zentral in der Kategorie institutionelle Grenzerfahrung (SK) ist die Erfahrung der Verschiedenheit der Systeme, die durch eine symbolische Wirkung auf den jeweils anderen geprägt ist. Die Schule wird seitens der Jugendarbeit als „sehr hierarchisches System (...) mit einer sehr hohe(n) Symbolwirkung“ (IP 4, 24) wahrgenommen. Auch umgekehrt sind Bilder der Schule über die Jugendarbeit als „Besaßungsinstitution“ (IP 7, 12) vorhanden.

Abgrenzung der Schule zur Jugendarbeit

Eine Grenze, die die Jugendarbeit in der Zusammenarbeit mit der Schule erfährt, ist ein „Blocken“ (IP 3, 14), denn „wenn eine Schule blocken will, dann blockt sie, dann braucht es unheimlich viel Engagement dieser Ansprechperson (für die Schule) da immer wieder hinzugehen“ (IP 3, 14). Gründe für das Blocken sehen die VertreterInnen der Jugendarbeit in der Angst an Mehrarbeit für die Schulen (IP 3, 2), an fehlenden zeitlichen Ressourcen (IP 3, 14), an der 50 Minuten-Taktung des Unterrichts (IP 4, 22) und an fehlendem Wissen über die Angebote und den Zugang der Jugendarbeit (IP 8, 26). Verbunden mit dem Gefühl „dass nichts weitergeht mit Schule, dass man sich vorkommt wie ein Sisyphos“ (IP 8, 22), ist es für die Jugendarbeit schwierig, wie ein weiterer Vertreter der Jugendarbeit meint, „den richtigen Ansprechpartner zu finden, die richtigen Informationen zu bekommen, also wenn es um die organisatorische und institutionelle Komponente geht, glaub ich, dass die Schulpolitik sich öffnen muss“ (IP 5, 10). Hier gibt es punktuell auch Unterstützung in den Zugängen der befragten schulischen VertreterInnen, dass „das ganze Schulsystem flexibler gemacht werden (sollte)“, damit „man in Zusammenarbeit mit Jugendsozialarbeitern fixe Projekte auf die Beine stellen (könnte)“ (IP 1, 36-38). Dies bestätigt auch eine weitere Vertreterin der Schule, die zwar Interesse an einer Zusammenarbeit seitens der Schule sieht, allerdings eine Abwehrhaltung der Schule wahrnimmt, Verantwortung zu übernehmen, wenn es um Zeit- und Arbeitsaufwand geht (IP 2, 4).

Abgrenzung der Jugendarbeit zur Schule

Aber auch die Interviewpersonen aus dem schulischen Bereich stoßen an Grenzen, wenn es um eine Zusammenarbeit geht: „Also mein ganz persönlicher Eindruck von meinen Zusammentreffen mit den verschiedenen Kollegen aus der Außerschulischen, da auch ein bisschen so eine Bewusstseinsarbeit mit ihnen zu machen, dass sie auch aufmachen im Bereich Schule, weil mir ist schon aufgefallen, dass sich da viele schon ganz klar abgrenzen wollen. Ganz bewusst abgrenzen wollen, die sagen, Schule ist immer Druck, das ist immer bewerten, wir sehen in dem Kontext die Jugendlichen nicht“ (IP 2, 26).

Ein weiterer Punkt ist die Angst und das Risiko in der Zusammenarbeit mit Schule auf einen „Reparaturdienst“ (IP 7, IP 8, IP 4, IP 6) reduziert zu werden. Dies wird auch von dem interviewten politischen Vertreter als Gefahr betrachtet: „Also es geht nicht zu sagen, ok ich hab einen Begleitlehrer und der hat 30 Schwierige und mit den fünf ganz Schwierigen die (kriegt) jetzt die außerschulische Jugendarbeit und die macht jetzt den wieder schulkompatibel, dass ein guter Unterricht möglich ist. Da braucht ich mich nicht kümmern, also als ausgelagerte Reparaturmaßnahme, Feuerwehr“ (IP 7, 12). Ein weiteres Risiko sehen die VertreterInnen der Jugendarbeit darin, sich in ihrer Zusammenarbeit mit der Schule von der Schule als Dienstleister vereinnahmen zu lassen. Dieser Sachverhalt führt zu Skepsis und Abgrenzung in der Kooperationsdiskussion.

Mit den vorgestellten Beispielen wird deutlich, dass auch die Kommunikation und Zugänge beider Institutionen unterschiedlich⁶⁰ sind und dass diese oft mit Schwierigkeiten verbunden sind. Hier sind es vor allem Schwierigkeiten in der Information über Angebote der Jugendarbeit (IP 6, 4) und gegenseitige Vorurteile, wie Jugendarbeit als „Bespäugungsinstitution“ (IP 7, 12) oder „Schule ist immer Druck“ (IP 2, 26). Auch der fachliche Zugang zur Jugendarbeit wird seitens der Schule wenig gekannt, sodass es oft zu falschen Erwartungen kommt und jede/r „andere Bild(er)“ (IP 8, 22) von der Jugendarbeit hat.

Mit dieser Darstellung der intervenierenden Bedingungen der agierenden Institutionen sind immer auch die Kontextbedingungen einer Kooperation verbunden. Dass diese vor allem mit den Voraussetzungen zu tun haben, wird im nächsten Kapitel thematisiert.

⁶⁰Subkategorie unterschiedliche Kommunikation und Zugänge (SK)

6.4 Voraussetzungen der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule

In diesem Bereich des Kodierparadigmas werden die Ausprägungen und Formen, sprich die Voraussetzungen für eine Kooperation vorgestellt. Die generierten Kategorien stimmen teilweise mit den institutionellen und individuellen Voraussetzungen von Kooperationen überein, die Maykus (2011) formuliert hat (vgl. dazu auch Kapitel 4). Dabei sind ähnliche Begriffe als Heuristik in der Kategoriengenerierung zu verstehen und nicht als theoretische Übernahme von Konzepten.

Des Weiteren zeigt der Bereich der Voraussetzungen eine relationale Verbindung zum Bereich der Handlungsstrategien (Möglichkeitsraum Kooperation) als Kontextbedingung und der Konsequenzen (Rahmenbedingungen einer Kooperation) des Phänomens Kooperation Jugendarbeit und Schule (K). Die Voraussetzungen der Kooperation (K) beziehen sich auf institutionelle und individuelle Bedingungen, die von den befragten VertreterInnen aus Jugendarbeit und Schule genannt wurden. Dass hier die Grenze zu den strukturellen Rahmenbedingungen einer Kooperation fließend ist, wird im Kapitel 6.5 deutlich. Dies deutet nicht auf eine Unschärfe im Kodierparadigma hin, sondern auf relationale Voraussetzungen, die auch für den Bereich der Konsequenzen (vgl. Kapitel 6.5) gelten.

Zu den Voraussetzungen der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule (K) gehören die Unterkategorien Verankerung der Kooperation (SK), Information (SK), Bereitschaft und Öffnung (SK), Kooperationsstrukturen (SK) und kommunikative Anerkennung (SK):

Verankerung der Kooperation

Die Verankerung der Kooperation (SK) hängt vor allem mit dem Kooperationsraum zusammen. Dabei geht es darum, Kooperationsräume zu schaffen und andererseits an bestehenden Kooperationsräumen anzusetzen. Raum wird hier als relationale Komponente betrachtet und weniger als konkreter Ort, wenn auch Kooperation an konkreten Orten stattfindet. Vielmehr geht es um eine Verankerung an bestehenden Kooperationsräumen, „wenn sich aus so einer punktuellen Zusammenarbeit mit dem Jugendzentrum mehr ergibt“ (IP 1, 68). Ein weiteres

Beispiel wäre der Ausbau bzw. die strukturelle Verankerung an bereits institutionalisierten Projekten, wie z.B. der SMG⁶¹ oder der Bezirksjugendparlamente⁶² (IP 2, 20 oder IP 8, 10).

Zur Kategorie Verankerung der Kooperation (SK) zählen auch die Hinweise und Schilderungen der InterviewpartnerInnen, wenn es um die konkreten Orte der Kooperation geht. Einerseits gibt es Angebote für Schulen, die in Schulräumlichkeiten stattfinden, aber auch Angebote, welche in den Räumlichkeiten der außerschulischen Jugendarbeit stattfinden (Beispiele von IP 3, IP 4, IP 9 und IP 1). Angebote in den Räumen der Jugendarbeit bieten vielfältige Möglichkeiten und Chancen in der Kooperationsarbeit. An dieser Stelle soll auf die Kategorie Möglichkeitsraum Kooperation (K) (vgl. Kapitel 6.5) verwiesen werden, allerdings mit dem Hinweis, dass die räumliche Verankerung einer Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule eine wichtige Kontextbedingung für eine zielgruppengerechte Zusammenarbeit darstellt, da „Schule dieser völlig separierte Raum (ist) und da ist das Leben so draußen und dieses Konzept könnte man, wenn es Kooperation gäbe, irgendwie aufbrechen“ (IP 4, 16).

Information

Information (SK) ist eine zentrale Bedingung in der Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule. Hier konnten unterschiedliche Informationsbereiche identifiziert werden: Zum einen geht es darum, dass sich beide Institutionen kennen und voneinander wissen, sprich um Information im Sinne von Informieren. Zum anderen deutet die Kategorie auf persönliche Kontaktaufnahme hin, die eine Grundlage und einen Auslöser für eine Kooperation darstellt. Kontakte ergeben sich aus räumlicher Nähe einer Parkbetreuung zu einer Schule oder durch institutionalisierte Projekte, wie SMG und Jugendparlamente, die Auslöser für eine weitere Zusammenarbeit sind. Dennoch kommen die befragten Personen zum Schluss, dass die Schule zu wenig über die Jugendarbeit weiß. Stellvertretend eine Aussage seitens der Jugendarbeit: „(Es) kommt immer wieder raus, dass eigentlich relativ wenig Wissen über die Möglichkeiten, die Jugendarbeit bietet auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer da ist“ (IP 8, 4). Dass es hier

⁶¹Die SchülerInnenMitGestaltung ist ein Angebot für SchülervertreterInnen und deren VertrauenslehrerInnen im Bereich der Schulpelizipation.

⁶²Die Bezirksjugendparlamente oder SchülerInnenparlamente sind bezirkliche Projekte der politischen Partizipation, welche von unterschiedlichen TrägerInnen der außerschulischen Jugendarbeit in Kooperation mit Schulen angeboten werden. Es finden Workshops in und außerhalb der Schule statt, wo es um aktive Mitgestaltung der sozialräumlichen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen geht (siehe auch: <http://www.mitbestimmung-wien.at>).

gezielte Maßnahmen in der Information braucht, wird auch in den Rahmenbedingungen (K) sichtbar, wo Information ebenfalls wieder thematisiert wird (vgl. Kapitel 6.6).

Bereitschaft und Öffnung

Die Bereitschaft (SK) und die Offenheit zusammenzuarbeiten wurde bereits im Kapitel Bedarf an Kooperation (K) sichtbar und zeigt sich hier als Kontextbedingung der Zusammenarbeit. „Ja wir sind offen, wir sind da, wir sind dialogbereit, aber eigentlich muss sich Schule ändern. Also es muss sich das System ändern. Oder es muss zumindest (eine Flexibilität) rund um das System passieren“ (IP 4, 12). In den Erfahrungen, die seitens der befragten JugendarbeiterInnen gemacht wurden, wird die Öffnung der Schule (SK) als Kontextbedingung für eine Zusammenarbeit genannt und wie folgt beschrieben: „Ohne dem, dass jetzt einige DirektorInnen über ihren Schatten gesprungen wären oder einige VertrauenslehrerInnen bestimmte Problemlagen mal außer Acht gelassen haben, hätte der (Name des Kooperationsprojekts) nie funktioniert. Ja, es braucht diesen Mut zu sagen, ok, es gibt da eine Hürde, aber schauen wir mal, wenn wir die außer Acht lassen, was es da für Möglichkeiten gibt“ (IP 3, 26).

Kooperationsstrukturen

Im Bereich der Kooperationsstrukturen (SK) als Bedingung für die Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule konnten die Dimensionen klar und flexibel identifiziert werden. Kooperationserfahrungen zeigen auf beiden institutionellen Seiten, dass klare Strukturen und Zielsetzungen eine Voraussetzung für eine Kooperation sind. Eine Direktorin meint dazu: „Also wichtig ist es halt, dass man es gut organisiert, abspricht vorher, dass man ein klares Ziel vereinbart und dass man sich bewusst halt Zeit nimmt dafür. Das wäre sicher in der Schule zu organisieren und zu lösen, aber lösbar“ (IP 9, 14). Eine klare Darstellung des Angebots (IP 3, 8), konkrete Kontaktmöglichkeiten (IP 1, 6), zeitlicher Aufwand (IP 9, 14), räumlicher und personeller Bedarf (IP 4, 4) und organisatorischer Aufwand (IP 9, 14) sind strukturelle Voraussetzungen und Bedingungen um eine gute Orientierung für beide Seiten zu schaffen und „lösbar“ zu machen (IP 9, 14).

Eine weitere Bedingung, die aus der Kooperationserfahrung einer Interviewpartnerin aus dem außerschulischen Bereich stammt, ist die Verankerung der Kooperation am Vormittag in die Strukturen des Jugendarbeitsalltags am Nachmittag. Hier können sich die

KooperationspartnerInnen strukturell unterstützen, in dem sie es den Zielgruppen strukturell ermöglichen die Angebote räumlich und zeitlich zu nutzen: „Das schaffen die Schulen trotzdem intern, dass die Schüler als Vertretung ihrer Schule kommen können, aber das ist rein in die Freizeitpädagogik und in außerschulische Projekte und in die Jugendarbeit hineingelegt“ (IP 3, 4).

Dennoch müssen klare Strukturen in der Kooperation auch soweit flexibel bleiben, dass auch individuelle Lösungen gefunden werden können, da nicht jede Schule und jeder Sozialraum gleich ist (vgl. IP 3). Die strukturelle Dimension der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule ist auch im letzten Kapitel der dargestellten Ergebnisse ein Thema, wenn es um die Rahmenbedingungen einer kooperativen Zusammenarbeit geht.

Kommunikative Anerkennung

Eine weitere Kontextbedingung ist die gegenseitige Anerkennung der KooperationspartnerInnen. Jugendarbeit und Schule „haben die gleichen Zielgruppen, aber ich glaube nicht, dass die miteinander reden und voneinander wissen. Ja, irgendeine Form von Beschnuppern, Kennenlernen und darüber wirklich rausfinden, wie man sich wertgeschätzt begegnen kann und begreifen, dass die Arbeit der anderen professionell ist und dass es die Arbeit braucht und die andere Arbeit auch braucht“ (IP 6, 20).

Hier zeigt sich allerdings in den Interviews, dass die Jugendarbeit mehr Anerkennung der Schule sucht als die Schule von der Jugendarbeit. Dies hätte damit zu tun, dass LehrerInnen und die Schule zu wenig über die Haltungen und Leitideen der Jugendarbeit wissen. Eine Interviewpartnerin folgert daraus: „Das Problem von der schulischen Seite aus ist das Vertrauen, dass andere Berufsgruppen anders mit Kindern und Jugendlichen umgehen, aber jetzt nicht weniger professionell, aber einfach eine andere Art haben dazu (IP 3, 24). Darüber hinaus wird in den Interviews mit den VertreterInnen der Jugendarbeit der Wunsch nach Zusammenarbeit auf Augenhöhe (z.B. IP 4, IP 6) geäußert, verbunden mit einer Forderung an die Politik die Jugendarbeit durch gesellschaftspolitische Anerkennung aus ihrer „Bittstellerposition“ (IP 6, 16) zu holen: „Eigentlich würden wir uns das ja wünschen, dass wir eine größere Anerkennung bekommen für den Bildungsbeitrag, den wir sowieso schon leisten. Neben der Schule, dass der mal Anerkennung erfahren würde oder wir auch mehr gehört werden“ (IP 4, 28).

6.5 Möglichkeitsraum Kooperation

Die zentrale Kategorie der Handlungsstrategien des angewandten Kodierparadigmas von Strauss und Corbin (1996) ist der Bereich der Möglichkeiten, die durch Kooperation entstehen. Die Kategorie Möglichkeitsraum Kooperation (K) zeigt die zentrale Handlungsstrategie des Phänomens Kooperation von Jugendarbeit und Schule (K). Unter Möglichkeitsräumen sind Räume zu verstehen, die eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten und -strategien bereithalten. Diese knüpfen an vorhandenen Strukturen (z.B. die Unterrichtslogik) an, bewirken aber gleichzeitig neue Handlungsoptionen (z.B. Projektunterricht in Kooperation).

Die Möglichkeiten der Kooperation zeigen sich in drei Ausprägungen: Von den Interviewpersonen werden Chancen für beide Institutionen genannt. Eine Zusammenarbeit eröffnet neue Möglichkeiten für die Zielgruppe und es entstehen neue Möglichkeitsräume durch die bestehenden und neuen Bereiche der Kooperation.

In der Grafik des Kodierparadigmas wird ersichtlich, dass die institutionellen Unterschiede, wie die Abgrenzung der Institutionen voneinander und die Risiken, die bei einer strukturellen Kooperation gesehen werden hinderlich auf den Möglichkeitsraum einwirken. Die Kategorie informelle und formale Bildung allerdings kann in einer Verschränkung förderlich auf den Möglichkeitsraum wirken.

Die Kategorienbezeichnung entstand im Auswertungsprozess durch mehrere vorläufige in-vivo-Kodes, die auf die Möglichkeiten einer Kooperation für die Institutionen und die gemeinsame Zielgruppe hinwiesen. Daraus entstand die Bezeichnung Möglichkeitsraum Kooperation (K) als Handlungsstrategie der KooperationsakteurInnen. Stellvertretend dazu ein Beispiel einer Vertreterin aus der Schule: „Ich denke, dass man da in der Kooperation mit der Jugendarbeit einfach mehr Möglichkeiten hätte“ (IP 9, 34). In der Zuordnung zum Möglichkeitsraum Kooperation (K) konnten die Kategorien Chance für die Jugendarbeit (SK), Chance für die Schule (SK), Mehrwert für die Zielgruppe (SK), Bereiche der Kooperation (SK) identifiziert werden.

Kooperation als Chance für die Jugendarbeit

In einer Kooperation mit der Schule sehen die befragten VertreterInnen der Jugendarbeit die Chance auf „eine größere gesellschaftliche Anerkennung“ (IP 4, 16). Jugendarbeit würde gesellschaftspolitisch zu wenig wahrgenommen und oft reduzierend als eine „bespaßende Freizeitbetreuung“ betrachtet werden (vgl. Kapitel 6.3). Auch im Bereich der informellen Bildungsarbeit, die Jugendarbeit leistet, steht die außerschulische Jugendarbeit einem Legitimationsdruck gegenüber (vgl. Kapitel 3.1 und 6.3).

Eine weitere Chance wird im leichteren Zugang zur Zielgruppe erkannt. In der Schule erreiche die Jugendarbeit Kinder und Jugendliche, die schulpflichtig sind und in die Schule gehen. In diesem Setting liege auch eine Chance der Erreichbarkeit der Zielgruppe: „So positiv für uns die Freiwilligkeit ist, unsere Grundlage zur Arbeit, so schwierig ist sie auch manchmal“ (IP 4, 16).

Kooperation als Chance für die Schule

Durch eine Kooperation kann die Schule vor allem neues Wissen generieren. Wissen um die Zielgruppe und Wissen um die Methoden in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Schule verliert in ihrer Fokussierung auf Vermittlung von formalen Lerninhalten und -zielen oft die Nähe zum Leben der Kinder und Jugendlichen. In den Interviews mit den VertreterInnen der Jugendarbeit wird Schule als „dieser völlig separierte Raum (betrachtet) und da ist das Leben so draußen und dieses Konzept könnte man, wenn es Kooperation gäbe irgendwie aufbrechen“ (IP 4, 16). Gerade dieser Aspekt, der an den Interessen und Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen andockt, kann in gemeinsamen Kooperationsprojekten umgesetzt werden. Die Jugendarbeit bringt durch ihre Lebensweltorientierung eine Expertise in die Kooperation mit, die es ermöglicht die gemeinsame Zielgruppe über die Rolle als Schülerin und Schüler hinaus zu betrachten.

Durch die Angebote, die Jugendarbeit in der bzw. für die Schule im Bereich Workshops macht (z.B. Berufsorientierung, Partizipation, Kunst und Kultur), wird Methodenwissen und Know-how an die LehrerInnen weitergegeben, da es „nicht das Know-how bei jeder Lehrerin, jedem Lehrer in der Form (gibt), wie es gut wäre“ (IP 9, 12).

Nicht zuletzt eröffnet eine Kooperation auch neue Räume für die Schule. Hier wurde die Nutzung von ungenutzten Räumlichkeiten der Jugendarbeit während des Vormittags genannt und auch der pädagogische Zugang der Jugendarbeit zu Räumen. In den Jugendzentren gestalten Kinder und Jugendliche ihre Räume selbst. Kooperation soll „unbedingt auch raus aus der Schule“ (IP 5, 18), damit Kinder und Jugendliche Schule einmal anders erfahren können.

Mehrwert für die Zielgruppe

„Der Mehrwert ist glaub ich einfach weniger Zwang, mehr Entscheidung, mehr Freizeit, mehr Potential für Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung, weil wenn die beiden kooperieren würden, gibt’s meiner Meinung nach eben auch mehr Auswahl, man könnte vielleicht auch zwischen Orten entscheiden“ (IP 5, 22). Dieses Zitat macht deutlich, dass der Nutzen einer Kooperation für die Zielgruppe vor allem im Bereich der jugendarbeiterischen Haltung zu Kindern und Jugendlichen liegt. JugendarbeiterInnen nehmen Kinder und Jugendliche mehr in einem ganzheitlicheren Sinne wahr, wie auch eine Vertreterin der Schule meint (IP 2, 10).

„Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung“ deuten auch auf die Haltung der Jugendarbeit hin, dass Kinder und Jugendliche die Angebote (mit)gestalten und (mit)bestimmen können. Dies unterscheidet sich deutlich von frontaler Wissensvermittlung in der Schule, sodass eine Lehrerin berichtet, dass die Kooperation mit dem Jugendzentrum „Spaß macht“ und inhaltlich gut klappt (IP 1, 2-4). Auch der persönliche Zugang zur Zielgruppe ist ein anderer. Jugendliche in der Pubertät können JugendarbeiterInnen leichter als LehrerInnen annehmen, da es „einfach ein Stückchen eine andere Hierarchie ist, weil sie sich dann eher gleichwertig fühlen“ (IP 1, 24).

Und nicht zuletzt wird in den Interviews der Bereich Chancengleichheit angesprochen, der auch als Bedarf für eine Kooperation (IP 2 und IP 4, sowie vgl. Kapitel 6.2) genannt wird: Schule und Jugendarbeit in einer Kooperation zwischen Vormittag und Nachmittag mit Verschränkung zwischen beiden Systemen, wie dies eine Vertreterin der Schule zusammenfasst, „um eben den Jugendlichen mehr Chancengerechtigkeit zu geben“ (IP 2, 32).

Bereiche der Kooperation

Von den Interviewpersonen werden unterschiedliche Bereiche, in denen Jugendarbeit und Schule bereits kooperieren und kooperieren könnten, genannt. Die Bereiche umfassen die Dimensionen „wo kooperieren“, „was kooperieren“, „wie kooperieren“ und „wann kooperieren“⁶³.

Der Ort der Kooperation kann unterschiedlich sein. Einerseits werden Schulräume bzw. Räume der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit genannt, andererseits auch Sozialräume der Kinder und Jugendlichen (z.B. nahegelegener Park, Bezirksvorstehung). Räume der Jugendarbeit⁶⁴ haben den Vorteil, dass sie von Kindern und Jugendlichen mitgestaltet wurden und Nutzungen abseits eines Klassenzimmers aufweisen. Darüber hinaus lernen die SchülerInnen die Räume, die ihnen am Nachmittag zur Verfügung stehen, persönlich kennen (IP 4, 10). Schulische Räume haben den Vorteil, dass keine Begleitperson für einen Schulausgang und keine Stundenänderungen notwendig sind (vgl. dazu IP 6, IP 1). Zu der Frage nach dem „wo“ zählt auch die Öffnung der Räume der jeweiligen Institutionen für eine Nutzung der KooperationspartnerInnen. Hier wird Bedarf z.B. seitens der Parkbetreuung in der Nutzung von Turnräumen in der Wintersaison geäußert (z.B. IP 3, 26) oder die Nutzung von Theaterräumen oder Veranstaltungsräumen der Jugendarbeit für Schulen, wenn es um Aufführungen oder Feste geht. (z.B. IP 9, 4).

Die Frage nach dem „was“ geht in Richtung der thematischen Bereiche einer Kooperation. Hier geht es vor allem um gemeinsame Themen der Jugendarbeit und der Schule hinsichtlich der gemeinsamen Zielgruppe. Dies sind vor allem Fragestellungen, die Jugendliche zu ihrem sozialen Umfeld, Jobs oder Aussichten (IP 9, 10) und zu Sexualität, Drogen und Kriminalität (IP 1, 28) haben und Aktivitäten, die das Interesse von Jugendlichen wecken (IP 3). Aber auch schwierige Themen, bei denen eine Zusammenarbeit im Interesse beider Institutionen ist, wie beim aktuellen Problem des jugendlichen Dschihadismus. In diesem Zusammenhang meint ein Vertreter der Jugendarbeit: „Das hat schon eine neue unter Anführungszeichen „Qualität“ und so arg das auch ist, es ermöglicht Chancen in der Zusammenarbeit, berufsgruppenübergreifend“ (IP 8, 20).

⁶³Die Frage nach dem „warum“ wird im Kapitel 6.2 (Bedarf an Kooperation) beantwortet. Die Frage nach dem „wer“ stellt sich an dieser Stelle nicht, da sie bereits in der Forschungsfrage beinhaltet ist.

⁶⁴Vgl. Aussagen dazu von: IP 1, IP 3, IP 4, IP 5, IP 8.

Weitere Felder der Kooperation als Möglichkeitsraum sind die Bereiche Zusammenleben, Partizipation, Freizeitmöglichkeiten, Bewegung und Gesundheit. Das Zusammenleben in der Schule wird von einer Lehrerin als Schwerpunkt genannt (IP 1, 54). Dieser hängt eng zusammen mit dem Bereich der Mitgestaltung und Mitbestimmung von SchülerInnen. Eine Interviewpartnerin nennt hier als Beispiel Veranstaltungen und Events, die von SchülerInnen selbst geplant werden. Wenn SchülerInnen aktiv mitgestalten „dürfen und können und selbst Entscheidungen machen“ (IP 3, 2), dann würde der Schule auch Arbeit abgenommen werden (IP 3, 2) und Konkurrenzdenken und Konflikte zwischen den SchülerInnen und Schulen abgebaut werden (IP 3, 2). Weitere Beispiele bieten die Jugendparlamente bzw. SchülerInnenparlamente und die SchülerInnenMitgestaltung (SMG). Dabei werden SchülerInnenpartizipation in Kooperation mit der Schule, dem Bezirk und den Eltern gefördert. Ein weiterer Kooperationsbedarf wird im Bereich Bewegung, Sport und Gesundheit gesehen. Hier bietet sich die Möglichkeit „an der Schule anzudocken“ (IP 8, 12) und „Synergien“ (IP 8, 12) zu entwickeln, wenn sich die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit mit dem Sportbereich und der Schule an einen Tisch setzen und räumliche Zugänge zu Bewegung und Sport für die Zielgruppen erleichtern (IP 8, 12). Eine weitere Möglichkeit wäre es auch von den Interessen der Kinder und Jugendlichen auszugehen und z.B. Parcoursworkshops in Kooperation mit der Jugendarbeit statt einem Zirkeltraining anzubieten (IP 3, 26).

Die Frage nach dem „wie und wann zusammenarbeiten“ wird seitens der Jugendarbeit einerseits mit dem sozialraumorientierten Ansatz beantwortet und andererseits klar im Bereich von Projektarbeit verortet. Eine Vertreterin der Jugendarbeit sieht hier Vormittags- und Nachmittagskooperationen, „z.B. gemeinsame Projekte, die man in den richtigen Alltag eines Kindes einbetten kann, beispielsweise, dass man Input am Vormittag mit LehrerInnen hört, sieht und dieser Input dann in den Nachmittag integriert wird und man da auch am Nachmittag weiterarbeiten kann, z.B. Biologieunterricht und mit der MA 42 oder der Parkbetreuung dann ein großes Pflanzprojekt initiieren“ (IP 3, 26). In der Projektarbeit könnte Jugendarbeit ihre Kompetenzen vor allem auch im Bereich der „Gruppenarbeit bis Gruppendynamik“ in der Zusammenarbeit mit der Schule gut einbringen (IP 6, 10). Gerade die Projektarbeit macht es möglich, einen längeren Zeitraum an einem Thema zu arbeiten und Erfahrungen zu machen, die Jugendliche „greifen können“ (IP 1, 38). In Kooperation mit der Jugendarbeit könnten Themen so aufbereitet werden, dass „lebendiger Unterricht“ möglich wird (IP 1, 44).

6.6 Strukturelle Rahmenbedingungen für eine kooperative Zusammenarbeit in Wien

Die Kategorie strukturelle Rahmenbedingungen für eine kooperative Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule (K) in Wien wurde als resultierende Konsequenz des Phänomens Kooperation von Jugendarbeit und Schule identifiziert. In der Ergebnisdarstellung wurden die Schlussfolgerungen, Ideen und Aussichten einer strukturell verankerten Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule zusammengefasst. In der darstellenden Grafik der Ergebniskategorien (siehe Kapitel 6) wird klar, dass die vorangegangenen Kategorien Voraussetzungen der Kooperation (K), institutionelle Unterschiede (K), der Bedarf an Kooperation (K) über das Phänomen der Kooperation beider Institutionen (K) zu den strukturellen Rahmenbedingungen für eine kooperative Zusammenarbeit (K) führen. Eine besondere Rolle spielt der handlungsstrategische Bereich des Möglichkeitsraums Kooperation (K), da dieser ebenfalls auf die Rahmenbedingungen einwirkt, gleichzeitig aber auch durch diese beeinflusst wird.

Zu den strukturellen Rahmenbedingungen gehören die Kategorien kooperative Zusammenarbeit durch Information (K), Anerkennung, Vertrauen und Bereitschaft (K), koordinierter Auftrag (K), finanzielle und rechtliche Rahmenbedingungen (K), Konzept und Ziele (K), klare Strukturierung (K), struktureller Austausch (K) und Einbezug von weiteren PartnerInnen (K).

Kooperative Zusammenarbeit durch Information

Die Information über Jugendarbeit wird als zentrales und grundlegendes Kriterium einer Zusammenarbeit genannt. Hier geht es einerseits um eine sogenannte Informationsoffensive (SK) und andererseits um ein Klarstellen, was Jugendarbeit leisten kann (SK).

Um eine Kooperation zu fördern, braucht es „Informationsoffensiven“ (IP 8, 10). In diesem Bereich werden unterschiedliche Strategien zur Informierung der Schule über Angebote der Jugendarbeit genannt⁶⁵: wienweite Folder über die Angebote der Jugendarbeit (z.B. Leporello der Stadt Wien), regionale Folder zu Jugendarbeit in den Bezirken, Vorträge in verschiedenen Gremien (LeiterInnen-Sitzungen des Stadtschulrats, SchulärztInnen, BeratungslehrerInnen) (z.B. IP 8, IP 6), persönliche Kontaktaufnahme seitens der Jugendarbeit zur nahegelegenen Schule (IP

⁶⁵Eine verstärkte schulische Information über die Angebote der Jugendarbeit wurde von allen InterviewpartnerInnen genannt.

3, IP 4) oder Einladungen von Schulen an JugendarbeiterInnen in LehrerInnenkonferenzen (IP 9). Seitens eines befragten Entscheidungsträgers der Stadtverwaltung wird ein spezieller Tag vorgeschlagen, an dem Jugendarbeit auf die Schule zugeht, „dort wo sie Andockmöglichkeiten hat, das wird eher im Grätzler sein, aber (auch) darüber hinaus“ (IP 8, 6).

Die Schule wisse nicht nur zu wenig von den Angeboten der Jugendarbeit, sondern kenne den Auftrag, die Methoden und die Haltung der Jugendarbeit zu wenig oder gar nicht. Es brauche die „Informationsoffensive unsererseits (Jugendarbeit), um zu erklären, was ist Jugendarbeit, was kann Jugendarbeit und Jugendarbeit kann sicher nicht Defizite reparieren, die Schule an SchülerInnen erkennt, aber wenn Jugendarbeit Schule davon überzeugt, dass gemeinsam auch an einem Schüler zu arbeiten, dass sich das lohnt über Projekte, dann wird das durchaus gelingen“ IP 8, 22). Dieses Zitat verdeutlicht, dass Informationsarbeit auch dahin gehen muss, dass klargestellt wird, was Jugendarbeit leisten kann (SK) und was nicht. Dies beugt falschen Erwartungen vor und bietet für beide PartnerInnen von Anfang an eine Orientierung⁶⁶.

Kooperative Zusammenarbeit durch Anerkennung, Vertrauen und Bereitschaft

Eine kooperative Zusammenarbeit braucht Bereitschaft sich zu öffnen (z.B. IP 1, 40), Vertrauen in die professionelle Arbeitsweise und -haltung des anderen (z.B. IP 3, 24) und Anerkennung der anderen Partnerin (z.B. IP 4, 28). Ein Interviewpartner stellt beispielhaft die Institutionen auf den Kopf und fordert ein gleichberechtigtes, gemeinsames Planen und Handeln einer kooperativen Zusammenarbeit: „Es kann ja auch (sein), dass (es) Jugendarbeit am Vormittag gibt und Schule am Nachmittag, das meine ich mit gleichberechtigt, es hat keiner das Vorrecht zu entscheiden, uns braucht es und was könnt ihr beisteuern, sondern es müssen sich beide Fraktionen gemeinsam überlegen, was man tun kann“ (IP 6, 8).

Anerkennung brauche es allerdings nicht nur vom jeweiligen Kooperationspartner, sondern auch von politischer Seite. Es wird ein „klares Statement“ (IP 6, 34) von der politischen Seite gefordert, dass Jugendarbeit gebraucht und ihr Bildungsauftrag wahrgenommen und anerkannt wird (z.B. IP 4). Diese Anerkennung wird von einem Interviewpartner als zentrale Bedingung für

⁶⁶ Ergänzend dazu wäre es notwendig eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule von bestehenden Supportsystemen, wie der Schulsozialarbeit, abzugrenzen.

die Bereitschaft mit der Schule zusammenzuarbeiten und die Grenzen einer außerschulischen Jugendarbeit zu überwinden (vgl. IP 6, 34).

Kooperative Zusammenarbeit durch koordinierten Auftrag und Pilot

Die Bereitschaft sich zur Schule oder zur Jugendarbeit hin zu öffnen, kann auch anders gefördert bzw. gefordert werden. Ein politischer Auftrag zur Zusammenarbeit kann auf beide Institutionen verbindlich wirken (IP 7, 18). Dies könnte über die Magistratsabteilung 13 (MA 13) für außerschulische Jugendbetreuung und Bildung für die Jugendarbeit und über den Stadtschulrat für Wien - Abteilungsleitung Allgemeine Pflichtschulen für die Schulen geschehen. „Dass sich die Abteilungsleiter (des Stadtschulrats und der MA 13) zusammensetzen und mal grundsätzlich klären, ja wir wollen das und (...) dass (die Verantwortlichen) sozusagen den Über-Wien-Blick (haben)“ (IP 2, 26). Dieser „Über-Wien-Blick“ verbunden mit einem politischen Willen könnte zu der Entstehung einer zentralen koordinierenden Stelle führen, die „so einen Überbau schafft“ (IP 1, 58).

Einige InterviewpartnerInnen sehen in diesem Zusammenhang eine zentrale Koordinationsstelle (SK) für schulische und außerschulische Zusammenarbeit, die „von der Stadt Wien zentral ausgeht“ (IP 5, 12). Diese Stelle soll aber auch runtergebrochen werden auf die Ebene des Sozialraums (SK). Es brauche konkrete Anlaufstellen bzw. zuständige Personen, die für regionale Kooperation und Vernetzung im Sozialraum zuständig sind (vgl. IP 1, IP 3, IP 5, IP 6). Unterschiedliche Ansichten finden sich zu der personellen Besetzung einer Koordinationsstelle: Einerseits werden dafür jeweils VertreterInnen des Stadtschulrats, der MA 13, der Schulen und der Jugendarbeit ins Auge gefasst (z.B. IP 3), andererseits „schulfremde Personen“ (z.B. IP 5), die allerdings direkt im Sozialraum verankert wären. Eine andere Möglichkeit der personellen Besetzung wird seitens der Schule diskutiert, wenn die Funktion der VertrauenslehrerInnen an den Standorten der Allgemeinen Pflichtschule der Sekundarstufe I erweitert werden soll durch die Schnittstelle zur außerschulischen Jugendarbeit (IP 2, 24). Regionale koordinierende Strukturen brauchen regelmäßige vernetzende Treffen, wie in der Kategorie Zusammenarbeit durch strukturellen Austausch (K) aufgezeigt und besprochen wird.

Eine weitere Möglichkeit für neue Kooperationen wären Pilotprojekte. Diese sollen an bestehenden Projekten bzw. vorhandenen Kooperationen ansetzen. Hierfür wurden vor allem

Projekte im Bereich der Partizipation genannt. Gleichzeitig soll auch nach Deutschland geschaut werden, wo eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule bereits strukturell verankert ist (vgl. Kapitel 3).

Kooperative Zusammenarbeit durch einen finanziellen und rechtlichen Rahmen

Kooperation braucht nicht nur einen institutionellen und inhaltlichen Rahmen, sondern auch einen finanziellen und rechtlichen Background (vgl. befragte Personen beider Institutionen). Im Bereich der Finanzierung einer geforderten vertiefenden Kooperation wird die Stadt Geld in die Hand nehmen müssen. Der befragte politische Vertreter sieht hier zwei Möglichkeiten: Zusätzliches Geld oder finanzielle Verschiebungen in den Prioritäten des Angebots (IP 7, 22). Im schulischen Bereich wird dies schwer möglich sein, hier sieht die befragte Vertreterin der Schulinspektion Vergünstigungen für koordinierende LehrerInnen, wie dies bei den VertrauenslehrerInnen der Fall ist. Seitens der Jugendarbeit ist ein klarer finanzieller Rahmen mit klarem Auftrag wichtig, um Ressourcen gut zu planen und „ein Bekenntnis, dass es uns inhaltlich braucht und dass es finanziell gedeckt ist unter der Auflage (...) schaut ihr, wie ihr kooperieren könnt, dann sind die Gelder gesichert“ (IP 6, 34).

Im rechtlichen Bereich gibt es zwischen Jugendarbeit und Schule große Unterschiede. Der Aufsichtserlass für LehrerInnen klärt Aufsichtspflichten der Lehrpersonen sehr streng, auch zum Schutz der Lehrkräfte. In einer Zusammenarbeit mit Schule liegt die Aufsichtspflicht bei den Lehrpersonen, da diese seitens der Jugendarbeit nicht übernommen werden kann. Der befragte politische Vertreter ortet hier Änderungsbedarf. „Wenn man immer eine Doppelbesetzung braucht, hast du doppelte Personalkosten und wenn man es (die Kooperation) ganz weit ausrollen will, (ist es) irgendwann ein echtes Hindernis“ (IP 7, 4). Die teurere Doppelbesetzung wird auch von der Jugendarbeit thematisiert (z.B. IP 4), allerdings mit dem Hinweis, dass eine „befruchtende“ (IP 4, 32) Zusammenarbeit „konzeptionelle Änderungen braucht“ und die wäre meist nicht „billiger“ (IP 4, 32). Dies weist bereits auf die nächste Kategorie hin, die mit Kooperation durch konzeptionelle Ziele beschrieben ist.

Kooperative Zusammenarbeit durch Konzept und Zielvereinbarungen

Eine Kooperation von Jugendarbeit und Schule wird konzeptionell zwischen sozialraumorientiertem Ansatz (vgl. dazu Kapitel 3.3.1) und dem Ansatz der Bildungslandschaften (vgl. Kapitel 3.3.3) verortet. Es wird ein Gesamtkonzept vorgeschlagen, das allerdings auch sozialräumlich gedacht werden soll (IP 8, 24). Sozialraumorientierung wäre ohne Schule nicht zu denken (IP 8, 24) und es wäre „wünschenswert, dass Schule sich öffnet für das Konzept, (...) also es wäre vorrangig für mich, was sind Lernmöglichkeiten heutzutage, was sind Lernziele heutzutage und das müsste man halt auch umkrempeln. Ob das jetzt ein Sozialraum ist oder ein virtueller Sozialraum kann ich jetzt nicht sagen auf die Schnelle, aber das wird größere Veränderungen brauchen“ (IP 6, 30).

Hier sehen viele Interviewpersonen vor allem drei weitere Punkte, die mitbedacht werden müssten. Es braucht klare Räume für die Zielgruppe (SK), gemeinsam vereinbarte Ziele (SK) und auch den Einbezug von weiterer PartnerInnen (SK). Der Zugang zu Kindern und Jugendlichen wäre ein „komplett anderer von lehrenden Personen zu FreizeitpädagogInnen (meint hier: JugendarbeiterInnen) (IP 4, 24). Deshalb ist es wichtig, dass Regeln von Schulräumen und Regeln des Nachmittags (vgl. IP 4, 24) für die Zielgruppen festgelegt sind und klar ist, welche Regeln in der Kooperationspraxis gelten. Eine weitere Vertreterin der Jugendarbeit fasst den Sachverhalt zusammen, „dass es für die Jugendlichen kaum noch unterscheidbar ist, ja es ist jetzt die gleiche Schule und da vorn sitzt jetzt ein Jugendarbeiter und der redet weniger autoritär und ist deswegen vielleicht der schlechtere Lehrer“ (IP 4, 8). In der Subkategorie klare Räume für die Zielgruppe (SK) ist auch die Dimension einer konzeptionellen Abgrenzung der schulischen Logik enthalten, die darauf hinweist, dass ein Kooperationskonzept beide Institutionen in ihren konzeptionellen Haltungen und Idealen wahrt. Eine gut organisierte Kooperation braucht gemeinsam vereinbarte Ziele (z.B. IP 9), die konzeptionell festgehalten werden sollten und „zur Verwirklichung dieser Ziele ein lückenloses Kommunikationssystem aufbauen müssten“ (IP 5, 9) (vgl. dazu Kategorie struktureller Austausch (K)).

Kooperative Zusammenarbeit durch klare Strukturierung

Die Kategorie Zusammenarbeit durch klare Strukturierung (K) deutet auf weitere Kriterien hin, welche auch in anderen Kategorien zur Sprache kommen. Die InterviewpartnerInnen betonen hier, dass eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule, die auf guten konzeptionellen

und finanziellen Beinen steht, klar strukturiert sein muss. Die Strukturen der Schule müssen berücksichtigt und die Kooperationspraxis passend für die Schule organisiert werden (SK). Hier geht es darum, dass Vorlaufzeiten für Projekte, schulische Fixpunkte im Jahr (wie berufliche Orientierung, Schnuppertage, etc.) und strukturelle Bedingungen der Schule erfüllt werden (z.B. IP 1, 16).

Die Subkategorie Zeit lassen (SK) wurde ebenfalls als Strukturmerkmal einer Kooperation identifiziert. Denn klare Strukturen schaffen klare Orientierungen und dafür braucht es Zeit, denn „wir überlegen als Experten (Namen und Funktionen der Experten) wie es laufen soll, (...) das ist etwas das wachsen muss und das braucht Zeit“ (IP 2, 34). Zudem braucht es klare Strukturen hinsichtlich der jeweiligen Ansprechpersonen (SK). Der Zugang zur Schule ist für die Jugendarbeit leichter, wenn es klare AnsprechpartnerInnen gibt, die vor Ort für außerschulische Kooperationen zuständig sind und die Schnittstelle zur außerschulischen Jugendarbeit bilden. Hierfür wird – wie in der Kategorie Kooperation durch koordinierten Auftrag (K) besprochen – seitens der Schulverwaltung bereits über eine Veränderung des Aufgabenprofils der Vertrauenslehrerin bzw. des Vertrauenslehrers nachgedacht⁶⁷.

„Also aus meiner Erfahrung funktionieren so Sachen am besten, wenn eindeutig ganz klar geklärt ist, von der Schule XY ist die Kollegin, also wenn’s die Schulleitung übernehmen möchte, dann gerne, aber es ist eine Zeitfrage und die SchulleiterInnen sind dann auch oft nicht so nahe an den SchülerInnen dran, sondern das wäre sehr wohl das System VertrauenslehrerInnen, das auch upzudaten. Das wäre jetzt relativ unproblematisch. Das Aufgabenprofil der VertrauenslehrerInnen gemeinsam mit einer Expertengruppe, von jedem Bezirk eine, spricht für ihren Bezirk, das mithineinzunehmen und dann eine fixe Person zu haben, sonst funktioniert das nicht“ (IP 2, 18).

Dies entspricht bereits der Ausgangslage eines Bezirks, in dem es eine gute Kooperation zwischen VertrauenslehrerInnen und des bezirklichen Angebots der SchülerInnenbeteiligung gibt (IP 3, 15-20).

⁶⁷Dies wird auch von der befragten Direktorin bejaht mit dem Zusatz, dass auch die Funktion der SchülerberaterIn für diese Aufgabe geeignet wäre (IP 9, 28).

Kooperative Zusammenarbeit durch strukturellen Austausch

In die Kategorie struktureller Austausch (K) wurden Hinweise und Ideen zu Kommunikation und Meetingkulturen (SK), zu strukturierten Austauschmöglichkeiten zwischen den KooperationspartnerInnen über die Zielgruppe und Wissenszusammenhänge (SK), über die Grenzen und Möglichkeiten einer Kooperation (SK) und über gemeinsame Fort- und Weiterbildung (SK) zusammengefasst.

Die Ideen zu gemeinsamen Besprechungen der KooperationspartnerInnen sind unterschiedlich und reichen von der Beteiligung der Schule an den vorhandenen Regionalforen (z.B. IP 3) oder der bereits existierenden Jugendplattform (z.B. IP 4) bis hin zu eigenen Round Tables zwischen beiden Institutionen (z.B. IP 6). Wichtig ist allerdings, dass es eine Meetingkultur gibt, die über das „schulgebäudliche Denken“ (IP 8, 10 und 12) hinausgeht und Austausch zwischen den beiden PartnerInnen über die gemeinsame Zielgruppe, einen Wissenstransfer und Diskussion zu den Möglichkeiten und Grenzen einer Kooperation zulässt. Eine weitere strukturierte Austauschmöglichkeit bieten gemeinsame Fort- und Weiterbildungen. Hier wünschen sich die InterviewpartnerInnen Bereitschaft und Offenheit seitens der Pädagogischen Hochschule und auch dem Institut für Freizeitpädagogik⁶⁸ (z.B. IP 6, 26).

Kooperative Zusammenarbeit durch Einbezug weiterer PartnerInnen

Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule wirft in den Interviews auch Fragen nach weiteren außerschulischen PartnerInnen der Schule auf. Für die befragten InterviewpartnerInnen aus dem Jugendbereich müssten weitere außerschulische PartnerInnen, wie Sportvereine, schulische Nachmittagsbetreuung und Eltern in eine Kooperationsdiskussion einbezogen werden (IP 3, IP 4, IP 5, IP 6, IP 7, IP 8)⁶⁹. Dies könnte eine Erweiterung der Schulpartnerschaft (SchülerInnen – LehrerInnen – Eltern) bedeuten in Richtung Schule – Eltern – außerschulische PartnerInnen.

„Zu sagen, da gibt's (die) Kinder und Jugendliche und da gibt's die Schule, da gibt's die Eltern, da gibt's den Freizeitbereich und da gibt es auch den sozialpädagogischen Bereich und die

⁶⁸Das ifp (Institut für Freizeitpädagogik) ist für die Aus- und Fortbildung von JugendarbeiterInnen in Wien zuständig.

⁶⁹Für zwei InterviewpartnerInnen ist auch der sozialpädagogische Bereich mitzudenken (IP 5, IP 4).

müssen zusammentun, zusammenarbeiten. Schauen, wie man wirklich miteinander tun kann.
Das wäre eigentlich meine Idealvorstellung (IP 4, 12).

7. Zusammenfassung und Ausblick

In Deutschland rücken Jugendarbeit und Schule durch strukturell verankerte Zusammenarbeit näher zusammen. Regionale Rahmenkonzeptionen wurden in Bundesländern verabschiedet⁷⁰, die Stellungnahmen zur Notwendigkeit einer Kooperation ist kaum zu überschauen (vgl. Krüger/Stange 2008, 13). Darüber hinaus wird in der deutschen Fachliteratur das Thema Kooperation in Theorie und Praxis ausgiebig diskutiert. Im Vordergrund stehen dabei Chancen und Risiken der Kooperationspraxis (z.B. Pauli 2008), die theoretische Verankerung der Kooperation zwischen Ganztagsbildung (vgl. Coelen 2003), Sozialraumorientierung (z.B. Deinet 2001) und Bildungslandschaft (z.B. Deinet/Icking 2009) sowie strukturelle und institutionelle Verankerung (vgl. Maykus 2011) im Fokus der Kooperationsbetrachtung.

Die Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule integriert „unterschiedliche Lernorte und Akteure der Bildungsförderung zu einer gemeinsamen Perspektive“ (Maykus 2008, 504). Vor diesem Hintergrund sind strukturelle Voraussetzungen der Kooperationen grundlegend für das neue Zusammenwirken von formalen, nicht-formalen und informellen Bildungsprozessen.

Aktuell ist auch in Wien der Beginn einer Kooperationsdiskussion zu verorten. Die zentralen Punkte sind die Veränderungen im Schulbereich in Richtung Ganztagsbetrieb, erste Kooperationsansätze und Zugehen auf die Schule seitens der Jugendarbeit und die Frage, wie eine Zusammenarbeit der Wiener Jugendarbeit und Schule aussehen kann⁷¹.

Kinder und Jugendliche sind der gemeinsame Nenner der Institutionen Schule und Jugendarbeit. Auch wenn diese Gemeinsamkeit groß erscheinen müsste, ist doch die institutionelle Logik sehr unterschiedlich. Die Jugendarbeit hat sich seit ihrer Geburtsstunde in ihrer Haltung von der Schule abgegrenzt (Stichwort: außerschulische Jugendarbeit). Die Schule selbst sieht sich als sogenannte ExpertInnen-Institution mit einem klar definierten Auftrag des zertifizierbaren formalen Wissens und Lehrens. Seitens der Jugendarbeit wird ihr oft eine Lebensweltferne von Kindern und Jugendlichen vorgeworfen. Auch in der vorliegenden Untersuchung wurde dies in den Interviews deutlich. Die Konfrontation mit den sozioökonomischen und individuellen

⁷⁰z.B. in Nordrhein-Westfalen, Berlin, Brandenburg, Bayern.

⁷¹ z.B. Tagung „Jugendarbeit macht Schule“, 20.5.2014, auch: Einleitung Kapitel 4 und Ergebnisse der Untersuchung, v.a. Bedarf an Kooperation Kapitel 6.2)

Hintergründen der SchülerInnen führt in der schulischen Logik einer ExpertInnen-Organisation für formale Bildung zu Überforderungen und dem Auf- und Ausbau an schulischen Unterstützungssystemen⁷². Die Kooperation von Jugendarbeit und Schule wird in diesem Zusammenhang mit der Reduzierung der Jugendarbeit als Reparaturdienst für „schwierige SchülerInnen“ diskutiert⁷³. Gleichzeitig werden allerdings auch die Chancen einer Kooperation für die Jugendarbeit und Schule in der Debatte und den geführten Interviews besprochen. Hier ist an erster Stelle der Mehrwert für die Zielgruppe⁷⁴ und die Anerkennung und Erweiterung des formalen Bildungsbegriffes zu nennen.

In Deutschland wird die „riskante Chance“ einer Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule (vgl. Rauschenbach/Otto 2008, 27) bereits in regionalen Rahmenplänen gelebt (vgl. Kap. 3.1). Wird die breite Fach- und Forschungsliteratur zum Thema betrachtet, wird deutlich, dass in diesem Zusammenhang die Entwicklung innovativer TrägerInnenmodelle und TrägerInnenqualifikation, schulinterne Kooperationsentwicklung, Kooperationsverträge und ein partizipatives Vorgehen als Mindestvoraussetzungen für eine Minderung der schwierigen Ausgangsbedingungen in der Kooperation von Schule und Jugendarbeit zentral sind (Hollenstein 2000 zit. nach Maykus 2011, 23). Eine Kooperation beider Institutionen braucht strukturelle Voraussetzungen einerseits im individuellen Bereich beider Institutionen hinsichtlich Offenheit, gemeinsamer Qualifikation, Wissenstransfer und Strukturlogik und andererseits institutionelle Voraussetzungen in klaren Kooperationsstrukturen, Zielen und gegenseitiger Unterstützungspraxis (vgl. Maykus 2011, 31f).

Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen sich folgende Eckpunkte einer Kooperationsverankerung zwischen Jugendarbeit und Schule in Wien:

⁷² Hier ist der Aufbau von schulischen Unterstützungssystemen (SchulpsychologInnen, SchulsozialarbeiterInnen, Beratungs-, BetreuungslehrerInnen, BildungsberaterInnen oder Jugendcoaches) aufgrund gesellschaftlicher Herausforderungen, Umbrüche und Anforderungen gemeint.

⁷³ vgl. Ergebnis der Untersuchung, Kapitel 6.3

⁷⁴ vgl. Ergebnis der Untersuchung, Kapitel 6.5

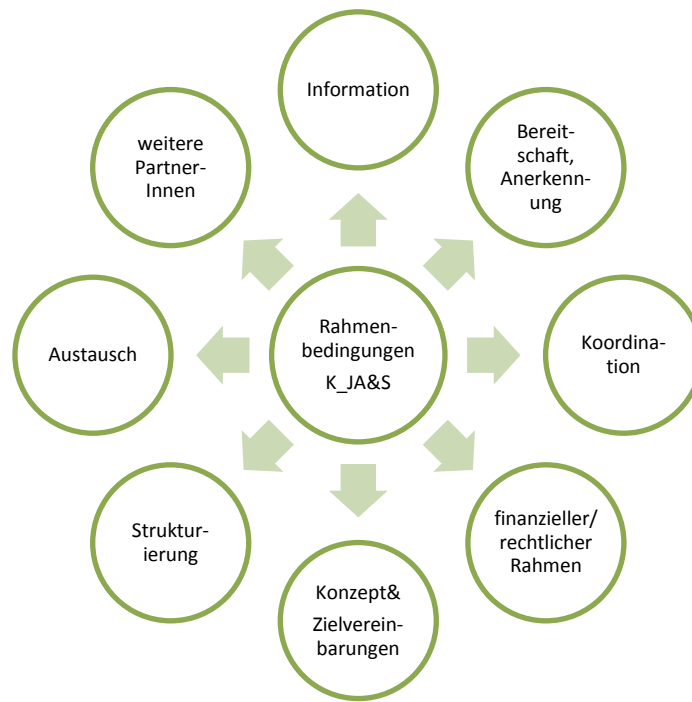


Abbildung 10: Rahmenbedingungen einer Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule in Wien (angelehnt an Kapitel 6.6)

- **Information:**
Ein zentraler Eckpfeiler einer Kooperation muss das gegenseitige Kennenlernen beider Institutionen sein. Lehrerinnen und Lehrer wissen wenig über die Angebote, Haltungen und Methoden der Jugendarbeit. Information wird hier eine zentrale Voraussetzung, indem sie vor falschen Erwartungen schützt und Orientierung bietet. Eine Information über die Angebote der Jugendarbeit sollte regional und überregional aufbereitet sein. Broschüren, Übersichtspläne und Programmflyer sollten in allen Schulen, LehrerInnenzimmer und Direktionen aufliegen. Wichtig ist allerdings der persönliche Kontakt zwischen beiden Institutionen. In Wien gibt es bestehende Regionalforen, die der gegenseitigen Information, dem Austausch und dem Kennenlernen von Institutionen und Angeboten im Sozialraum dienen. Hier sollte die Schule sich stärker oder neu als Teil des Sozialraums verstehen und institutionell eine Teilnahme ermöglichen (vgl. auch Konzept und Zielvereinbarungen und Austausch)
- **Bereitschaft, Anerkennung und Offenheit:**
Kooperation benötigt Offenheit, Bereitschaft und Anerkennung beider PartnerInnen auf unterschiedlichen hierarchischen Ebenen. In der pädagogischen Praxis müssen die Chancen

und der Mehrwert einer Zusammenarbeit erkannt werden, was ein Aufeinander-Zugehen erleichtert. Dies setzt das Wissen und ein offenes Kennenlernen voraus (vgl. Information). Dies gilt auch für die Anerkennung der unterschiedlichen Bildungsbegriffe und –Zugänge und ihre institutionellen Grenzen. Hierfür braucht es politische Statements und Anerkennung vor allem des informellen Bildungsauftrags der Jugendarbeit. In der Kommunikation sind neue Schnittstellen der Magistratsabteilung 13 (MA 13) für außerschulische Jugendbetreuung und Bildung und dem Stadtschulrat für Wien, Abteilung Allgemeine Pflichtschulen notwendig.

- Koordination:

Diese neuen ausverhandelten Schnittstellen sollten auf einer überregionalen und einer regionalen Ebene des Sozialraums verortet werden. Eine zentrale Koordinationsstelle für schulische und außerschulische Zusammenarbeit entspricht auch der strategischen Ausrichtung einiger Rahmenpläne für Kooperation zwischen Jugendarbeit/ -hilfe und Schule in Deutschland.

- Finanzieller und rechtlicher Rahmen:

In Deutschland werden bereits Gelder für Jugendbildungsprojekte, fachlichen Austausch, Qualifizierung, etc. zur Verfügung gestellt. Auch in Wien benötigt die Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule gesicherte finanzielle Ressourcen. Im Bereich der rechtlichen Rahmenbedingungen müssen Aufsichtserlässe und –pflichten kooperationsgerecht geregelt werden.

- Konzept und Zielvereinbarungen:

Eine Kooperation bedarf einer gezielten Konzeptentwicklung, die zwischen dem in Wien gängigen sozialraumorientierten Ansatz (vgl. Kapitel 3.3.1) und dem Ansatz der Bildungslandschaften (vgl. Kapitel 3.3.3) angesiedelt ist. Ein Konzept sollte Spielraum für regionale Besonderheiten lassen und nicht top-down verordnet werden. Es braucht jedoch überregionale konzeptionelle Richtlinien, geklärte finanzielle und rechtliche Rahmenbedingungen, Zielvereinbarungen und eine klare Koordinationsstelle als VermittlerIn und AnsprechpartnerIn. Auf Bezirksebene sind Treffstrukturen für LehrerInnen und JugendarbeiterInnen zentral, die an vorhandenen Vernetzungsforen ansetzen können. Wichtig

ist die Möglichkeit Kooperation gemeinsam an den regionalen Bedürfnissen und Situationen zu verhandeln und zu vereinbaren.

- **Strukturierung:**

Der Bereich der Strukturierung hängt eng mit den konzeptionellen, finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen zusammen. Eine funktionierende Kooperation sollte gut und transparent strukturiert sein, Orientierung geben und eindeutige Verantwortungsbereiche und Aufgabenprofile aufbauen. Wichtig ist, dass jeder Kooperationspartner weiß, wer welche Aufgaben innehat und wer in welchen Bereichen anzusprechen ist. Im schulischen Bereich könnte dieser Verantwortungsbereich im Aufgabenprofil der sogenannten VertrauenslehrerInnen der Allgemeinen Pflichtschulen angesiedelt werden.

VertrauenslehrerInnen sind für schulische Mitbestimmung und -gestaltung zuständig und bilden bereits erste Schnittstellen zur außerschulischen Mitgestaltung von Kindern und Jugendlichen im Bereich der (Bezirks-)Jugendparlamente.

- **Austausch:**

Austausch meint hier vor allem Kommunikation, Meetingkulturen, Wissenstransfer und gemeinsame Fort- und Weiterbildung. Direkte Kommunikation zwischen Lehrkräften und JugendarbeiterInnen sind genauso zentral, wie institutionalisierte Treffstrukturen, wie diese beispielsweise bereits in Regionalforen umgesetzt werden. Hierfür braucht es allerdings eine sozialräumliche und grenzüberschreitende Öffnung der Schule an diesen Foren teilzunehmen. Ein weiterer wichtiger Baustein ist eine gemeinsame Fortbildung zu zielgruppenspezifischen Themen und Methoden, um sich einerseits besser kennen und -verstehen zu lernen und andererseits gemeinsame Strategien zu zielgruppenspezifischen Problemstellungen und Trends zu entwickeln. Hierfür ist die Pädagogische Hochschule für Wien und das Institut für Freizeitpädagogik gefragt, einen Wissenstransfer zu organisieren.

- **Weitere PartnerInnen:**

Eine Kooperation zwischen außerschulischer Jugendarbeit und Schule sollte von Beginn an auch weitere relevante bildungslandschaftliche Player mitdenken. Nachmittagsbetreuung, Sportvereine, Elternvereine, u.ä. sind ebenfalls Teil der institutionalisierten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Auch hier braucht es gegenseitige Information, Austausch,

Strukturierung, Offenheit und Bereitschaft, sich als gleichwertige PartnerInnen für ein gemeinsames Handeln für ein und dieselbe Zielgruppe zu engagieren.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule eine „riskante Chance“ (vgl. Rauschenbach/Otto 2008) für beide Institutionen bietet. Institutionelle und einengende Abgrenzungen voneinander könnten neu gedacht und gelebt werden. Dies ermöglicht ein gegenseitiges Lernen voneinander, was – wie Pauli (2008) zu Recht feststellt – zu einem Lernkulturwandel führen könnte (vgl. Pauli 2008, 125). Jugendarbeit hat sich in ihrer Geschichte immer schon auf die Bedürfnisse und Erfordernisse der Zielgruppe eingelassen, auch die Schule könnte durch eine Hinwendung auf eine lebenswelt- und sozialraumorientierte Kooperation mit der Jugendarbeit ihren formalen Bildungsauftrag aktualisieren.

Die vorgestellten Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und die begonnene Diskussion zur Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule zeigen bereits die Komplexität des Phänomens. Auf diese Komplexität musste auch die Untersuchung mit Einschränkungen und Forschungspragmatismus reagieren. Mit der vorliegenden Arbeit wurden die strukturellen Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule untersucht. Im Auswertungsprozess wurde – in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie – die Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule anhand ihres Bedarfs, ihrer institutionellen Unterschiede, ihrer Voraussetzungen, ihrer handlungsleitenden Möglichkeiten und ihrer strukturellen Rahmenbedingungen für eine kooperative Zusammenarbeit dargestellt und diskutiert.

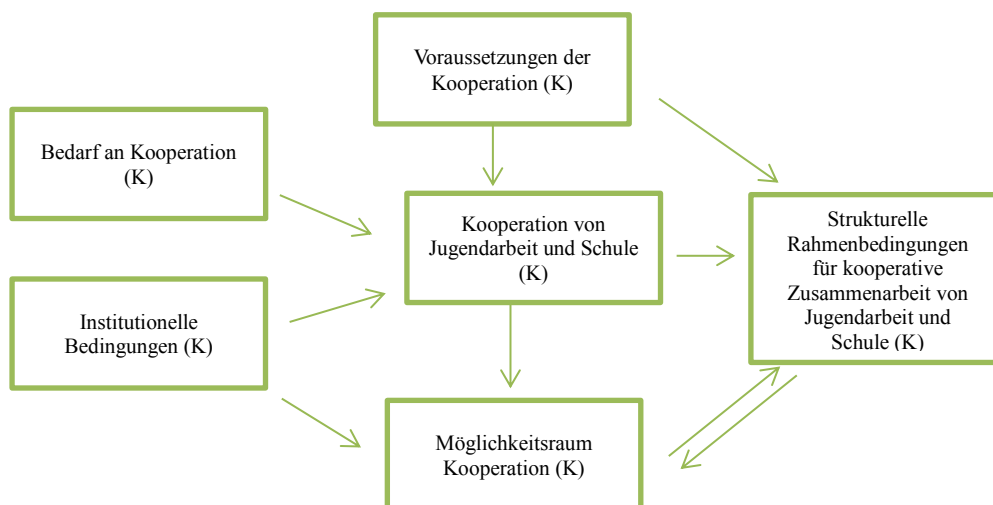


Abbildung 11: Ergebnisdarstellung (vereinfacht)

In der vorliegenden Untersuchung lag der erkenntnistheoretische Fokus einerseits auf der Jugendarbeit und andererseits im strategischen Bereich, weshalb die Gewichtung in den Interviews zugunsten der Jugendarbeit und die InterviewpartnerInnen aufgrund ihrer Position vorwiegend Leitungsfunktionen innehatten. Die Sichtweise von JugendarbeiterInnen und LehrerInnen im pädagogischen Alltag und in der Kooperationspraxis wurde nur angeschnitten. Aus diesem Grund ist eine weitere Forschung, welche die Praxis der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule aus Sicht der beteiligten LehrerInnen und JugendarbeiterInnen ins Zentrum rückt, unbedingt empfehlenswert. Auch die Befragung der gemeinsamen Zielgruppe würde die pädagogische Qualität einer Ganztagsbildung neu erforschbar machen.

Einschränkungen hat die Arbeit auch im methodischen Bereich: Die Grounded Theory wurde als Forschungsstil, als theoretische Samplingstrategie und auch als Analyseinstrument verwendet. Allerdings waren auch forschungspragmatische Entscheidungen leitend, welche das theoretische Sampling in Bezug auf die Anzahl der InterviewpartnerInnen einschränkte. Auch ein Methodenmix, bestehend aus teilnehmender Beobachtung und Interviews, wäre für eine weiterführende Forschung gewinnbringend.

Als forschungsmethodisches und zusammenfassendes Ergebnis kann an dieser Stelle auf jeden Fall festgehalten werden, dass die Kooperation zwischen Schule und außerschulischen PartnerInnen ein spannendes Forschungsfeld bietet, welches in Österreich noch in den Kinderschuhen steckt und vor allem durch die institutionellen Veränderungen beider Institutionen qualitative (Begleit-)Forschung notwendig macht.

8. Literaturverzeichnis

Arnoldt, Bettina/Züchner, Ivo: Kooperationsbeziehungen an Ganztagschulen. In: Coelen/Otto (Hrsg.): 633-644.

Baumheier, Ulrike/Fortmann, Claudia (2011): Ganztagschulen in Bildungs- und Integrationsnetzwerken im Stadtteil. In: Speck/Olk/Böhm-Kasper/Stolz/Wiezorek (Hrsg.): 170-181.

Behr-Heintze, Andrea/Lipski, Jens (2005): Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI.- Schwalbach/Ts.

Bildungsserver Berlin-Brandenburg (2014): Kooperation von Schule und Jugendhilfe in Berlin.- URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/kooperation_schule_jugendhilfe_berlin.html (17.04.2014)

Blum, Andreas (2006): Zusammenarbeit macht Schule. Kooperation von Jugendarbeit und Ganztagschulen.- Schwalbach/Ts.

Böhm, Andreas/Legewie, Heiner/Muhr, Thomas (1992): Kursus Textinterpretation: Grounded Theory. Technische Universität Berlin. Interdisziplinäres Forschungsprojekt Atlas.- Berlin.

Böhm, Andreas (2004): Theoretisches Kodieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick/Kardorff v./Steinke (Hrsg.): 475-484.

Boja (o.J.): Offene Jugendarbeit.- URL: <http://www.boja.at/wissen/offene-jugendarbeit/> (29.5.2014)

Boja (2014): Strukturstandards in der offenen Jugendarbeit.- URL: http://www.boja.at/uploads/media/Strukturstandards_2014.pdf (5.6.2014)

Bonsen, Martin/Bos, Wilfried/Kummer, Nicole (2008): Interpretation von Leistungsvergleichsdaten – Fragen an das deutsche Schulsystem. In: Henschel/Krüger/Schmitt u.a. (Hrsg.): 54-68.

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.) (2011): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich – auf einen Blick.- URL: <http://www.bmfj.gv.at/ministerium/jugendforschung/jugendbericht/sechster-bericht-zur-lage-der-jugend-in-oesterreich-2011.html> (29.5.2014)

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.) (2013): Kinder- und Jugendarbeit in Österreich. Eine Einführung.- URL: http://www.boja.at/uploads/media/Kinder_und_Jugendarbeit_Arbeitsversion_Maerz_2013_01.pdf (29.5.2014)

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014): Bildungswesen in Österreich.- URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/index.xml> (4.6.2014)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2013): Kooperationen von Schulen und Musikschulen.- URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/25749/ks_koopmusikschulen.pdf (15.6.2014)

Coelen, Thomas (2003): Ganztagsschulbildung in der Wissensgesellschaft. Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): Neue Chancen für die Bildung.- Schwalbach/Ts.: 217-226.

Coelen, Thomas (2006): Ganztagsbildung durch Kooperation zwischen Schule und Jugendeinrichtungen.- In: Bildung und Erziehung. 59. Jg. (H.3): 269-283.

Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2008): Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses. In: Coelen/Otto (Hrsg.): 17-25.

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

Coelen, Thomas/Gusinde, Frank (2011): Jugendbildung und Schule. In: Hafenecker Benno (Hrsg.) (2011): Handbuch Außerschulische Jugendbildung: Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure.- Schwalbach/Ts.: 87-102.

Coelen, Thomas (2014): Kooperationen zwischen Jugendeinrichtungen und Schulen in lokalen Bildungslandschaften. Vortrag im Rahmen der Tagung „Jugendarbeit macht Schule“ am 20.5.2014 in Wien.- URL: http://www.ifp.at/fileadmin/daten/ifp/PDF/pdfs_2014/Vortrag_ThomasCoelen.pdf (15.6.2014)

Coulin-Kuglitsch, Johanna (2006): Professionelle Schulsozialarbeit.- In: Wetzels, Konstanze (Hrsg.): 91-106.

Deinet, Ulrich (2001): Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Ein Handbuch für die Praxis.- Opladen.

Deinet, Ulrich (2004): „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen – als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik.- Wiesbaden: 175-189.

Deinet, Ulrich/Icking, Maria (Hrsg.) (2006): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation.- Opladen.

Deinet, Ulrich (2006): Sozialraumorientierung als Brücke zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Deinet/Icking (Hrsg.): 21-34.

Deinet, Ulrich (2011): Jugendarbeit als Brücke zwischen Ganztagschule und Bildungslandschaft.- In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 14. Jg. (H.3): 81-94.

Delors, Jacques (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum: UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrtausend.- Neuwied u.a.

Fachtagung „Wertstatt 13 Jugendarbeit: Kontext Schule“: Dokumentation.- URL: http://www.landesjugendbeirat-steiermark.at/wp-content/uploads/2013/02/wertstatt_13_dokumentation.pdf (30.5. 2014)

Fend, Helmut (2008/2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.- Wiesbaden.

Fischer, Stefan (o.J.): Allein oder gemeinsam? Additiv, kooperativ oder integrativ?- URL: <http://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Sozialreferat/Jugendamt/Fachthemen/Fachpublikationen.html> (13.6.2014)

Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/Wolff, Stephan (Hrsg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen.- Weinheim.

Floerecke, Peter/Eibner, Simone/Pawicki, Michael (2011): Ganztagschulen in der sozialraumorientierten Kooperation. Gelingens- und Misslingensbedingungen. In: Speck/Olk/Böhm-Kasper/Stolz/Wiezorek (Hrsg.): 181-196.

Gernert, Wolfgang (2001): Die Jugendhilfe/das Jugendamt als Partner der Schule. In: Deinet (Hrsg.): 23-34.

Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (2006): Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten. Entwurf einer bürgerschaftlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung.- URL: <http://blk-demokratie.de/materialien/beitraege-zur-demokratiepaedagogik/hartnuss-birger-maykus-stephan2006-mitbestimmen-mitmachen-mitgestalten-entwurf-einer-buergerschaftlichen-und-sozialpaedagogischen-begrueundung-von-chancen-der-partizipations-und-engagementfoerderung.html> (14.04.2014)

Hildenbrand, Bruno (2004): Anselm Strauss. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2004): Qualitative Forschung. Ein Handbuch.- Reinbek bei Hamburg: 32-41.

Hinte, Wolfgang/Treeß, Helga (2007): Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe.- Weinheim und München.

Hinte, Wolfgang (2007): Das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“. In: Hinte/Treeß: 15-128.

Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.) (2008): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation.-Wiesbaden.

Hofmeister, Ulrike/Popp, Ulrike (2008): Schulische Tagesbetreuung in Österreich Erwartungen, Wünsche und Bedingungen des Gelingens.- In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): Leitthema Lernkultur.- Schwalbach/Taunus: 172-183.

ifp - institut für freizeitpädagogik (2014): Jugendarbeit macht Schule. Tagung.- URL: <http://www.ifp.at/tagung/> (16.04.2014)

Juvivo (2014): Juvivo für ein anderes Schulsystem. Positionspapier des Vereins Juvivo.- URL: <http://www.juvivo.at/wp-content/uploads/2010/09/Position-f%C3%BCr-eine-andere-Schule.pdf> (16.04.2014)

Kardorff, Ernst von (1991): Qualitative Sozialforschung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick u.a. (Hrsg.): 3-10.

Kelle, Udo (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung.- Weinheim.

Krisch, Richard/Scherr, Albert (2004): Politische Bildungspraxis in der Offenen Jugendarbeit. Ideen, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit des Vereins Wiener Jugendzentren. In: Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis.- Weinheim und München: 149-166.

Krisch, Richard/Deinet, Ulrich/Oehme, Andreas (2006): Sozialräumliche Aneignung als Bildungsperspektive – Grundzüge einer Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. In: Wetzel (Hrsg.): 43-60.

Krisch, Richard/Deinet, Ulrich (2007): Die Analyse von Lebenswelten und Sozialräumen als gemeinsames Projekt von Jugendarbeit und Schule. In: Knapp, Gerald/Lauermann, Karin (Hrsg.): Schule und soziale Arbeit.- Klagenfurt/Wien: 570-593.

Krisch, Richard/Stoik, Christoph/Benrazougui-Hofbauer, Evelyn/Kellner, Johannes (2011): Glossar Soziale Arbeit im öffentlichen Raum.- URL: <http://www.wien.gv.at/gesellschaft/soziale-arbeit/pdf/glossar.pdf> (29.5.2014)

Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Methodologie. Band 1.- Weinheim.

Legewie, Heiner/Legewie, Barbara (2007): "Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen." Ein Interview mit Anselm Strauss. In: Mey, Günther/Mruck, Katja (Hrsg.) (2007): Grounded Theory Reader.- Köln: 69-79.

Lipski, Jens (2006): Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagschulen mit außerschulischen Akteuren? In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): Schulkoperationen.- Schwalbach/Ts.: 38-43.

Madlener, Nadja (2009): Grüne Lernorte: Gemeinschaftsgärten in Berlin.- Würzburg.

Maykus, Stephan (2008): Organisationsentwicklung der schulbezogenen Jugendhilfe. In: Coelen/Otto (Hrsg.): 504-513.

Maykus, Stephan (2006): Kommunale Bildungsberichterstattung – Basis der Planung kommunaler Bildungsräume. In: Deinet/Icking (Hrsg.): 231-247.

Maykus, Stephan (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe.- Wiesbaden.

MA 13 - Bildung & außerschulische Jugendbetreuung (2014a): Die MA 13 stellt sich vor. Power Point Präsentation.- Wien.

MA 13 - Bildung & außerschulische Jugendbetreuung (2014b): Die MA 13 stellt sich vor. Power Point Präsentation.- Wien.

Modell Wiener Campus (2014): Städtische Schulen und Campusstandorte – Planung.- URL: <https://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/architektur/oeffentliche-bauten/schulbauten/> (13.6.2014)

Münderlein, Regina (2014): Erfolgreiche Schulkooperation. Eine doppelerspektivische Studie zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit.- Wiesbaden.

Nörber, Martin (1995): Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und zu den Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Dissertation.- Heidelberg.

Pauli, Bettina (2008): Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken.- Schwalbach/Ts.

Presseunterlage der Pressekonferenz „Ausbau der schulischen Tagesbetreuung“ von Bildungsministerin Dr. Claudia Schmied und Gemeindefundpräsident Bgm. Helmut Mödlhammer, 13. 6. 2013.- URL: <http://www.bmbf.gv.at/medienpool/24948/20130613.pdf> (30.5.2014)

Positionspapier des Kiju-Netz für ein anderes Schulsystem (2014): URL: <http://www.juvivo.at/wp-content/uploads/2014/05/Schulpapier-KIJU-Netz.pdf> (30.5.2014)

Rauschenbach, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2008) (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage.- Wiesbaden.

Rauschenbach, Thomas/Otto Hans-Uwe (2008): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe?. In: Rauschenbach/Otto (Hrsg.): 9-29.

Reismann, Hendrik (2009): Jugendarbeit und Schule zwischen Nähe und Distanz. Konzept- und strukturtheoretische Voraussetzungen und Formen der schulbezogenen Jugendarbeit.- Hamburg.

Scherr, Albert (2008): Bildung. In: Dollinger, Bernd/Raithel, Jürgen (2008): Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar.- Wiesbaden: 51-63.

Schulbauprogramm der Stadt Wien (2014).- URL: <http://www.wien.gv.at/bildung/schulen/schulbauprogramm.html> (16.04.2014)

Schwarzmayr, Bettina (2012): Wiener Jugendarbeit aus internationaler Sicht.- URL: http://www.wienextra.at/fileadmin/daten/OeA/PDF/pdfs_2012/wiener_jugendarbeit.pdf (29.5.2014)

Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.) (2011): Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung.- Weinheim und Basel.

Stadtschulrat für Wien (2012): Schule in Wien.- URL:
<http://www.stadtschulrat.at/stadtschulrat/catid79/> (4.6.2014)

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung.- Weinheim.

Strauss, Anselm (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung.- München.

Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hrsg.) (2004): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis.- Weinheim und München.

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

Thole, Werner (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung.- Weinheim und München.

Uhl, Reinhard (2008): Bildungsstandards. In: Henschel/Krüger/Schmitt u.a. (Hrsg.): 39-53.

Wetzel, Konstanze (Hrsg.) (2006): Ganztagsbildung – eine europäische Debatte. Impulse für die Bildungsreform in Österreich.- Wien.

Wischmeier, Inka/Macha, Hildegard (2012): Außerschulische Jugendbildung. Eine Einführung.- München.

Witzel, Andreas (o.J.): Das problemzentrierte Interview.- In: Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 1 (1).- URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.pdf> (04.04.2005)