LVR-LANDESJUGENDAMT RHEINLAND

·inform

4/2008

Zukunftsvermögen Bildung

Jungs in der Grundschule

Selbstständige Schulen ...

... und regionale Bildungsnetzwerke

OKJA und Schule

Lernen vor Ort

jugendhilfe & schule

IGLU-E 2006

Grundschulen auf gutem Wege, aber noch nicht am Ziel

LANDSCHAFTS VERBAND RHEINLAND LVR

Qualität für Menschen

in eigener sache

Auf gutem Wege, aber noch lange nicht am Ziel. Die aktuellen Ergebnisse der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU zeigen, dass sich im Grundschulbereich seit der ersten Erhebung 2001 viel getan hat. Die bildungspolitischen Maßnahmen, zu denen in NRW u.a. die Offene Ganztagsschule zählt, zeigen erste Wirkungen.

Gleichwohl, und auch das formulieren die IGLU-Forscher/innen sehr nachdrücklich, gibt es keinen Grund mit den Anstrengungen nachzulassen. Ganz im Gegenteil: Die Investitionen in Bildung müssen intensiviert und stark beschleunigt werden – so die Studie von McKinsey & Company und der Robert Bosch Stiftung. Sie fordern zum Paradigmenwechsel in Politik und Bildungsinstitutionen auf.

Den Investitionsbedarf haben Bund und Länder erkannt, das zeigen die Ergebnisse des Bildungsgipfels vom 22.10.2008. Zu hoffen bleibt, dass die gefassten Beschlüsse trotz der aktuellen Finanzkrise zeitnah umgesetzt werden und dass Bildung als Investition in die Zukunft wertgeschätzt *und* entsprechend finanziell ausgestattet wird.

Was den notwendigen Paradigmenwechsel in der Bildung angeht, so sind aus *Sicht der Jugendhilfe* vor allem zwei Entwicklungen bedeutsam:

– Der Ausbau der Kooperation mit Schule, u.a. bei der Gestaltung des „Ganztags“ und die Präsenz der Kinder- und Jugendhilfe als Bildungspartner.
– Der Ausbau des kommunalen Bildungsmanagements, zum Beispiel im Rahmen regionaler Bildungsnetzwerke, mitgestaltet auch durch die Träger der Kinder- und Jugendhilfe.

In beiden Bereichen ist NRW auf gutem Wege, aber noch lange nicht am Ziel: dem notwendigen Paradigmenwechsel nicht nur in der Bildungspolitik auf Landes- und kommunaler Ebene, sondern auch in den „Köpfen“ der Akteure vor Ort in Ämtern, Einrichtungen und Schulen in beiden Systemen.

Ihr

Michael Mertens
LVR-Dezernent Schulen und Jugend
im Landschaftsverband Rheinland

INHALT

Schwerpunkt

IGLU-E 2006: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich – Ausgewählte Forschungsergebnisse 3

Schlaglicht

Zukunftsvermögen Bildung: McKinsey & Company und Robert Bosch Stiftung präsentieren Studie 10

Das Projekt

„... wenn wilde Kerle entspannen und schüchterne Jungs über sich hinaus wachsen“: Die Jungengruppe an der GGS Sülztal *von Eric Jens Renneberg* 13

Preise & Förderungen 17

NRW

Schulentwicklung in regionalen Bildungslandschaften: Ergebnisse des Projektes „Selbstständige Schule“ *von Wilfried Lohre und Mark Becker* 18

Kommunen und MSW gestalten „Regionale Bildungsnetzwerke“ *von Alexander Mavroudis* 21

Ausbau Ganztag Sek. I schreitet voran: Anträge für 160 neue Ganztagsschulen liegen vor 23

Die Entwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch die Kooperation mit Schule: Ergebnisse einer Befragung von 200 Einrichtungen der OKJA *von Maria Icking und Ulrich Deinet* 24

Fortbildungen, Veröffentlichungen & mehr 30

BUND

„Lernen vor Ort“: Ein Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Entwicklung des Bildungsmanagements in Städten und Kreisen 33

Qualifizierungsinitiative des Bundes: Ergebnisse des Bildungsgipfels vom 22.10.2008 36

LVR

Fachtagung „Jugend und Rechtsextremismus“ 37

Jugendhilfe Report 4/08 zu „Case Management: Methode für den ASD?“ 38

Impressum 38

SCHWERPUNKT

IGLU-E 2006

Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich

Zusammenfassung der Ergebnisse

Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um Auszüge aus dem gleichnamigen Handout von Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin, das anlässlich der Präsentation der Ergebnisse von IGLU-E 2006 bei einer Pressekonferenz am 09.12.2008 in Berlin veröffentlicht wurde. (alma)

1. Einleitung

Mit der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) wird das Ziel verfolgt, langfristig Trends beziehungsweise Veränderungen der Leseleistungen von Schüler/innen und der Rahmenbedingungen des Lesenlernens in Schulen und Elternhäusern aufzuzeigen. Dazu führt die IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) im Abstand von fünf Jahren in den an IGLU beteiligten Staaten Erhebungen durch, an denen sich Schüler/innen, Lehrkräfte, Eltern und Schulleitungen beteiligen. Deutschland hat sowohl 2001 als auch 2006 an IGLU teilgenommen, so dass die Ergebnisse der beiden Erhebungen national, aber auch international verglichen werden können. Insgesamt haben sich 28 Staaten an beiden IGLU-Erhebungen beteiligt.

IGLU-E 2006 ist die nationale Erweiterungsstudie zu IGLU 2006. Auch bei IGLU 2001 gab es im Rahmen der nationalen Erweiterung IGLU-E 2001 einen Ländervergleich, an dem sieben Länder mit erweiterten Stichproben teilgenommen haben: Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen (zu den Besonderheiten der Stichproben vgl. Bos, Lankes et al., 2004). Bei IGLU 2006 sind nun erstmals für alle 16 Länder Vergleiche möglich.

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der Lesekompetenz aus den 16 Ländern im nationalen und internationalen Vergleich berichtet. Dies geschieht im Hinblick auf zwei Bereiche von IGLU:

– Die Lesekompetenz, die bei IGLU als ein umfassendes Konzept erfasst wird. Dabei wird zum einen die Leseleistung im Hinblick auf das Lesen mit verschiedenen Leseabsichten und in Bezug auf vier Verstehensaspekte gemessen, zum anderen aber auch das Leseselbstkonzept der Schüler/innen, ihre Lesemotivation und ihr Leseverhalten erhoben.
– Einige Rahmenbedingungen des Lesenlernens, zu denen familiäre, schulische und unterrichtliche Faktoren gehören.

Ausführlichere Ergebnisse zum Abschneiden Deutschlands im internationalen Vergleich sind im ersten Berichtsband zu IGLU 2006 nachzulesen (Bos et al., 2007).

2. Ergebnisse zur Lesekompetenz

Im internationalen Vergleich hat Deutschland bei IGLU 2006 erfreulich gut abgeschnitten und in allen Dimensionen der Lesekompetenz bessere Ergebnisse in den Leseleistungen erzielt als bei der ersten Erhebung 2001. Auf der

Gesamtskala Lesen erreichen die Schüler/innen in Deutschland bei IGLU 2006 einen signifikant höheren Mittelwert als bei IGLU 2001. Darüber hinaus liegt Deutschland signifikant über den Teilnehmerstaaten der EU und der OECD. Erfreulich sind auch die geringe Breite der Leistungsverteilung und die relativ geringen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in den Leseleistungen. Der Anteil derjenigen Schüler/innen, die mit ihren Lesewerten unter Kompetenzstufe III liegen, fällt in Deutschland vergleichsweise klein aus.

Größere Unterschiede zeigen sich bezüglich der Ergebnisse in den Verstehensleistungen: Während Deutschland vor allem bei den textimmanenten Verstehensleistungen hohe Werte aufweist (555 Punkte), ist der Wert für die wissensbasierten Verstehensleistungen mit 540 Punkten vergleichsweise niedrig. Die Differenz zwischen diesen beiden Leistungen ist im internationalen Vergleich als relativ hoch einzuschätzen.

Werden die Ergebnisse der Länder der Bundesrepublik Deutschland im Einzelnen betrachtet, so zeigt sich insgesamt ein recht heterogenes Bild. Thüringen ist das einzige Land, in dem die Lesekompetenz der getesteten Schüler/innen auf der Gesamtskala signifikant über dem deutschen Mittelwert liegt. Signifikant unter dem deutschen Mittelwert liegen Hamburg und Bremen, jedoch liegen sie damit immer noch im Bereich der Mittelwerte der EU- und der OECD-Vergleichsgruppe.

In IGLU wird die Leseleistung beim Lesen von literarischen und informierenden Texten untersucht, um das Lesen mit verschiedenen Leseabsichten zu berücksichtigen. Wird die Ausgewogenheit der Leseleistungen bei literarischen und informierenden Texten als wichtiges Kriterium für erfolgreiches Lesen angesetzt, so ist festzustellen, dass nur in Baden-Württemberg, Bayern, Bremen und im Saarland kein signifikanter Unterschied zwischen den Leseleistungen der Schüler/innen bei diesen beiden Leseabsichten besteht. In den Ländern, in denen Differenzen festgestellt werden können, schneiden Kinder beim literarischen Lesen besser ab. Hier sollte darüber nachgedacht werden, wie das Lesen und Erschließen von informierenden Texten besser gefördert werden kann.

Bayern und Thüringen schneiden im Hinblick auf die in IGLU erfassten textimmanenten und wissensbasierten Verstehensleistungen vergleichsweise gut ab, jedoch schneiden die Schüler/innen in allen Ländern bei den wissensbasierten Verstehensleistungen signifikant schlechter ab als bei den textimmanenten Verstehensleistungen.

Der Anteil derjenigen Kinder, die die Kompetenzstufe III nicht erreichen, ist in Thüringen vergleichsweise gering und liegt unter dem deutschen Anteil. Dagegen ist der Anteil von Schüler/innen unterhalb der Kompetenzstufe III in Berlin und Bremen relativ groß und liegt über dem deutschen Anteil. Bremen weist darüber hinaus nur einen geringen Anteil von Kindern auf Kompetenzstufe V auf und liegt unter dem deutschen Mittelwert. In Bayern und Thüringen ist dieser Anteil fast dreimal so hoch.

Im Vergleich der Ergebnisse von IGLU 2001 und IGLU 2006 hat sich die Lesekompetenz der Viertklässler/innen nur in Bayern verbessert. In allen anderen Ländern, die zum Vergleich herangezogen werden können, lassen sich keine signifikanten Differenzen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten feststellen, wobei die meisten betrachteten Länder im Jahr 2006 nominell höhere Werte aufweisen als fünf Jahre zuvor.

Was die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen betrifft, so erreichen Mädchen in Deutschland eine um sieben Punkte signifikant bessere Leistung auf der Gesamtskala Lesen als Jungen. In den Ländern ergeben sich für das Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt signifikante Unterschiede zugunsten der Leseleistung der Mädchen. In diesen Ländern ist zu überlegen, wie eine spezifische Leseförderung bei Jungen initiiert und umgesetzt werden kann.

Neben Leseleistungen werden im Rahmen von IGLU das Leseselbstkonzept, die Lesemotivation und das Leseverhalten der Kinder untersucht. Die Indexwerte, die für das Leseselbstkonzept errechnet wurden, sind insbesondere in Bayern vergleichsweise hoch. In Sachsen-Anhalt, Thüringen, Brandenburg und Berlin fallen die Werte dagegen relativ niedrig aus. Hinsichtlich der Lesemotivation weisen 58 Prozent der Viertklässler/innen einen hohen Indexwert und damit sehr positive Einstellungen zum Lesen auf. Diese günstige Lesemotivation findet sich in einer Mehrzahl der Länder der Bundesrepublik Deutschland.

Hinsichtlich des Leseverhaltens ist insbesondere der Anteil derjenigen Kinder von Interesse, die angeben, außerhalb der Schule nie oder fast nie zum Vergnügen zu lesen. Die Anteile dieser Kinder liegen in Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Bremen signifikant oberhalb des deutschen Anteils. Auch in Hamburg, Thüringen und Rheinland-Pfalz liest ungefähr ein Sechstel der Schüler/innen nach eigenen Angaben außerhalb der Schule nie oder fast nie zum Vergnügen. Während sich in Bezug auf die Leseleistung gemessen am internationalen Maßstab nur geringe Unterschiede zugunsten der Mädchen abzeichnen, sind die Differenzen in den motivationalen Merkmalen erheblich. Dies betrifft zunächst die Einstellung zum Lesen: In Deutschland weisen 68,5 Prozent der Mädchen und 46,9 Prozent der Jungen einen hohen Indexwert in der Einstellung zum Lesen auf. Ein niedriger Indexwert findet sich bei 3,4 Prozent der Mädchen und 11,6 Prozent der

Jungen. Ähnlich zeigt sich dies auch in den Ländern. Besonders groß ist die Differenz bei der Lesemotivation zwischen Mädchen und Jungen in Baden-Württemberg, im Saarland und in Mecklenburg-Vorpommern. Der Anteil an Jungen mit niedriger Lesemotivation ist in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und im Saarland besonders hoch. Bedenklich ist auch die Geschlechterdifferenz beim Anteil der Kinder, die angeben, außerhalb der Schule nie oder so gut wie nie zum Vergnügen zu lesen. In Deutschland gilt dies für 8,8 Prozent der Mädchen und für 19,4 Prozent der Jungen. Diese Geschlechterdifferenz ist in Rheinland-Pfalz, Brandenburg, Bayern, Thüringen und Berlin vergleichsweise stark ausgeprägt.

3. Rahmenbedingungen für den Erwerb von Lesekompetenz

IGLU liegt ein theoretisches Rahmenmodell zugrunde, das Schulleistungen als Ergebnis vielfältiger gesellschaftlicher, häuslicher, schulischer, unterrichtlicher und individueller Ausgangsbedingungen auffasst. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse zu einigen dieser Merkmale berichtet.

3.1 Unterrichts- und schulbezogene Merkmale

Im Jahr 2006 beträgt die durchschnittliche Klassenstärke des 4. Jahrgangs in der Bundesrepublik Deutschland 21,7 Schüler/innen und ist damit mit der Klassenstärke der an IGLU 2006 beteiligten Staaten der EU (21,6 Schüler/innen) vergleichbar. Die Jahresunterrichtszeit liegt laut Aussagen des Statistischen Bundesamts bei durchschnittlich 827 Stunden und damit im Bereich des Werts der EU-Vergleichsgruppe (824 Stunden). Hinsichtlich der jährlich aufgewendeten Unterrichtszeit weisen Berlin, Bremen und Thüringen die höchsten Werte in der Bundesrepublik Deutschland auf, das Saarland dagegen die niedrigsten. Allerdings wird im Saarland und in Hamburg der höchste Anteil der Unterrichtsstunden für Sprachunterricht aufgewendet. Der diesbezüglich geringste Anteil zeigt sich in Bremen. Explizit für Leseunterricht nutzen Lehrkräfte in Hamburg die meiste Unterrichtszeit; in Bremen liegt der entsprechende Wert am niedrigsten. Lehrkräfte an Grundschulen in Deutschland wenden in der 4. Jahrgangsstufe verglichen mit den an IGLU 2006 beteiligten Staaten der EU (VG_{EU}: 22,1 Prozent) in einem Schuljahr im Mittel deutlich weniger Zeit für Leseunterricht auf (13,9 Prozent). Dieser Anteil fällt sogar noch geringer aus als bei IGLU 2001 (18,0 Prozent).

Im Jahr 2006 haben 85 Prozent der Viertklässler/innen an ihrer Grundschule Zugang zu einem Computer, dies sind 24 Prozentpunkte mehr als bei IGLU 2001. 65 Prozent der Kinder haben Zugriff auf das Internet, dies sind 38 Prozentpunkte mehr als bei IGLU 2001. Allerdings zeigen sich bei IGLU 2006 erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern in der IT-Ausstattung: Lediglich in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen haben alle Kinder Zugang zu einem Computer. In Brandenburg (66 Prozent) und Bremen (31 Prozent) sind die Anteile derjenigen Kinder, die an ihrer Schule Zugang zu einem Computer haben, seit IGLU 2001 deutlich angestiegen. In der Hälfte der Länder der Bundesrepublik Deutschland können 2006 sogar mehr als 80 Prozent der Viertklässler/innen einen Computer in ihrem Klassenraum nutzen. In Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern haben nahezu alle Kinder an ihrer Schule Zugang zum Internet; Grundschulen in Brandenburg (63 Prozent) und Bremen (55 Prozent) verzeichnen seit IGLU 2001 diesbezüglich deutliche Zuwachsraten.

Im Vergleich zu IGLU 2001 ergreifen im Jahr 2006 mehr Schulen Maßnahmen zur Verbesserung des Leseunterrichts. In diesem Zusammenhang hat sich insbesondere das Angebot an Fortbildungen, die von der Schule organisiert werden, deutlich erhöht. Eine erhöhte Zahl an Maßnahmen zur Verbesserung des Leseunterrichts zeigt sich insbesondere in Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Hessen; dagegen sind diese Angebote in Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen eher selten zu finden. Maßnahmen der Differenzierung und Förderung innerhalb der Klasse sind in Deutschland insgesamt immer noch selten. Nur 24 Prozent der Kinder besuchen Klassen, in denen zur Differenzierung niveauangepasstes Material eingesetzt wird. Eine innerhalb Deutschlands stärker ausgeprägte Förderkultur zeigt sich tendenziell in Nordrhein-Westfalen, Berlin, Sachsen und Bremen, nur gering ausgeprägt sind die genannten Differenzierungsmaßnahmen in Hessen, im Saarland und in Rheinland-Pfalz.

Der Unterrichtsanteil der Schulleitungen, der in Deutschland sehr unterschiedlich ausgeprägt ist, liegt im internationalen Vergleich sehr hoch. Wird ins Kalkül gezogen, dass Schulentwicklung vor allem von der einzelnen Schule ausgeht (Rolff, 2007), benötigen Schulen Kapazitäten, um ihr Profil zu schärfen und qualitätsverbessernde Maßnahmen zu ergreifen. In Ländern, in denen die Schulleitungen weniger unterrichten, wird tendenziell mehr Zeit für Maßnahmen der Schulentwicklung genutzt. Eine Reduzierung der Unterrichtszeit von Schulleitungen kann vermutlich aber nur dann als eine Investition in die Qualität von Schule angesehen werden, wenn gleichzeitig qualifizierende Maßnahmen für Schulleitungen durchgeführt werden.

Überraschenderweise ist seit IGLU 2001 der Anteil des Leseunterrichts am Gesamtunterricht in Deutschland zurückgegangen und liegt 2006 deutlich unter dem europäischen Durchschnitt. Eine Erhöhung dieses Anteils wäre im Hinblick auf die Förderung aller Grundschüler/innen wünschenswert, insbesondere aber für diejenigen relevant, deren Lesekompetenz als nicht ausreichend (unter Kompetenzstufe III) bezeichnet werden muss. (...) Da der Anteil von Schüler/innen auf der höchsten Kompetenzstufe (Kompetenzstufe V) in Deutschland noch deutlich ausbaufähig ist, sollten Maßnahmen der Leseförderung gleichzeitig auch die guten Leser/innen ansprechen und erreichen. (...)

3.2 Soziale Herkunft und Schülerleistungen

Internationale Schulleistungsstudien haben in den vergangenen Jahren immer wieder auf die in Deutschland vergleichsweise sehr enge Koppelung zwischen

dem sozialen Status des Elternhauses und dem Schulerfolg der Kinder hingewiesen. Diese sozial bedingten Disparitäten lassen sich auch in den Leistungen der hier getesteten Länder feststellen. Die in diesem Band vorgelegten Analysen im Rahmen von IGLU 2006 zeigen, dass der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Kinder und deren Lesekompetenz am Ende der 4. Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland sehr unterschiedlich ausfällt. Während sich Berlin und Hamburg durch ein sehr großes Maß an sozialen Disparitäten auszeichnen, weist Bayern Werte auf, die auch im internationalen Vergleich als relativ gering einzuschätzen sind.

Es zeigt sich klar, dass die sehr geringen Unterschiede im mittleren sozialen Status der Länder nicht geeignet sind, um die Differenzen in der mittleren Lesekompetenz zu erklären. (...)

3.3 Migrationshintergrund

Sowohl IGLU 2006 als auch IGLU 2001 zeigen, dass eine multikulturell geprägte Schülerschaft heute für viele Grundschüler/innen die Normalität darstellt, auch wenn regionale Unterschiede bezüglich der Anteile von Kindern mit Migrationsgeschichte stark ausgeprägt sind. In Deutschland ist insgesamt eine disproportionale Verteilung von Kindern mit Migrationshintergrund zu verzeichnen; es gibt hohe Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg sowie niedrige Anteile dieser Gruppe von Viertklässler/innen in den östlichen Ländern. Im Bundesdurchschnitt erreichen Kinder, deren Eltem im Ausland geboren worden sind, auf der Leseskala niedrigere Werte als Kinder mit einem im Ausland geborenen Elternteil sowie Kinder mit in Deutschland geborenen Eltern. Die im Rahmen von IGLU 2006 durchgeführten Mehrebenenanalysen weisen nach, dass der Migrationshintergrund von Kindern auch bei Kontrolle weiterer Rahmendaten einen signifikant negativen Effekt auf das Leseverständnis hat. Wird zudem der heimische Sprachgebrauch berücksichtigt, hat der Migrationshintergrund von Kindern einen Effekt auf das Leseverständnis innerhalb der Klassen; der Effekt des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund als Klassenmerkmal fällt jedoch nicht statistisch signifikant aus. Der heimische Sprachgebrauch der Kinder erweist sich zudem im Sinne einer aggregierten Information auf Klassenebene als eine bedeutende Erklärungsvariable für die gefundenen Unterschiede in der Lesekompetenz. Soziokulturelle und sozioökonomische Rahmenbedingen weisen sowohl bei der Betrachtung v on Unterschieden zwischen Kindern innerhalb der Klassen als auch – zusammengefasst als Klassenmerkmal – bei der Erklärung von Unterschieden zwischen den Klassen einen deutlichen Effekt auf. Diese Abhängigkeit des Leseverständnisses von sozialen und ökonomischen Merkmalen der Familien stellt essentielle Herausforderungen an das Schulsystem.

Für Deutschland insgesamt kann festgestellt werden, dass Grundschulkinder mit Migrationshintergrund, vor allem Jungen, deren Familiensprache nicht Deutsch ist und die in einem sozioökonomisch und soziokulturell unterprivilegierten Elternhaus aufwachsen, auf der Gesamtskala Lesen bei IGLU 2006 niedrigere Werte erreichen als Kinder, auf die diese Merkmale nicht zutreffen. Diese Nachteile summieren sich zu einem Leistungsrückstand, der auf Individualebene mehr als ein Lernjahr umfassen kann. Die hinzukommenden Klasseneffekte können die genannten Effekte verstärken. Somit stellt diese Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund eine besondere Herausforderung für Grundschulen in Deutschland dar.

3.4 Lesesozialisation im Elternhaus

Die Befunde zur Lesesozialisation im Elternhaus auf Länderebene bestätigen die im ersten Berichtsband zu IGLU 2006 bereits für Deutschland dargestellten Ergebnisse (Stubbe, Buddeberg, Hornberg & McElvany, 2007). Die Ausstattung mit (Kinder-)Büchern und das Vorbildverhalten der Eltern sind im internationalen Vergleich als gut einzuschätzen. Hingegen erweist sich das Ausmaß der leseförderlichen Aktivitäten im Elternhaus in allen deutschen Ländern als vergleichweise gering. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in den einzelnen Bereichen der Lesesozialisation und im Gesamtindex fallen insgesamt relativ gering aus. Theoriekonform zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang des Indexes der Lesesozialisation sowohl mit dem sozialen Status des Elternhauses als auch mit der Lesekompetenz am Ende der Grundschulzeit. Schüler/innen, die in einem leseaffinen Elter nhaus aufwachsen, weisen einen deutlichen Vorteil beim Kompetenzerwerb in der Grundschule auf. Hierbei handelt es sich überdurchschnittlich oft um Familien aus den oberen sozialen Lagen. (...)

4. Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse zum Ländervergleich bei IGLU 2006 lassen eine Reihe von Schlussfolgerungen zu.

Erste Schlussfolgerung: Erhöhung der Effizienz des Leseunterrichts mithilfe von Förderaktivitäten

Maßnahmen der Differenzierung und Förderung im Unterricht sind in Deutschland insgesamt noch selten zu finden. Förderaktivitäten im Klassenraum wie Maßnahmen der personellen Unterstüt-

zung oder Formen des selbstständigen, differenzierten Lernens können sinnvoll sein, um zu gewährleisten, dass jedes Kind auf seinem Leseniveau Lernfortschritte erzielen kann. Dazu gehört im Rahmen einer umfassenden Persönlichkeitsförderung von Grundschulkindern auch, Lernbiographien frühzeitig in den Blick zu nehmen, individuelle Stärken zu fördern sowie auf Schwächen lernförderlich – das heißt ermutigend und unterstützend – einzugehen. Neben dem zielgerichteten Einsatz von förderdiagnostischen Verfahren (Beobachtung, standardisierte Testverfahren) ist es darüber hinaus notwendig, den Kindern ihre jeweiligen Leseentwicklungen kriteriengeleitet aufzuzeigen sowie entsprechend geeignete Formen der Leistungsbeurteilung und der Leistungsrückmeldung einzusetzen (Winter, 2006). Perspektivisch ist darüber nachzudenken, wie der Leseunterricht noch stärker fächerübergreifend verankert werden könnte (zum Beispiel mithilfe schuleigener Leselehrpläne) und wie zeitliche Potentiale des Ganztags für die Leseförderung gezielt genutzt werden können.

Im Einzelnen sind folgende Aspekte in Bezug auf die Verbesserung des Leseunterrichts bedeutsam:

– *Verringerung des Anteils von Schüler/innen auf den unteren Kompetenzstufen:* Kinder, die am Ende der 4. Jahrgangsstufe bezüglich ihrer Leseleistung unterhalb der Kompetenzstufe III einzuordnen sind, benötigen dringend eine gezielte Förderung. Sowohl in Berlin (mit einem Anteil von 24,9 Prozent) und Bremen (22,5 Prozent) als auch in Hamburg (22,1 Prozent) ist darüber nachzudenken, wie spezifische Leseförderprogramme eingesetzt werden könnten. Es ist anzunehmen, dass sich der Anteil leseschwacher Schüler/innen minimieren ließe, wenn schon in den ersten Grundschulklassen früh einsetzende und gezielte Fördermöglichkeiten greifen würden, zum Beispiel durch das Heranziehen von Experten/innen, Schulpsychologen/innnen, Sozial- und Sprachheilpädagogen/innen. Vorbilder dazu finden sich vor allem in den skandinavischen Staaten. Auch eine Verbesserung des Erstunterrichts sowie der Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb (Hofmann & Valtin, 2007), die mit einer verbesserten Lehrerausbildung einhergehen muss, könnte dazu verhelfen, dass einzelne Kinder aufgrund ihrer Lernrückstände nicht weiter zurückfallen (Hanke, 2007; Kirschhock, 2004; Schründer-Lenzen, 2004; Valtin, 2003). Als wirksam hat sich auch die Förderung spezifischer Teilleistungen bei schwachen Leser/innen erwiesen (Scheerer-Neumann & Hofmann, 2005). Für viele Kinder aus bildungsfernen Milieus und für Kinder mit Migrationshintergrund könnten weiterhin vorschulische Fördermaßnahmen sinnvoll sein. Eine auf Basis einer Sprachstandsfeststellung am Ende des 4. Lebensjahres gezielte Sprachförderung erfolgt zum Beispiel in Kindergärten in Nordrhein-Westfalen. Darüber hinaus ist zu überlegen, wie Elternhäuser schon vor der Einschulung einbezogen werden könnten, um insbesondere bildungsferneren Familien die Bedeutung von leseförderlichen Aktivitäten für den späteren Schulerfolg zu verdeutlichen.

– *Verbesserung der Leseleistung bei wissensbasierten Leseaufgaben:* Eine unterrichtliche Herausforderung, der sich alle Länder zu stellen haben, ist die Verbesserung der Leseleistung bei den wissensbasierten Leseaufgaben. Stärker betont werden sollten Aufgaben, die dem tieferen Verständnis eines Textes dienen, den Bezug zum eigenen Weltwissen herstellen sowie Sprache prüfen und bewerten. Wie die Angaben der Lehrkräfte zeigen, sind folgende Aktivitäten vergleichsweise selten Bestandteil der Unterrichtspraxis: Das Gelesene mit den eigenen Erfahrungen vergleichen, Voraussagen machen, was als Nächstes passieren wird (Text antizipieren) sowie das Gelesene mit anderen Dingen vergleichen, die bereits gelesen wurden. In den europäischen Staaten, die signifikant höhere Werte als Deutschland in den wissensbasierten Verstehensleistungen erreichen (Italien, Ungarn und die Russische Förderation), sind derartige Übungen regelmäßiger Bestandteil des Unterrichts. In Deutschland sind zudem Aktivitäten relativ selten, die einen produktiven Umgang mit dem Gelesenen erfordern, wie zum Beispiel gemeinsame Literaturprojekte durchführen oder eigene lektürebezogene Textproduktionen der Schüler/innen anregen (Lankes & Carstensen, 2007).

– *Steigerung des Anteils der Schüler/innen auf der höchsten Kompetenzstufe:* Im innerdeutschen Vergleich weisen Bremen (5,5 Prozent), Hamburg (6,8 Prozent), Hessen (8,1 Prozent) und Berlin (8,6 Prozent) einen vergleichsweise niedrigen Anteil von Kindern auf der höchsten Lesekompetenzstufe auf. Hier wäre darüber nachzudenken, wie sich dieser Anteil erhöhen ließe. Es gibt inzwischen viele Maßnahmen im Leseunterricht, die sich als effektiv bei der Förderung von Leseleistungen nach der alphabetischen Phase erwiesen haben, wie zum Beispiel die Verbesserung des Leseverstehens (Wedel-Wolff & Crämer, 2007) oder die gezielte Förderung von Lesestrategien (Gold, 2005; Rühl, 2005; Scheerer-Neumann & Schnitzler, 2008) und von metakognitiven, reflexiven Prozessen, die der Steuerung des Leseprozesses dienen (Kollenrott, Kölbl, Billmann-Mahecha & Tiedemann, 2007). Da die wissensbasierten Verstehensleistungen der Lesekompetenz gegenüber den textimmanenten Verstehensleistungen tendenziell als komplexer und voraussetzungsreicher einzuschätzen sind, ist zu vermuten, dass sich durch eine gezielte Förderung der wissensbasierten Verstehensleistungen die Anteile der Leser/innen auf der höchsten Kompetenzstufe erhöhen ließen.

– *Weckung und Steigerung der Lesemotivation, insbesondere bei Jungen:* Neben Maßnahmen, die sich auf die eher kognitiven Aspekte des Lesens richten, sind die Weckung und Steigerung der Lesemotivation insbesondere bei den Jungen erforderlich. Im internationalen Vergleich schneidet Deutschland in Bezug auf die Einstellung zum Lesen und den Anteil der Kinder, die angeben, außerhalb der Schule nie oder fast nie zum Vergnügen zu lesen, sehr günstig ab. Allerdings sind die

Unterschiede zwischen den Ländern sowie die Geschlechterdifferenzen erheblich. In den letzten Jahren haben die Jungen als das „benachteiligte Geschlecht“ besondere Aufmerksamkeit erfahren (Valtin, Wagner & Schwippert, 2005). Zahlreiche Projekte sind aus diesem Grund mit dem Ziel durchgeführt worden, die Leseleistung und das Interesse der Jungen am Lesen zu verbessern (vgl. Garbe, 2003; Müller-Walde, 2005; Wienholz, 2005).

Aus der Sicht von IGLU 2006 scheinen diese Maßnahmen indirekt erfolgreich, da bei dieser Erhebung im Vergleich zu IGLU 2001 die Jungen ihre Leistungen um 11 Punkte, Mädchen dagegen ihre Leistungen um sechs Punkte steigern konnten. Deshalb gehen die signifikant besseren Leseergebnisse für Deutschland im Jahr 2006 mitunter auch auf das Konto der Jungen. Erfreulich ist weiterhin, dass bei IGLU 2006 ungefähr ebenso viele Jungen (57 Prozent) wie Mädchen (59 Prozent) einen hohen Indexwert im Selbstkonzept aufweisen, gilt doch das leistungsbezogene Selbstvertrauen als eine Voraussetzung für die Entwicklung von Motivation (Pekrun, Frenzel, Zimmer & Lichtenfeld, 2005). Bei IGLU 2001 verfügten demgegenüber nur 40 Prozent der Jungen und 46 Prozent der Mädchen über einen hohen Indexwert im Leseselbstkonzept. Als auffällig erweisen sich nach wie vor die geringe Lesemotivation der Jungen (vor allem in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt sowie im Saarland) und der hohe Anteil der Kinder, die außerhalb der Schule nicht zum Vergnügen lesen (besonders in Rheinland-Pfalz, Brandenburg, Bayern, Thüringen und Berlin). In der Forschungsliteratur gibt es weitgehende Einigkeit bezüglich der Möglichkeiten zur Steigerung von Lesemotivation, von der insbesondere Jungen profitieren können (Artelt et al., 2005; Linnakylä, 2008; Richter & Plath, 2005). Diese beziehen sich sowohl auf den gesamten Unterricht (zum Beispiel durch ein weites Textangebot) als auch individuell auf die Motivierung des einzelnen Kindes. Insbesondere literarische Texte bieten im Rahmen von Anschlusskommunikationen (Hurrelmann, 2002) vielversprechende Möglichkeiten, emotionale und soziale Fähigkeiten auszubilden und sich affektiv beim Lesen zu engagieren (Identifikation, genießendes Lesen), um Lesemotivationen zu schaffen und langfristig aufrecht zu erhalten. Insgesamt hat es sich als günstig erwiesen, Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation nicht isoliert einzusetzen, sondern in die Vermittlung von Lese- und Lernstrategien zu integrieren und reflexive Leseprozesse anzubahnen (Artelt et al., 2005). Eine entsprechend umfassend angelegte Leseförderung (Rosebrock, 2003) wird insbesondere durch die Erkenntnisse der lesebiographischen Forschung nahegelegt, die auch darauf hinweist, dass die ersten vier bis sechs Schuljahre als entscheidende Phase der Leseförderung zu betrachten sind (Garbe, 2005).

Zweite Schlussfolgerung: Den Leseunterricht und die Lehrerbildung in der Sekundarstufe I reformieren

Als Fazit ihres Beitrags zum PISA 2003-Ländervergleich schreiben Drechsel und Schiefele (2005, S. 100): „Als große Herausforderung bleibt in den Schulen aller Länder, eine kumulative Entwicklung der Lesekompetenz auf der Sekundarstufe in unterschiedlichen Sach- und Fachzusammenhängen anzubahnen und zu fördern“. Diese Anbahnung hat in Deutschland in der Grundschule – wie die Ergebnisse von IGLU insgesamt zeigen – durchaus stattgefunden. In Anbetracht der Tatsache, dass die Leseleistungen derjenigen Kinder, die für eine bestimmte Sekundarstufenart empfohlen werden, jeweils über drei Kompetenzstufen streuen (Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007), sind allerdings auch in der Sekundarstufe I – und zwar in allen Schulformen – gezielte Leseförderprogramme sinnvoll: und zwar vor allem für diejenigen Kinder, deren Leseleistung nicht über die Kompetenzstufe III hinausgeht. Ansonsten werden diese Kinder voraussichtlich in allen Fächern Schwierigkeiten bei der Erarbeitung neuer Lerngegenstände haben. Leseförderung sollte daher als Aufgabe aller Fächer wahrgenommen werden. Der Sachverhalt, dass die Anzahl der Fünfzehnjährigen bei PISA, die angeben, nicht zum Vergnügen zu lesen (Artelt, Schneider & Schiefele, 2002), in den Ländern bis zu dreimal so groß ist wie bei den Viertklässler/innen, deutet auf einen dringenden Bedarf an Weckung, Aufrechterhaltung und Steigerung der Lesemotivation in der Sekundarstufe I hin. Dies könnte auch zu Konsequenzen hinsichtlich einer Reform der Lehrerbildung führen.

Dritte Schlussfolgerung: Maßnahmen zur Förderung von Kindern aus bildungsfernen Milieus

Um die Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft zu mindern, scheinen verschiedene Maßnahmen sinnvoll:

– *Gezielte Elternarbeit fördern:* Es könnte versucht werden Möglichkeiten zu finden, wie die Elternhäuser schon vor der Einschulung der Kinder erreicht werden können, um insbesondere bildungsferneren Familien die große

Bedeutung von leseförderlichen Aktivitäten für den späteren Schulerfolg zu verdeutlichen. Weiterhin wäre über Möglichkeiten nachzudenken, die insbesondere bildungsferne Familien zum Aufbau einer häuslichen Schriftkultur anregen (Sasse & Valtin, 2006).

– *Ausbau vorschulischer Einrichtungen:* Eine gezielte Sprachförderung im Vorschulalter, die auf der Grundlage einer frühzeitig erfolgten Lernstandserhebung stattfindet, ist eine gute Vorbereitung für den Schriftspracherwerb. In vorschulischen Institutionen sollte dafür gesorgt werden, dass bei Kindern die Freude am Lesen geweckt beziehungsweise aufrecht erhalten wird und sie Lesen als eine gesellige Praxis erfahren lernen.
– *Verbesserung förderdiagnostischer Kompetenzen der Lehrkräfte:* Lehrer/innen könnten noch stärker dafür sensibilisiert werden, Unterschieden in den Kenntnissen der Kinder bei der Einschulung beziehungsweise in den Möglichkeiten der häuslichen Unterstützung während der Schulzeit im Unterricht angemessen zu begegnen sowie adäquate Formen förderdiagnostischer Verfahren (zum Beispiel Beobachtung, standardisierte Tests) systematisch einzusetzen.
– Die *Gründung von Ganztagsgymnasien* kann sinnvoll sein, wenn leistungsstarke Kinder aus unterprivilegierten Schichten am Nachmittag dort das anregungsreiche Lernmilieu vorfinden, das ihnen die eigenen Elternhäuser nicht bieten können. Alle hier genannten Überlegungen betreffen im Übrigen auch eine mögliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund.

Vierte Schlussfolgerung: Gezielte Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund.

Die Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund sollte in der Grundschule einen besonderen Stellenwert erhalten und intensiviert werden. Angesichts dessen, dass ein nicht hinnehmbarer Teil der Kinder, deren Eltern im Ausland geboren wurden, am Ende der vierten Jahrgangsstufe nicht über die entsprechenden Kompetenzen verfügt, die es erlauben, sicher und selbstständig mit Texten umzugehen, besteht dringender Handlungsbedarf. Ein umfassender Förderbedarf liegt für diese Kinder wahrscheinlich auch im Sekundarschulbereich vor, da sie sonst vermutlich überproportional zu denjenigen gehören, die ohne Berufsabschluss bleiben. In dem Hamburger Leseförderprojekt (HELP 2006/07, 2007/08), einer Interventionsstudie in Klassenstufe 5, wurde zum Beispiel ein integriertes schriftsystematisches und schriftkulturelles Konzept zur Leseförderung eingesetzt, von dem nach den bisherigen Auswertungsergebnissen sowohl Kinder mit Migrationshintergrund als auch Kinder aus bildungsfernen Familien profitieren (Blatt, Müller & Voss, 2007; Blatt, Voss, Gebauer & Kowalski, 2008; Blatt, Müller, Voss & Gebauer, in Vorb.).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse von IGLU 2006, nicht zuletzt auch im Vergleich zu IGLU 2001, dass die Grundschule in Deutschland auf einem vielversprechenden Kurs liegt und ihre Hausaufgaben gemacht hat. Für die Länder gilt: einige mehr, einige weniger.

Literatur:
Die im Handout zusammengefassten Ergebnisse beziehen sich auf: Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R., Hrsg. (2008): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Weitere Literaturangaben, auch zu den Quellen im vorliegenden Beitrag, bietet das vollständige Handout. Kostenloser Download unter: www.iglu.ifs-dortmund.de

Kontakt:
Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund. Projektleitung: Prof. Dr. Sabine Hornberg, Telefon 0231/755-7410, E-Mail: iglu@ifs.uni-dortmund.de
Wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Wilfried Bos, Telefon 0231/755-5501, E-Mail: officebos@ifs.uni-dortmund.de

IGLU-Studie bestätigt: Die soziale Schere geht in Nordrhein-Westfalen wieder zusammen

Bei der im Jahr 2006 durchgeführten IGLU-Studie haben die Schüler/innen aus NRW besser abgeschnitten als bei der letzten Vergleichsstudie fünf Jahre zuvor. Die Leseleistungen der getesteten Kinder liegen mit 543 Punkten um 12 Punkte höher. Damit liegt NRW über dem Durchschnitt der OECD (537) sowie der EU (534) und auf Augenhöhe mit dem Bundesdurchschnitt (548).

Besonders erfreulich ist, dass die soziale Kopplung in NRW rückläufig ist. Der Leistungsunterschied zwischen Schüler/innen aus bildungsnahen und bildungsfernen Elternhäusern hat sich gegenüber der IGLU-Studie von 2001 um 14 Punkte verringert. Neben Bayern ist Nordrhein-Westfalen das einzige Land, in dem die Unterschiede zwischen Kindern aus bildungsnahen und bildungsfernen Eltemhäusern rückläufig sind.

Eine weitere Bestätigung der PISA-Ergebnisse bringt IGLU auch bei den Kompetenzen der Migranten. (...) Die Leistungen der Migranten liegen in NRW deutlich über dem deutschen Durchschnitt (516 Punkte) und erreichen knapp das Niveau, das im EU-Durchschnitt (534 Punkte) von allen Grundschüler/innen erreicht wird.

Positive Ergebnisse erreicht NRW auch bei der Lesemotivation. In keinem anderen Bundesland ist der Anteil der Kinder, die nicht in ihrer Freizeit lesen, so gering. Nur 12 Prozent der Kinder geben an, außerhalb der Schule nie oder fast nie zum Vergnügen zu lesen. 2001 betrug dieser Anteil noch rund 16 Prozent.

Der Anteil von leseschwachen Schüler/innen (14,8 Prozent) liegt bundesweit im Durchschnitt: Das gleiche gilt für Spitzenleser, 9,8 Prozent erreichen die höchste Kompetenzstufe V, das liegt im Bereich des gesamtdeutschen Anteils. Die Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind mit sechs Punkten nur sehr schwach ausgeprägt und liegen etwas unter dem deutschen Durchschnittswert (sieben Punkte).

www.msw.nrw.de/09.12.08

SCHLAG LICHT

Bildung

Zukunftsvermögen Bildung

Wie Deutschland die Bildungsreform beschleunigt, die Fachkräftelücke schließt und Wachstum sichert

McKinsey & Company und Robert Bosch Stiftung präsentieren gemeinsam Studie

Zusammenfassung der Studienergebnisse

Bildung hat für die Gesellschaft eine strategische Bedeutung. Innovationskraft und Wachstum sind unmittelbar abhängig von höheren Qualifikationen. Doch weder unsere Arbeitsproduktivität noch unser Bildungskapital sind dieser Aufgabe gewachsen. Bis 2020 tut sich eine Lücke von 2,4 Millionen Fachkräften auf, die wir nur mit synchronen Weichenstellungen in der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik werden schließen können.

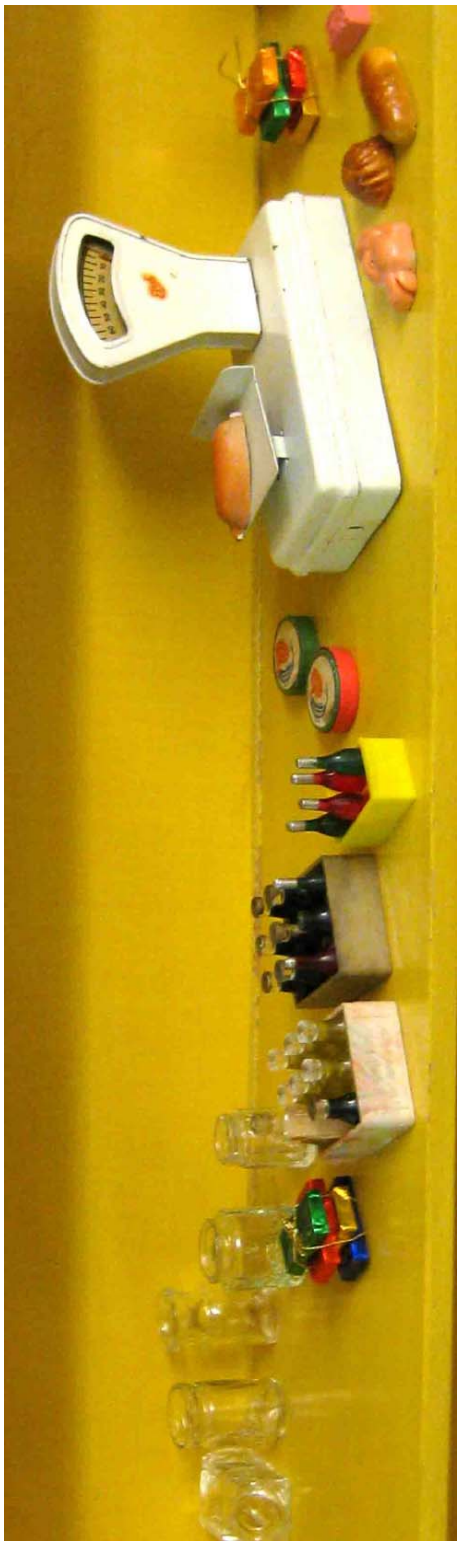
Welche Initiativen und welche Investitionen dafür erforderlich sind, zeigt die von McKinsey & Company im Auftrag der Robert Bosch Stiftung verfasste Studie „Zukunftsvermögen Bildung – Wie Deutschland die Bildungsreform beschleunigt, die Fachkräftelücke schließt und Wachstum sichert“. Namhafte Bildungsexperten beschreiben darin den notwendigen pädagogischen Paradigmenwechsel, mit dem wir unser Bildungskapital erhöhen und gerechtere Ergebnisse erzielen können. Bildung kostet, aber sie ist eine zwingende Zukunftsinvestition – und eine rentable dazu.

Bildung ist unser wichtigstes Zukunftskapital: Im Zuge des Strukturwandels von der industriellen zur wissensbasierten Gesellschaft, die zudem die Folgen des demografischen Wandels schultern muss, lassen sich Wettbewerbsfähigkeit, Wohlstand und auch die Zukunftschancen des Einzelnen nur durch steigende Qualifikationen und eine breite Anhebung des Bildungsniveaus gewährleisten. Wenn wir hier nicht investieren und die fällige Modernisierung wie Optimierung unseres Bildungswesens vorantreiben, werden wir bei schrumpfender und alternder Bevölkerung materiell wie sozialstaatlich auf Vieles verzichten müssen, was uns heute selbstverständlich zur Verfügung steht.

Da künftig weniger Erwerbstätige für die Finanzierung aller staatlichen Leistungen aufkommen, müssen wir – um der demografischen Zange zu entgehen – alle Reserven für den Arbeitsmarkt mobilisieren, diese durch möglichst hohe Qualifikationen zu steigender Wertschöpfung wie zu einem längeren Arbeitsleben befähigen und überdies bildungspolitisch für einen breiten Nachschub an Hochqualifizierten – weit über das heutige Niveau hinaus – sorgen.

Fachkräftelücke und volkswirtschaftlicher Schaden

Auf die steigende Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften ist bisher weder unser Arbeitsmarkt noch unser Bildungssystem vorbereitet. Selbst bei einem moderaten Wachstumsziel von 1,5 Prozent pro Jahr droht uns dadurch schon bis 2020 ein Fehlbestand an 2,4 Millionen qualifizierten Arbeitskräften, je zur Hälfte Facharbeiter/innen und Akademiker/innen, dessen bis 2020 auflaufender volkswirtschaftlicher Schaden sich auf 1,2 Billionen Euro summiert. Dieser Einnahmeausfall durch ent-



© Bärbel Jobst/PIXELIO, www.pixelio.de

gangene Wertschöpfung trifft Arbeitnehmer/innen, Arbeitgeber/innen, den Staat wie auch die Sozialkassen.

Reserven heben

Vor allem bei den akademisch Qualifizierten, die wir zur Eroberung innovativer Zukunftsmärkte brauchen, hat sich der Abstand zu anderen Ländern vergrößert – bis 2020 fehlen uns 1,2 Millionen zusätzliche Akademiker/innen. Mit arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen wie dem Abbau der Altersteilzeit und der stufenweisen Anhebung des Renteneintrittsalters, mit Anreizsystemen, wie dem Ausbau der Betreuungsplätze für Unter-Dreijährige und der steuerlichen Begünstigung haushaltsnaher Dienstleistungen, sowie mit einer gezielteren Anwerbung von qualifizierten Migranten/innen lässt sich der Bedarf an höher Qualifizierten, so zeigen unsere Berechnungen, bestenfalls zur Hälfte decken.

Denn die Lücke verdankt sich auch den systemischen Defiziten unseres Bildungswesens, dem es mit seinen bisherigen Instrumenten und Strategien nicht befriedigend gelingt, die optimale Lernbefähigung jedes Einzelnen zu gewährleisten und höhere Bildungserfolge zu erzielen. Nur mit synchronen Weichenstellungen auf beiden Feldern, mit arbeitsmarkt- wie bildungspolitischen Maßnahmen, werden wir die Lücke schließen und den Nachschub gewährleisten können.

Studienberechtigtenquote erhöhen

Auf mehr Abiturienten/innen werden wir angesichts des demografischen Wandels und auch aufgrund der sozialen Selektivität unseres Schulsystems nicht hoffen können. Wir werden den Bedarf an akademischen Kräften kurzfristig nur durch „Nachrüstung" beruflich Qualifizierter decken können, längerfristig müssen wir den Nachschub von unten durch entsprechende Investitionen auf allen Ebenen – von der frühkindlichen Bildung bis zur betrieblichen Weiterbildung – sichern.

Bisher lässt unser Bildungswesen Korrekturen nach „oben" nur unter erschwerten Bedingungen zu. Hier gilt es, mehr Durchlässigkeit zu schaffen, um möglichst viele junge Menschen zum aussichtsreichen Wettbewerb auf dem globalisierten Arbeitsmarkt zu befähigen, auch damit sie die Folgen des demografischen Wandels tragen können. Dafür müssen die Engpässe des Bildungssystems, an denen Abbrüche in viel zu hoher Zahl erfolgen, durch neue pädagogische Leitbilder aufgeschlossen werden.

Den pädagogischen Paradigmenwechsel einleiten

Drei Gastbeiträge namhafter Pädagogen – Peter Fauser, Hartmut Ditton und Manfred Prenzel – haben die entscheidenden Stellwerke identifiziert, mit denen wir unser „Bildungskapital erhöhen" und bessere wie gerechtere Ergebnisse erzielen können.

1. Wir brauchen Strategien und geeignete Instrumente einer konsequenten Individualisierung des Lernens, maßgeschneiderte Lernförderung, an den Übergängen ein begleitendes Case-Management und eine Feedbackkultur, um jeden Einzelnen auf den verschiedenen Stationen seiner Bildungsbiographie fördern zu können.
2. Statt Segmentierung und Selektierung müssen wir Durchlässigkeit zwischen den horizontalen und vertikalen Teilsystemen unseres Bildungswesens schaffen, Transparenz an den Schnittstellen und nachvollziehbare Kriterien für die Anschlussfähigkeit von Bildungswegen. Hochschulen und Berufsverbände können durch Kooperationen, Bildungsallianzen und Vernetzungen einen Beitrag dazu leisten.
3. Der Schlüssel zum Wandel liegt in der Professionalisierung des pädagogischen Lehr- und Leitungspersonals. Die Grundlagen müssen in einer neu zugeschnittenen Ausbildung gelegt werden, die den in einer Zukunftsbranche Tätigen gerecht wird.

Wir konkretisieren den pädagogischen Paradigmenwechsel an zwei Beispielen, die zugleich zeigen, wie der Wandel zu mehr Durchlässigkeit, Professionalisierung und Höherqualifizierung eingeleitet werden kann: an der akademischen Qualifizierung von Facharbeiter/innen und der Professionalisierung von Schulleiter/innen.

Facharbeiter akademisch qualifizieren

Obwohl schon heute beruflich Qualifizierten der Hochschulzugang möglich ist, haben im Jahr 2006 nur 2630 von ihnen – trotz der Aussicht auf ökonomische Vorteile und eine höhere Arbeitsplatzsicherheit – Gebrauch davon gemacht. Die „Opportunitätskosten" sind zu hoch, die Zugänge unübersichtlich, die Anrechnung von Qualifikationen nicht einheitlich geregelt, die Förderinstrumente den Lebensumständen von Berufstätigen nicht angemessen.

Wir brauchen aber rund acht Prozent der unter 35-jährigen Facharbeiter/innen von heute, die bis 2020 ein dreijähriges Studium erfolgreich absolviert haben müssten, um im Jahr 2020 rund 600.000 neue Akademiker/innen durch Höherqualifizierung zu gewinnen und die Fachkräftelücke schließen zu können.

Wir unterbreiten in der Studie zahlreiche Vorschläge, wie Anreize zur Studienaufnahme geschaffen werden können – durch neue Modelle der „Bildungsteilzeit", durch Bildungsfonds unter Beteiligung auch der Arbeitgeber und durch Förderinstrumente, die Abstand nehmen von dem Prinzip der „Bedürftigkeit". Hier lassen sich mit entsprechenden Investitionen an Geld und Ideen beeindruckende Renditen erzielen – für den Einzelnen, für die Unternehmen, den Staat und die Sozialkassen – und zudem mehr „Studierfähige" aus den eher bildungsferneren Schichten gewinnen.

Schulleitung professionalisieren

Die „eigenständige" Schule lässt besonders Schulleiter/innen vor gänzlich neuen Aufgabenfeldern stehen, die mit herkömmlichen pädagogischen Befähigungen nicht zu bewältigen sind. Schulleitung wird ein neuer Beruf, für den Führungseignung erforderlich ist. Das hat Konsequenzen für die Neugestaltung der Erstqualifikation und verlangt eine Höherqualifizierung der derzeit aktiven Leitungspersonen an unseren Schulen.

Die Gründung einer bundesweiten „Akademie für Bildungsmanagement und pädagogische Führungskräfte" sollte einen solchen Professionalisierungsprozess, dem Beispiel anderer Länder folgend, mit Nachdruck, Tempo und

Nachhaltigkeit befördern. Sie stellt bundesweite Qualitätsstandards sicher, sorgt für die weiterführende Professionalisierung von Führungspersonen auf allen Ebenen (Schule, Schulaufsicht, Kultusministerien), sichert den Forschungsstand, schafft Netzwerke und positioniert sich im internationalen bildungspolitischen Diskurs.

Zukunftsinvestition Bildung

Auch in Deutschland kommt man angesichts der gesamtstaatlichen Bedeutung der Bildungsqualität nicht umhin, für ein professionell geführtes bundesweites System mit verbindlichen Maßstäben und Standards für alle zu sorgen. Die ambitionierten energie- und klimapolitischen Ziele der Bundesregierung sind ein Beispiel dafür, wie komplexe Modernisierungsanstrengungen mit klaren Vorgaben vorangebracht werden können. Diese brauchen wir auch in der Bildungspolitik und zwar sowohl für eine Anhebung des allgemeinen Niveaus, eine Erhöhung der Akademikerquote wie auch für eine Reduzierung der Schul- und Studienabbrecher/innen. Bildungsausgaben sind Investitionen in unsere Zukunft. Die Bürger wissen um ihre wohlstandsentscheidende Bedeutung. Sie erwarten ein verbindliches Bekenntnis der politischen Führung zu entscheidenden Reformen und Investitionen, das dem Gewicht dieser Zukunftsfrage angemessen ist.

Ansprechpartner/innen:
Dr. Ingrid Hamm, Geschäftsführerin Robert Bosch Stiftung
Nelson Killius, Principal McKinsey & Company, Inc.
Hans-Christoph Bonfert, Leiter Kommunikation, Robert Bosch Stiftung GmbH, Heidehofstraße 31, 70184 Stuttgart, Telefon 0711/46084-60
Kai Peter Rath, Director of Communications, McKinsey & Company, Inc., Königsallee 60c, 40027 Düsseldorf, Telefon 0211/136 4204, www.mckinsey.de

Weitere Infos sowie die Studie als kostenloser Download unter: www.bosch-stiftung.de/bildungsstudie

Deutscher Schulpreis 2008

Wartburg-Grundschule Münster ausgezeichnet

Bundespräsident Köhler ehrt Deutschlands beste Schule

Die Wartburg-Grundschule Münster gewinnt den mit 100.000,- EUR dotierten Deutschen Schulpreis 2008. Im ZDF-Hauptstadtstudio überreichte Bundespräsident Horst Köhler in Berlin die Auszeichnung. Vier weitere Preise in Höhe von je 25.000,- Euro erhalten die Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule Altingen in Ammerbuch, das Gymnasium Schloß Neuhaus Paderborn, die Integrierte Gesamtschule Bonn-Beuel und die Schule am Voßbarg in Rastede. Der „Preis der Jury" geht an die Werkstattschule Bremerhaven in Bremen, der „Preis der Akademie" an die Grundschule im Grünen in Berlin.

Dr. Christof Bosch, Mitglied des Kuratoriums der Robert Bosch Stiftung und Gesellschafter der Heidehof Stiftung, sagte in seiner Laudatio auf die Wartburg-Grundschule Münster: „Hier ist eine Schule kinderfähig gemacht worden durch pädagogische Architektur im wörtlichen wie im übertragenen Sinn. Immer wieder war und ist sie ihrer Zeit und erst recht den Zeitgeist-Debatten voraus." (...)

Unter dem Motto „Dem Lernen Flügel verleihen" hatten die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung in Zusammenarbeit mit dem *stern* und dem ZDF zum dritten Mal den Deutschen Schulpreis ausgeschrieben. (...) Mit dem Preis wollen die Initiatoren vorbildliche pädagogische Leistung würdigen und Impulse für die Entwicklung von Schule und Unterricht in Deutschland geben. Grundlage ist ein umfassendes Bildungsverständnis. Dabei orientiert sich die Jury an sechs Qualitätsbereichen: Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulleben und Schule als lernende Institution. Der „Preis der Jury" würdigt eine Schule, die unter ungewöhnlichen, oft ungünstigen Bedingungen Hervorragendes leistet. Der „Preis der Akademie" ehrt eine Schule, die auf einem besonderen Gebiet mit ihrer eigenen „pädagogischen Erfindung" Außergewöhnliches vollbringt. Um die Innovationskraft der Preisträger für die Schulentwicklung in Deutschland zu nutzen, gehören die ausgezeichneten Schulen für drei Jahre der Akademie des Deutschen Schulpreises an.

Die nächste Ausschreibung beginnt im Mai 2009.

Infos zu allen ausgezeichneten Schulen sowie zum Deutschen Schulpreis unter: www.bosch-stiftung.de

Das Projekt

... wenn wilde Kerle entspannen und schüchterne Jungs über sich hinaus wachsen

Die Jungengruppe der GGS Sülztal

Von Eric Jens Renneberg

Ich habe das Glück, an einer Schule zu sein, an der die Stärkung sozialer Kompetenzen besonders gefördert wird. „Kinder stark machen“ ist einer der zentralen Bausteine unseres Schulprogramms. Die Gemeinschaftsgrundschule Sülztal liegt im Stadtteil Steinenbrück in der Stadt Overath (Rheinisch-Bergischer Kreis). Ich leistete an dieser Schule auch meine zweijährige Ausbildung als Referendar ab. Im Rahmen dieses Referendariats initiierte ich die Jungenarbeit an der Schule bereits 2002. Über die Jungengruppe, die damals auf ein halbes Jahr angelegt war, verfasste ich meine Staatsexamensarbeit. Doch nach meinem Examen war nicht Schluss: Seit nunmehr fast sechs Jahren läuft die Jungengruppe als ganzjähriger, wöchentlich stattfindender Kurs ununterbrochen.

Entwicklung der Jungengruppe

Die Jungengruppe startete im Herbst 2002 recht bescheiden. Zwölf Jungen wurden ausgewählt, es fanden zwölf wöchentliche Termine statt, hinzu kamen ein Väterabend sowie zwei allgemeine Elternabende. Angelegt war das ganze Konzept auf ein halbes Jahr, danach wollte ich meine Examensarbeit über die Gruppe schreiben. Fertig.

Doch dabei blieb es nicht. Die Unterstützung durch die Schulleiterin, Rückmeldungen durch die Eltern der Teilnehmer und durch die Kollegen/innen, aber auch und vor allem die wunderbare Arbeit mit den Jungen, abseits vom normalen Unterricht, bestärkten mich weiter zu machen. Heute, sechs Jahre später, gehören zur Jungengruppe im Verlauf eines Jahres dreißig wöchentliche Termine zu je anderthalb Stunden am Nachmittag, Ausflüge in den Wald und an einen Bach, insgesamt vier allgemeine Elternabende, ein Väterabend, ein Vater-und-Sohn-Abend, ein Abenteuertag an einem Samstag – sowie eine dreitägige Fahrt in die Jugendherberge Lindlar an einem Wochenende.

Dies macht deutlich, dass Jungenarbeit unter günstigen Rahmenbedingungen gedeihen und wachsen und das Angebot ausgebaut werden kann und die Erfolge durch immer neue Elemente potenziert werden können.

Dass Bedarf an Angeboten zur sozialen und emotionalen Stärkung besteht, ist keine Frage und braucht an dieser Stelle nicht dargestellt zu werden. Daher bestand auch an unserer Schule Bedarf an Jungenarbeit. Doch die Jungenarbeit ist nicht zielgruppenorientiert, sondern für alle Jungen da. Sie richtet sich an die schüchternen Jungs mit dem Ziel, in ihnen Vertrauen zu entwickeln (zu anderen Jungen, aber auch zu sich selber), Selbststärkung zu ermöglichen und ein

Der Abenteuertag wird spätestens dann abenteuerlich, wenn die Jungs in einem Bach ihre Spuren „verwischen“ müssen.

Bewusstheit für die eigenen Stärken zu entwickeln. Und sie richtet sich an die wilden Draufgänger mit dem Ziel, die harte Schale zu durchbrechen und auch einmal „weiche“ Verhaltensweisen kennen zu lernen. Und sie richtet sich schließlich an alle Jungen zwischen diesen beiden Extremen. Deshalb ist die Jungengruppe nicht zielgruppenorientiert – die einzige Zielgruppendefinition wäre: „Es sind Jungen!“

Die Anmeldung ist freiwillig, Eltern melden ihren Sohn an. Einmal angemeldet soll der Junge für mindestens ein halbes Jahr regelmäßig an der Gruppe teilnehmen. Ich wähle für einen Kurs 14 interessierte Teilnehmer aus den 2., 3. und 4. Schuljahren aus, jedoch ohne eine gezielte Vorauswahl zu treffen. Jeder Junge, der teilnehmen will, darf teilnehmen. *Dies gelingt nicht immer sofort, zurzeit gibt es eine Warteliste, auf der Jungen teilweise bis zu anderthalb Jahre warten müssen.* Doch bislang konnte jeder Junge, der wollte, dann auch teilnehmen. Diese Vielfalt, sowohl was das Alter der Jungen als auch ihre Persönlichkeit angeht, macht die Arbeit in der Jungengruppe besonders spannend.

Die geschlechtsspezifische Qualität

Ich habe einmal gehört: „Wir müssen mal wieder was für die Jungen anbieten, z.B. in den Werkraum gehen.“ Das ist schön, doch einfach nur in den Werkraum zu gehen ist keine Jungenarbeit. Es ist „Arbeit mit Jungen“. Die Jungengruppe soll mehr sein als nur „Arbeit mit Jungen“. Jungenarbeit bedeutet, etwas erreichen zu wollen, ein Problem aufzugreifen und es beheben zu wollen. Und dabei reicht es eben nicht aus, die Jungen zu isolieren und dann irgendwas mit ihnen zu machen. Und so ergeben sich für Jungen relevante Inhalte, die im Laufe des Jahres in der Jungengruppe bearbeitet werden:

– *Selbstbild Männlichkeit*: Völlig wertungsfrei müssen die Jungen sich zunächst einmal selber darüber klar werden, was es für sie bedeutet, ein Junge zu sein.
– *Gefühle zeigen*: Positive und negative Gefühle sind zulässig. Die Jungen erhalten vielfältige Gelegenheit, sich zu öffnen und sich anderen anzuvertrauen und etwas über sich zu berichten. So sollen sie merken, dass solche Verhaltensweisen auch für Jungen zulässig sind.
– *Selbst- und Fremdwahrnehmung*: Jungen müssen sich über ihre eigenen Stärken und Schwächen klar sein. Mutproben (für sich selber, nicht für andere) spielen daher eine wesentliche Rolle. Die Fremdwahrnehmung ist jedoch mindestens genau so wichtig, denn sie ist im Bereich der Konfliktbewältigung unverzichtbar.
– *Vertrauen entwickeln*: Vertrauen ist etwas, was man sich mühsam erarbeiten muss, was man aber auch sehr schnell verlieren kann. Gerade für Jungen, die oft Einzelkämpfer sind, ist die Fähigkeit Vertrauen zu entwickeln (bei sich selber und bei anderen) elementar wichtig.
– *Teamfähigkeit*: Jungen, die keine Hilfe annehmen wollen oder die im Mittelpunkt stehen müssen, scheitern oft an großen Herausforderungen. Übungen zur Teamfähigkeit ermöglichen die Erfahrung, dass man als „Teamplayer“ besser und oft schneller zum Ziel kommen kann.
– *Auseinandersetzung mit männlichen Vorbildern*: Dieser Bereich kann in der Grundschule nur angebahnt werden. Doch schon den Kleinen kann deutlich werden, dass Spiderman und Miroslav Klose nicht die einzigen Vorbilder sein müssen, sondern dass es auch andere, erreichbare Vorbilder gibt.
– *Körperkontakt zulassen*: Diese Fähigkeit ermöglicht wiederum die Entwicklung von Vertrauen. Körperkontakt findet in der Jungengruppe in ruhigen Formen (Massagespiele) und in wilden Formen (Kampfspiele) statt.
– *Streit vermeiden, Konfliktfähigkeit*: Alternative Konfliktlösungsstrategien können durch Rollenspiele o.ä. vermittelt werden.
– *Auseinandersetzung mit Mädchen*: Mädchen sind anders als Jungen. Aber Jungen sind deshalb nicht automatisch besser. Jungen müssen auch nicht immer stärker und schneller sein. Es gibt andere Werte, auf die Jungen stolz sein können.

Auf dem Abenteuertag sind gemeinsam schwierige Aufgaben zu bewältigen, bei denen sich die Jungs zwangsweise näher kommen.

Grundsätze der Jungengruppe

Die Jungengruppe ist geschlechtshomogen. Dadurch wird sie zu einem Schutzraum, in dem sich die Jungen abseits tradierter Rollenmuster frei bewegen können. Mädchen sind daher absolut verboten (auch weibliche Lehrkräfte!!!).

Die oberste Regel lautet: *„Jeder darf mitmachen, keiner muss mitmachen.“* Freiwilligkeit ist oberstes Gebot. Denn nur so können Jungen Erfahrungen machen, die sie gewinnbringend in ihr Rollenverhalten als Junge einbauen können.

Erfahrung statt Belehrung: Die Jungengruppe ist kein Unterricht. Es ist auch nicht mein Ziel, den Jungen zu vermitteln, wie ein „richtiger Junge“ zu sein hat und ihnen meine Vorstellungen aufzudrücken. Vielmehr sollen sie durch spielerische Übungen, durch Abenteueraktionen und durch erlebnispädagogische Elemente dazu angeregt werden, ihre eigene Männlichkeit zu hinter-

Beim „Titanic"-Spiel bringen sich die Jungs über „Eisschollen" auf eine rettende Insel in Sicherheit. Dies erfordert Teamarbeit, gegenseitige Rücksichtnahme und Körperkontakt.

Das Projekt

fragen, Erfahrungen auf spielerischem Wege zu sammeln und diese für sich selber zu übernehmen.

Die wöchentliche Arbeit

Ich treffe mich einmal in der Woche am Nachmittag mit den Jungen für 1½ Stunden (zurzeit jeweils am Dienstag von 14:00 Uhr bis 15:30 Uhr). Gerade für Kinder im Grundschulalter ist ein ritualisierter Ablauf sehr wichtig. Eine Sitzung läuft nach folgendem Muster ab:

– *Fantasiereise*: Sie ermöglicht eine Entspannung nach einem langen und anstrengenden Schultag.
– *Hasenrunde*: Ein Kuscheltier (Hase) wandert im Kreis herum. Der Junge, der den Hasen hat, darf erzählen, ob es ihm gut oder nicht gut geht, wie er sich fühlt und warum es ihm so geht.
– *Thematischer Teil*: Dieser Teil unterscheidet sich von Sitzung zu Sitzung und nimmt zeitlich jrweils den größten Rahmen ein.
– *Massagespiel*: Am Ende einer teilweise sehr wilden und unruhigen Sitzung kommen die Jungen durch diese Übung noch einmal zur Ruhe.
– *Hasenrunde*: Auch am Ende einer Sitzung äußern die Jungen ihren Gemütszustand. Den Hasen darf jeweils ein Junge für eine Woche mitnehmen.

Die Jungen werden angeregt, sich anderen Jungen anzuvertrauen, sich zu öffnen und Vertrauen zu entwickeln. Durch zahlreiche Spiele und spielerische Übungen können sie neue Verhaltensweisen kennen lernen. Nicht nur im Gruppenraum, sondern auch im Wald und am Bach können die Jungen so vielfältige Erfahrungen machen. Sich auf andere Jungen verlassen; sich mit seinen Vorbildern reflektiert auseinander setzen; Kontakt (auch Körperkontakt) mit anderen Jungen zulassen, um so Vertrauen zu entwickeln; Regeln im Zusammenleben mit anderen Jungen entwickeln: Dies sind einige der Aspekte, die im Rahmen von verschiedenen Übungsformen für die Kinder erfahrbar gemacht werden. Die Bandbreite der Spiele reicht von wilden Raufspielen („Raufen nach Regeln") über Rollenspiele, Vertrauensübungen, Herausforderungen, die nur im Team bewältigt werden können bis hin zu ruhigen Entspannungsphasen (Massagespiele, Fantasiereisen ...). Dabei wird darauf Wert gelegt, dass die Jungen Spaß haben. Auf der einen Seite dürfen sie toben, auf der anderen Seite kommen sie wieder zur Ruhe und können entspannen.

Besondere Elemente der Jungengruppe

Im Rahmen der wöchentlichen Arbeit macht die Gruppe mehrere Ausflüge in die Natur. Feste Bestandteile sind ein *Ausflug in den Wald* und an einen Bach. Vertrauensspiele und Teamübungen machen außerhalb der vertrauten Wände mehr Spaß und fördern so die Gruppenbildung. Diese Ausflüge enden meist dreckig und (im Falle des Bachbesuchs) mit nasser Kleidung, dafür machen sie aber den Jungen besonderen Spaß.

Ein *Abenteuertag* findet an einem Samstag im Hochsommer statt. Die Jungen wandern einen ganzen Tag durch die Schulumgebung, auf einen Berg und in Täler hinab. Sie durchqueren einen Fluss, bei dem ihnen das Wasser bis zur Hüfte steht und waten einen knie- bis hüfttiefen Bach entlang. Im Laufe des Tages machen sich die Jungen jedoch nicht nur dreckig und nass, sondern sie müssen auch Aufgaben lösen, die nur dann erfolgreich zu bewältigen sind, wenn die Gruppe im Team arbeitet und zusammenhält. Die Jungen kommen am Abend mit nasser und dreckiger Kleidung zur Schule zurück, sind völlig erschöpft, haben aber viel über sich selbst und ihre Stärken gelernt. Und am Ende gibt es in der Schule eine Pizza!

Zum Abschluss eines Jahres Jungenarbeit fahren wir für *drei Tage in die Jugendherberge Lindlar* (von Freitag bis Sonntag, Ende Januar, meistens mit Schnee!). Diese drei Tage ermöglichen eine intensivere Arbeit mit den Jungen, als es in den wöchentlichen anderthalb Stunden möglich ist, bilden aber auch einen schönen Abschluss und bringen die Gruppe noch enger zusammen.

Eltern- und Väterarbeit in der Jungenarbeit

Wir wollen etwas erreichen und etwas bewegen. Deshalb ist es wichtig, dass alle Beteiligten in den Prozess der Jungenarbeit miteinbezogen werden.

Dies schließt auch die Lehrer/innen, vor allem aber die Eltern mit ein – was die notwendige Akzeptanz schafft.

Am Anfang und am Ende eines jeden Halbjahres findet ein Elternabend statt. Es ist mir wichtig, dass die Eltern über Inhalt und Methodik der Jungengruppe informiert werden. Ebenso ist es wichtig, dass am Ende eines Halbjahres eine Reflexion der Ergebnisse durchgeführt und den Eltern deutlich gemacht wird, welche positive Entwicklung die Jungen

durchgemacht haben. Da die Gruppe über ein ganzes Jahr läuft, ergeben sich insgesamt vier Elternabende.

Ein Herzstück der Elternarbeit ist die Einbeziehung der Väter. Auf einem zweistündigen *Väterabend* kommen die Väter (bzw. die männliche Bezugsperson) der Jungen zusammen. Sie werden angeregt, sich mit ihrer eigenen Männlichkeit, ihren eigenen männlichen Vorbildern und ihrer Rolle als männliches Vorbild auseinander zu setzen. Beim *Vater-und-Sohn-Abend* begegnen sich Väter und Söhne auf Augenhöhe und setzen sich offen und ehrlich miteinander auseinander. Bei Vertrauensspielen erfahren die Jungen ein besonderes Gefühl: dass sie sich auf ihren „Papa" verlassen können (für einige Jungen eine nicht alltägliche Erfahrung) – doch auch die Väter müssen sich in die Verantwortung ihrer Söhne begeben. Gerade dies ist für die Väter oft etwas völlig Neues. Gleichzeitig gehören positive Erfahrungen wie enger Körperkontakt zwischen Vater und Sohn beim Massagespiel oder ein wildes Tobespiel gemeinsam mit Vätern und Söhnen dazu.

Einbindung in die Schule

Der Erfolg der Jungengruppe konnte vor allem durch die *Unterstützung der Schulleitung* erreicht werden. Die Unterstützung beschränkte sich nicht auf „Finde ich gut, dass du das machst". Vielmehr gab es zahlreiche Situationen, in denen konkret geholfen wurde: Die Schulleiterin unterstützte mich bei der Raumverteilung, indem ich einen Raum bekam, der gewohnheitsmäßig von einem anderen Angebot belegt war. Sie erhörte mein Flehen nach einer sehr teuren Weichbodenmatte (für die Kampfspiele) und sammelte Geld für diese Matte. Sie setzte sich im Vorstand des Fördervereins für die Finanzierung der Jungengruppe ein. Diese Liste könnte fortgesetzt werden, doch wird schon hier deutlich, dass Unterstützung mehr sein kann als das bloße „finde ich gut". Nur so können die für einen Erfolg notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Gleichzeitig muss die *Unterstützung der anderen Lehrer/innen* erwirkt werden. Hierzu ist es notwendig, die Klassenlehrer/innen über das zu informieren, was mit ihren Schülern in der Jungengruppe passiert. Das Vorstellen von Ergebnissen und das Diskutieren über Verhaltensmuster gehören dazu und ermöglichen so, dass die Lehrer/innen merken, dass die Jungengruppe positive Auswirkungen auf die Jungen haben kann, was wiederum ihrem Unterricht zugute kommt. Außerdem habe ich eine zweitägige „Fortbildung" zu dem Thema in meiner Schule angeboten. Unter dem Titel „Einführung in die Jungenarbeit" haben interessierte Lehrer/innen theoretische Inhalte und praktische Übungen kennen gelernt, die sie auch im Klassenverband anbieten können; gleichzeitig wurden sie auf die Probleme, denen die Jungen ausgeliefert sind, aufmerksam gemacht. Durch solche Maßnahmen wird die Akzeptanz der Jungengruppe im Kollegium gesteigert und der Stand der Jungenarbeit gefestigt.

Mittlerweile ist die geschlechtsspezifische Pädagogik im Allgemeinen und die Jungengruppe im Besondern in das *Schulprogramm* eingebunden. Dies ist von wesentlicher Bedeutung, denn dadurch wird die Jungengruppe institutionalisiert und verankert. So wird die Jungenarbeit auch zum Aushängeschild unserer Schule, da durch die Einbindung in das Schulprogramm die Schule weiterhin verpflichtet ist, diese Gruppe anzubieten. Es ist also kein solitäres Angebot, sondern mittlerweile ein fester Baustein unseres Schullebens.

Abschließende Bemerkung

Seit sechs Jahren läuft meine Jungengruppe. Ich bin stolz auf das, was aus den bescheidenen Anfängen entstanden ist. Nicht nur, weil es ein solch großes Projekt geworden ist, sondern weil ich merke, dass ich etwas bewegen kann: Schüchterne Jungen werden selbstsicherer. Wilde und draufgängerische Jungen werden teamfähiger. Und nicht zuletzt können die Väter erreicht werden. Natürlich mache ich auch die unterrichtliche Arbeit am Vormittag sehr gerne, doch vor allem in der Jungenarbeit am Nachmittag erfahre ich eine besondere Bestätigung der pädagogischen Arbeit. Es ist eine sehr dankbare Arbeit! Die glücklichen Gesichter der Jungen, wenn sie auf dem Vater-und-Sohn-Abend von ihren Väter massiert werden und der Spaß, den die Jungen auf dem „Winterwochenende" in der Jugendherberge haben, entschädigt für den großen Aufwand, den diese Gruppe trotz der Routine nach sechs Jahren immer noch bedeutet.

Eric Jens Renneberg, Gemeinschaftsgrundschule Sülztal, Römerstraße 7 - 9, 51491 Overath-Steinenbrück
Telefon 02204/73675,
E-Mail: renneberg@ggs-suelztal.de
www.ggs-suelztal.de (Angebote)

Teamfähigkeit ist beim „Zeitungsspiel" erforderlich, da man gemeinsam einen Partner einkleiden muss, aber nur Zeitungen und einen Tacker zur Verfügung hat.

Geld für gesunde Grundschulen

Deutscher Präventionspreis 2009

„Gesund aufwachsen – ganzheitliche Förderung von Grundschulkindern“ ist das Thema des Deutschen Präventionspreises 2009, den die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) vergibt. Die Jury sucht Wettbewerbsbeiträge, die beispielhaft zeigen, wie die Aspekte Bewegungsförderung, gesunde Ernährung und psychosoziale Gesundheit im Schulalltag systematisch und nachhaltig umgesetzt werden können. Dabei soll vor allem ein Augenmerk auf die Verbesserung der Gesundheitschancen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien gelegt werden.

Träger des Wettbewerbs sind neben dem BZgA das Bundesministerium für Gesundheit und die Manfred Lautenschläger Stiftung. Mit dem Preisgeld in Höhe von insgesamt 100.000,- EUR sollen die besten Maßnahmen zur Gesundheitsförderung an Grundschulen prämiert werden, um so langfristig deren Fortführung zu gewährleisten.

Unter dem Motto „Die Besten finden und fördern“ werden mit dem Deutschen Präventionspreis vorbildhafte Projekte in jährlich wechselnden Teilgebieten der gesundheitlichen Prävention prämiert. Das Preisgeld ist für die Weiterführung und -entwicklung der prämierten Maßnahmen bestimmt und wird jedes Jahr an Einzelpersonen, Institutionen oder Kommunen vergeben.

Antragsfrist: 29.01.2009!

Grundschulen, die sich am Wettbewerb um den Deutschen Präventionspreis 2009 beteiligen möchten, können noch bis einschließlich 29. Januar 2009 online ein Teilnahmeformular ausfüllen und ihre Beiträge einreichen.

Weitere Infos zu Programm und Antragstellung unter: www.deutscher-praeventionspreis.de

BZgA, 03.12.2008

Preise & Förderungen

Fördermöglichkeiten und Wege zur Finanzierung von Projektideen

Neue Rubrik im Fachkräfteportal der Kinder- und Jugendhilfe bietet Orientierung

Ab sofort können sich Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe – oder aus anderen Bereichen der pädagogischen Arbeit – unter www.*jugendhilfeportal.de* gezielt über Fördermöglichkeiten und Wege zur Finanzierung von Projektideen informieren.

Man hat eine spannende Idee für eine Kampagne zur Gesundheitsförderung, möchten ein multilaterales Projekt zum Thema Antisemitismus oder einen Fachkräfteaustausch im Bereich Hilfen zur Erziehung durchführen? Aber man weiß nicht, wie man an das Geld dafür kommen kann? Die neue Rubrik „Förderinformationen“ bietet nun die Möglichkeit, sich detailliert über Finanzierungsmöglichkeiten für Projekte, Aktionen und Maßnahmen zu informieren. In der Infobox „Förderung durch Bund, Länder und Kommunen“ finden Sie eine systematische Auflistung der Zuständigkeiten auf den jeweiligen Ebenen mit Erläuterungen und Links zu Antragsformularen, Antragsfristen und weiterführenden Informationen.

In einer weiteren Infobox werden europäische Fördermöglichkeiten und Programme zur Förderung der Internationalen Jugendarbeit gebündelt und Links zu Finanzierungsmöglichkeiten für bi- und multilaterale Projekte gesammelt.

Unter „Förderung durch Stiftungen, Tipps zu Fundraising und Sponsoring“ gibt es Anregungen und Hinweise zur Akquise von Stiftungsmitteln und anderen Geldern.

Alle Infoboxen werden durch Verlinkungen zu entsprechenden Förderdatenbanken und zum Quellenpool des Fachkräfteportals ergänzt, wo man einschlägige Literatur zum Thema findet.

Zusätzlich bietet die neue Rubrik Hinweise auf aktuelle Ausschreibungen und Wettbewerbe, die der Finanzierung von Projekten und Aktionen dienen könnten. Das europäische Informationsnetzwerk Eurodesk ergänzt das Angebot schließlich um eine monatliche Zusammenstellung von Ausschreibungen im Bereich Internationale Jugendarbeit und Europa.

IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V., Godesberger Allee 142-148, 53175 Bonn. Telefon 0228/9506116, E-Mail: starzinger@ijab.de

www.jugendhilfeportal.de

Schulentwicklung in regionalen Bildungslandschaften

Ergebnisse des Projektes „Selbstständige Schule“

Von Wilfried Lohre und Mark Becker

Das Modellvorhaben „Selbstständige Schule“[1]

Mit dem Schuljahr 2007/2008 endete im Sommer das Modellvorhaben „Selbstständige Schule“, das bis dato größte Schulentwicklungsprojekt Deutschlands. Das Schulministerium des Landes Nordrhein-Westfalen sammelte mit diesem Projekt in Zusammenarbeit mit der Bertelsmann Stiftung von 2002 bis 2008 wertvolle Erfahrungen, um den oftmals steinigen Weg zu einer zunehmenden Eigenverantwortung und Selbstständigkeit seiner Schulen zu ebnen. Eine Entwicklung, die in Deutschland in den letzten Jahren eingesetzt hat, in vielen erfolgreichen PISA-Teilnehmerländern allerdings schon längst selbstverständlich ist. Die Schulen erhalten größere Gestaltungsfreiräume in programmatischen, personellen, finanziellen und organisatorischen Angelegenheiten, damit sie die Qualität ihrer schulischen Arbeit verbessern können.

Aus 19[2] von 54 Regionen[3] des Landes NRW nahmen 278 Schulen aller Schulformen am Projekt teil, sodass eine breite Erfahrungsgrundlage geschaffen werden konnte.

Das Modellvorhaben zielte auf die Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit und insbesondere des Unterrichts. Dabei stand die Schaffung optimaler Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen in einer konzertierten Aktion aller Akteure des Bildungswesens im Vordergrund.

Die Selbstständigkeit von Schulen wurde deshalb nicht als Selbstzweck begriffen, sondern als ein Rahmen, in dem vor allem Unterricht erfolgreicher gestaltet werden kann. Eine Verbesserung der Qualität der schulischen Arbeit musste unmittelbar dem Lernen aller Schüler/innen zugute kommen, ein Ansatz, der durch Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleiche nachhaltig bestätigt wurde. Dabei ist die Gewährung von Selbstständigkeit notwendig, allerdings wird dadurch allein Unterricht noch nicht besser. Beide Projektträger waren sich darin einig, dass es vielfältiger Unterstützung für die Schulen bedarf, um die auf Basis entsprechender rechtlicher Rahmenbedingungen für die Projektschulen erweiterten Gestaltungsfreiräume produktiv nutzen zu können.

Deshalb standen insbesondere Qualifizierung und Fortbildung sowohl für Lehrer/innen als auch für die Mitglieder der in allen Projektschulen eingerichteten schulischen Steuergruppen sowie für die Schulleiter/innen im Vordergrund der Projektarbeit.

Zudem wurde die im Vorläuferprojekt „Schule & Co.“[4] begonnene Entwicklungsarbeit am Konzept einer systematischen und teamorientierten Unterrichtsentwicklung, die die ganze Schule erfasst, konsequent fortgesetzt. Es hatte sich gezeigt, dass Qualitätsverbesserung und pädagogische Schulentwicklung am besten gelingen, wenn in den einzelnen Schulen ein systematischer Ansatz zur

Unterrichtsentwicklung praktiziert und diese Entwicklung durch entsprechende Leitungs- und Steuerungskompetenzen an den Schulen abgesichert wird.

Bereits mit „Schule & Co." war zudem festgestellt worden, dass ein regionales Beratungs- und Unterstützungssystem die einzelschulische Entwicklung gezielt fördert.[5] Nur in gemeinsamer Verantwortung von Land (zuständig für die inneren Schulangelegenheiten) und Kommune (zuständig für die äußeren Schulangelegenheiten), also in einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft können solche nachhaltig wirksamen Unterstützungs- und Beratungsstrukturen aufgebaut werden. Auf diesem Wege können sich ausgehend von der Einzelschule über die regionale Schullandschaft systematisch regionale Bildungslandschaften entwickeln. Dabei bestand Einigkeit darin, dass die aufeinanderfolgenden Schulformen, die von den Schüler/innen besucht werden, ebenso in den Blick genommen werden müssen wie die weiteren Bildungsinstitutionen. Keine Einzelinstitution ist alleine dazu in der Lage, Kinder und Jugendliche adäquat auf ein Leben in unserer Gesellschaft vorzubereiten. Es sind dieselben Kinder und Jugendlichen, die in einem lokalen Gemeinwesen Kindertageseinrichtungen besuchen, verschiedene aufeinander aufbauende Schulformen durchlaufen, zur Musikschule gehen, Bibliotheken besuchen, im Jugendzentrum aufeinander treffen, berufliche Ausbildungen beginnen und schließlich berufstätig werden. Wenn die Qualität der Bildung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen ganzheitlich betrachtet werden soll und eine gelungene Bildungsbiographie ohne Brüche in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt, dann fällt der Region eine Schlüsselrolle für die Gestaltung von Bildungschancen zu. Somit wird Bildung zum Standortfaktor für die Region. Nur im gekonnten Zusammenspiel von Lehrer/innen einer Schule, von allen Schulen einer Region und nur in professioneller Kooperation aller Bildungsakteure in der Region kann dabei der Traum von einer regionalen Bildungslandschaft, in der alle Kinder und Jugendlichen bestmöglich lernen können, Wirklichkeit werden.

Bilanz des Modellvorhabens „Selbstständige Schule" aus Sicht der Projektleitung

Zum Ende des Projektes kann festgestellt werden, dass im Modellvorhaben wesentliche Aufbauarbeiten geleistet werden konnten, die es weiterzuführen gilt, wenn sie nicht versanden sollen. Dazu gehören die Elemente einer gemeinsamen regionalen Steuerung genauso wie die Eckpfeiler eines regionalen Beratungs- und Unterstützungssystems.

Die kooperativ und verantwortungsvoll wahrgenommene Selbstständigkeit ist in den Schulen und Regionen auf einen fruchtbaren Boden gefallen. Doch ohne die umfangreichen Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen des Projektes wären die Erfolge nicht zu erreichen gewesen. Qualitätsverbesserungen werden auch weiterhin nicht ohne entsprechende Ressourcen zu realisieren sein.

Schulen und Regionen haben im Projekt unterschiedliche Wege beschritten – doch das gemeinsame Ziel bestimmte den Weg. Die wichtigsten Gelingensbedingungen und Entwicklungsschritte können am Ende des Projektes „Selbstständige Schule" klar benannt werden:

1. *Im Mittelpunkt aller Bemühungen stehen die Kinder und Jugendlichen.* Bezugspunkt jeglicher Entwicklungsarbeit ist die Verbesserung der Lern- und Lebenschancen aller Kinder und Jugendlichen. Es geht darum, ihnen die Möglichkeiten zu eröffnen, ihre Potenziale auszuschöpfen, damit erfolgreiche Bildungsbiografien und gesellschaftliche Teilhabe realisiert werden können. Schulen fällt – da sie von allen Kindern und Jugendlichen besucht werden – dabei eine wesentliche Rolle zu.
2. *Schulentwicklung muss im Unterricht ankommen.* Erfolgreiche Schulen sind an ihrem Unterricht zu erkennen. Guter Unterricht ist ein entscheidender Schlüssel für bessere Bildungs- und Zukunftschancen. Er gründet in einer neuen Lehr- und Lernkultur und verbindet Fachlichkeit auf hohem Niveau mit der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen.
3. *Selbstständiges Lernen erfordert eine selbstständige Schule.* Die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen ist eine wesentliche Voraussetzung für den persönlichen und beruflichen Erfolg. Die selbstständige Schule kann diesem Ziel besser nachkommen, weil sie selbstverantwortlich auf die konkreten Voraussetzungen ihrer Schüler/innen reagieren und das Schulleben auf der Basis einer fundierten Unterrichtsentwicklung und eines professionellen Schulentwicklungsmanagements entsprechend gestalten kann.
4. *Schulische Selbstständigkeit ist kein Selbstzweck.* Ultimatives Ziel der schulischen Entwicklungsarbeit ist das Lernen der Schüler/innen. Schulische Selbstständigkeit dient deshalb der pädagogischen Gestaltung und manifestiert sich in der erfolgreichen Weiterentwicklung des Unterrichts. Schulische Selbstständigkeit erschöpft sich nicht in formalen Aspekten und darf nicht dazu verwendet werden, die Ressourcen zu verknappen und gleichzeitig Schulen mehr Verantwortung aufzubürden.
5. *Eine neue Lehr- und Lernkultur bedarf der Fortbildung und professioneller Selbststeuerung.* Um eine neue pädagogische Teamkultur aufzubauen, ohne die der systematische Kompetenzaufbau aller Schüler/innen nicht möglich ist, müssen die Schulen zu lernenden Organisationen und die Lehrer/innen selbst wieder zu Lernenden werden. Systematische, teamorientierte und die ganze Schule umfassende Unterrichtsentwicklung erfordert eine ebenso systematische und hochwertige Fortbildung. Der innerschulische Prozess kann gelingen, wenn er von einer entsprechend qualifizierten schulischen Steuergruppe koordiniert wird. Die Schulleiter/innen müssen bei der Wahrnehmung ihrer Gesamtverantwortung für die Schulentwicklung professionell unterstützt werden.
6. *Selbstständige Schulen sind Teil der regionalen Schullandschaft.* Wenn die Bildungsbiografien der Kinder und Jugendlichen konsequent in den Fokus genommen werden, dann kann der Blick nicht auf einzelne Schulen verengt bleiben. Vielmehr wird es notwendig, dass an den Biografien entlang die Schnittstellen und Übergänge im

Sinne der Schüler/innen gestaltet werden, damit begonnene Lernwege sinnvoll weitergeführt werden können. Um diese Kooperation und Koordination nicht dem Zufall zu überlassen, beruht die regionale bzw. kommunale Schullandschaft auf verbindlichen Vereinbarungen, die die Vernetzung der Schulen stützen.

7. *Das Bildungswesen vor Ort braucht Unterstützung und Verlässlichkeit.* Um die Qualität im Schulwesen vor Ort nachhaltig zu steigern, muss jede einzelne Schule passgenaue, hochwertige und verlässliche Begleitung und Unterstützung erhalten, um dem eigenen Programm und Profil entsprechend ihren Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Ganzen leisten zu können. Dieses Unterstützungssystem kann nur vor Ort in der Kommune bzw. in der Region aufgebaut werden, da die lokalen Bedingungen und Notwendigkeiten bei seiner Konzeption berücksichtigt werden müssen, wenn wirklich alle Kinder und Jugendliche gemeint sind. Deshalb werden zunehmend auch die außerschulischen Akteure in seine Entwicklungsarbeit einzubeziehen sein.
8. *Optimale Bildungschancen für alle können nur in der regionalen Bildungslandschaft realisiert werden.* Schule stellt letztlich nur eine – wenn auch die zentrale – Station auf dem Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen dar. Bildung ist mehr als Schule: Sie beginnt bereits vor dem Eintritt in die Schule und endet auch später nicht am Schultor. Deshalb kann eine abgestimmte Strategie zur Verbesserung der Bildungschancen in einer Stadt oder Region in letzter Konsequenz nicht auf Schule beschränkt bleiben. Die außerschulischen Bildungseinrichtungen sind unerlässliche Partner bei der Realisierung der anspruchsvollen Ziele. Auf kommunaler Seite müssen verschiedene Ämter und Fachbereiche und auf Landesseite mehrere Ministerien einbezogen werden, wenn es um die Gestaltung des Bildungswesens vor Ort geht. Zusätzlich sind auch die nichtstaatlichen Bildungsakteure (Kammern, Betriebe, Verbände, Vereine etc.) angemessen einzubinden.
9. *Wirksame Kooperation braucht den politischen Willen.* Der gemeinsam verantwortete Aufbau der regionalen Bildungslandschaft setzt vor Ort eine Kooperation von Staat und Kommunen auf Augenhöhe im Rahmen einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft voraus. Wenn beide Seiten ihre gemeinsame Verantwortung für ein gelingendes regionales Bildungswesen nachhaltig wahrnehmen wollen, dann kann die Kooperation der Akteure vor Ort nur wirksam sein, wenn sie auch auf höchster Ebene gewollt und hinsichtlich der Zielfindung, Umsetzungsplanung, Finanzierung und Qualitätssicherung unter Wahrung der Zuständigkeiten gemeinsam verbindlich vereinbart ist.
10. *Gemeinsame Verantwortung manifestiert sich in wirkungsvollen regionalen Strukturen mit ausreichenden Ressourcen.* Wenn im Zuge einer konsensorientierten Kooperation zwischen Land und Kommunen auch eine regionale Eigenverantwortung für die Entwicklung des Bildungswesens vor Ort etabliert wird, müssen arbeitsfähige Koordinierungs- und Steuerungsgremien gemeinsam eingerichtet werden. Diese müssen die Ziele abstimmen, Implementationsstrategien konzipieren, umsetzen, auf ihre Wirksamkeit überprüfen und hierüber Rechenschaft ablegen. Arbeitsfähig sind solche Gremien nur, wenn sie mit entsprechenden personellen Ressourcen beider Seiten ausgestattet sind und über einen gemeinsam gespeisten Entwicklungsfonds verfügen können.

Und was kommt jetzt?

Die blühende Bildungslandschaft,
- in der alle Kinder und Jugendlichen ihre Bildungsbiografie optimal entfalten können,
- in der alle Bildungsakteure zusammenwirken und gemeinsame Ziele verfolgen,
- in der getrennt aufgebrachte Ressourcen gebündelt und zur gemeinsamen Zielerreichung eingesetzt werden,
- in der die Bildungsangebote staatlicher und nicht-staatlicher Institutionen und Anbieter transparent sind und vereinbarten Standards genügen,
- in der die Qualität und Wirksamkeit der verschiedenen Einrichtungen überprüft werden und
- in der regelmäßig Rechenschaft über die Entwicklungsarbeit abgelegt wird,

bleibt (noch) eine Vision.

Ihrer Verwirklichung sind die Regionen und Schulen im Projekt „Selbstständige Schule“ jedoch deutlich näher gekommen. Sie haben gezeigt: Das Engagement und die Investitionen haben sich gelohnt.

Fast alle Regionen werden ihre Arbeit fortsetzen und möchten nun weitere Schulen und Partner ins Boot holen. Kurz vor der Sommerpause haben sie mit dem Schulministerium NRW einen Kooperationsvertrag zur Fortführung ihrer Entwicklungsarbeit unterzeichnet. Entsprechende Kooperationsverträge werden im nächsten Schritt auch weiteren interessierten Regionen angeboten. Um der Grundidee der Bildungsbiographien ohne Brüche vollständig Rechnung zu tragen, sollte nun die Ausweitung der Partner zügig voranschreiten. Die weiteren für Kinder und Jugendliche zuständigen Ressorts im Land müssen mit „ins Boot“ geholt werden.

Dabei sollte sich insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe verstärkt in die Gestaltung der Bildungslandschaften einbringen. Mit dem 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung wurde deren Bedeutung für das Gelingen der Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen nochmals verdeutlicht. Nun gilt es, diesen Fachdiskurs in die Praxis vor Ort zu tragen und dort umzusetzen. Die Kinder- und Jugendhilfe sollte ihre eigenen Stärken als Partner im Bildungsgefüge aufzeigen. Die zunehmende Ausweitung der Ganztagsangebote an Schulen ist hier ein guter Ansatzpunkt. Darüber hinaus wird die Kooperation von Jugendhilfe und Schule insbesondere an den Übergängen zwischen den verschiedenen Bildungsphasen, von den Kindertageseinrichtungen in die Schule und von der Schule in Ausbildung und Beruf wichtige Ansatzpunkte finden und an Bedeutung gewinnen. Ein weiteres wichtiges Kooperationsfeld wird die Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund, auch über die Sprachförderung hinaus, sein.

Grundlegend gilt es, sich vor Ort über einen gemeinsamen Bildungsbegriff zu verständigen und gemeinsam Ziele festzulegen, die durch den gemeinsamen Einsatz der Ressourcen erreicht werden können.

Der Paradigmenwechsel vom „Denken in Zuständigkeiten“ hin zum „Denken in Verantwortlichkeiten“ ist der zentrale Schritt, um für alle Kinder und Jugendlichen in der Region Bildungsbiographien ohne Brüche zu erreichen.

Mark Becker, Wilfried Lohre,
Bertelsmann Stiftung,
Carl-Bertelsmann-Str. 256,
33311 Gütersloh
Telefon 05241/81-81279, E-Mail:
info@bertelsmann-stiftung.de
www.bertelsmann-stiftung.de

Weitere Infos zum Modellprojekt „Selbstständige Schule“ unter:
www.selbststaendige-schule.nrw.de

Fußnoten:

(1) Eine ausführliche Darstellung des Projektes, seiner Entstehungsgeschichte, der Projektarbeit und deren Ergebnisse sowie den daraus resultierenden Schlussfolgerungen ist im Abschlussbericht der Projektleitung (Lohre/Becker/Madelung/Schnoor/Weisker: „Selbstständige Schulen in regionalen Bildungslandschaften. Eine Bilanz“) und im Begleitband zum Abschlussbericht (Projektleitung Selbstständige Schule: „Das Projekt „Selbstständige Schule“. Stimmen von Projektbeteiligten und Beobachtern“) zu finden. Beide Publikationen können bei der Bertelsmann Stiftung, Carl-Bertelsmann-Straße 256, 33311 Gütersloh kostenlos bezogen werden.

(2) Die teilnehmenden Regionen waren: Arnsberg/Werl, Bergisches Land, Bochum, Bonn, Dortmund, Duisburg, Hamm, Köln, Krefeld, Kreis Gütersloh, Kreis Herford, Kreis Höxter, Kreis Recklinghausen, Kreis Steinfurt, Kreis Unna, Kreis Warendorf, Münster, Rhein-Sieg-Kreis und Solingen.

(3) Als Region wird im Projektzusammenhang eine kreisfreie Stadt oder ein Kreis mit seinen kreisangehörigen Städten und Gemeinden verstanden

(4) Mit dem Projekt „Schule & Co – Stärkung von Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld“ hatten das Schulministerium NRW und die Bertelsmann Stiftung von 1997 bis 2002 in zwei NRW-Regionen (Kreis Herford und Leverkusen) mit zunächst 52 Schulen wertvolle Erfahrungen für die Verbesserung der schulischen Qualität gesammelt.

(5) Siehe hierzu auch Bastian/Rolff: Abschlussevaluation des Projektes „Schule & Co.“. Gütersloh (2002).

Entwicklung von regionalen Bildungsnetzwerken

nrw

19 Städte und Kreise machen sich mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW auf den Weg zur (Weiter-)Entwicklung Regionaler Bildungsnetzwerke

Von Alexander Mavroudis

Im Sommer diesen Jahres haben 19 Städte und Kreise aus Nordrhein-Westfalen Kooperationsvereinbarungen mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW zur gemeinsamen (Weiter-)Entwicklung von regionalen Bildungsnetzwerken abgeschlossen.

Die Initiative ist aus dem Projekt „Selbstständige Schule“ erwachsen, das am 31.07.2008 zu Ende gegangen ist (siehe hierzu den Beitrag auf den vorangegangenen Seiten). Vor diesem Hintergrund hat das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW gemeinsam mit Vertreter/innen der regionalen Steuerungsgruppen den zukünftigen Ausbau der im Modellprojekt gewachsenen Vernetzungsstrukturen beraten. Das Ergebnis waren Muster für Kooperationsverträge zwischen dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW und Städten bzw. Kreisen zur „Weiterentwicklung/Entwicklung von Bildungsnetzwerken in der Bildungsregion …“.

Ziele und konzeptionelle Eckpunkte

Die gemeinsame Verantwortung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Kommunen für das Schul- und Bildungswesen soll, so heißt es in der Mustervereinbarung, mit allen relevanten Partnern weiter ausgebaut und vertieft werden. Zielsetzung ist es, die Lern- und Lebenschancen aller Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Dies soll durch den Auf- und Ausbau von Bildungsnetzwerken – als institutionell übergreifende Organisationsformen der bildungsrelevanten Träger und Institutionen – geschehen.

Die Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche des Landes NRW und die der Städte bzw. Kreise – gemeint sind insbesondere die Strukturen der staatlichen Schulaufsicht und der kommunalen Selbstverwaltung – bleiben erhalten. Sie sollen aber inhaltlich im Sinne eines Informations-, Planungs- und Handlungsverbundes enger aufeinander abgestimmt und miteinander vernetzt werden.

Die Handlungsfelder der Bildungsnetzwerke sollen orientiert am Bedarf der jeweiligen Bildungsregion und den vor Ort zur Verfügung stehenden personellen und sachlichen Ressourcen festgelegt bzw. weiterentwickelt werden. Exemplarisch werden u.a. genannt:

- Verbesserung der individuellen Förderung aller Schüler/innen.
- Initiierung/Abstimmung schulübergreifender Projekte in der Region, insbesondere auch mit außerschulischen Partnern.
- Weiterentwicklung/Ausbau von Ganztagsschulen, offenen Betreuungsangeboten etc.
- Übergang von der Schule in den Beruf (Übergangsmanagement).
- Integration von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund.

– Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Problemen (z.B. schulpsychologische Beratung, Schulsozialarbeit).
– Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule.

Für die Organisation der regionalen Kooperation sollen folgende Gremien eingerichtet werden:

– Die Gesamtorganisation soll über eine „Regionale Bildungskonferenz" erfolgen, in der Vertreter/innen der Schulen, des Schulträgers, der Schulaufsicht sowie weiterer Institutionen und Einrichtungen (Jugendamt, Religionsgemeinschaften, Agentur für Arbeit usw.) gemeinsam die Bildungsregion weiterentwickeln.
– Zur Vorbereitung von Absprachen und Entscheidungen von strategischer Bedeutung für die Bildungsregion soll ein „Lenkungskreis" eingerichtet werden, dem jeweils zwei vom Land, von der Stadt bzw. dem Kreis und von den Schulen zu benennende Mitglieder angehören.
– Zur Unterstützung der Regionalen Bildungskonferenz und des Lenkungskreises soll von der Stadt bzw. vom Kreis eine „Regionale Geschäftsstelle" eingerichtet und mit verwaltungsfachlichem und pädagogischem Personal besetzt werden. Das Land stellt hierfür zusätzliches pädagogisches Personal im Umfang von einer Stelle zur Verfügung. Außerdem sollen die Mitglieder des regionalen Kompetenzteams für Lehrerfortbildung anlass- und themenbezogen mit der Geschäftsstelle zusammenarbeiten.

Nach dem Abschluss der Kooperationsvereinbarungen am 23.06.2008 sind zurzeit folgende Städte und Kreise damit beschäftigt, die skizzierten Gremien zur (Weiter-)Entwicklung ihrer Bildungsregion einzurichten: die Städte Duisburg, Krefeld, Solingen, Bonn, Köln, Bochum, Dortmund, Hamm, Münster, der Rheinisch-Bergische Kreis, der Rhein-Sieg-Kreis, der Hochsauerlandkreis und die Kreise Soest, Herford, Höxter, Gütersloh, Steinfurt und Unna.

Vorgesehen ist, dass sich schrittweise alle 54 Städte und Kreise in NRW auf den Weg zur (Weiter-)Entwicklung von Bildungsnetzwerken machen.

Handlungsanforderungen aus der Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe

Die Initiative des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW ist als zukunftsorientierter Schritt in Richtung einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft in der Bildung zu bewerten. Dies korrespondiert mit den Empfehlungen des 12. Kinder- und Jugendberichtes zum Auf- und Ausbau „Kommunaler Bildungslandschaften" sowie mit entsprechenden Positionspapieren, wie sie z.B. der Deutsche Verein und der Deutsche Städtetag 2007 veröffentlicht haben (vgl. hierzu „Jugendhilfe & Schule inform", Ausgabe 1/08, Seite 3 ff.). – In eine vergleichbare Richtung weist aktuell das Programm „Lernen vor Ort" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, mit dem in ausgewählten Städten und Kreisen ein kommunales Bildungsmanagement initiiert werden soll (vgl. in diesem Heft in der Rubrik BUND).

Im Mittelpunkt dieser Initiativen steht die Erkenntnis, dass Bildung mehr ist als Lernen im Unterricht und dass nur im Zusammenspiel aller bildungsrelevanten Institutionen und Akteure die mit dem Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen verbundenen Herausforderungen bewältigt werden können.

Die Kinder- und Jugendhilfe ist nicht nur *der* Bildungspartner von Schule – sondern auch selbst Bildungsanbieter. Die Tageseinrichtungen für Kinder, Einrichtungen der (Offenen) Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit, Kinder- und Jugendwohnheime, um nur einige Beispiele zu nennen, sind wichtige Bildungsorte in den Lebens- und Sozialräumen der Kinder, Jugendlichen und deren Familien. Das muss bei der Weiterentwicklung der regionalen Bildungsnetzwerke berücksichtigt werden, die wesentlich den kommunalen Akteuren und Entscheidungsträgern obliegt.

Hier ist die örtliche (Jugendhilfe-) Politik gefordert, ihrer Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern gerecht zu werden und die Chancen in der Mitgestaltung von Bildungsorten zu nutzen.

Zugleich sind Fachkräfte, Trägervertreter/innen, Planer/innen und Leitungskräfte in den Jugendämtern aufgerufen sich aktiv einzubringen. Das betrifft die Jugendämter in den zuvor genannten Städten und Kreisen; das betrifft perspektivisch aber auch alle anderen Jugendämter. Folgende Leitgedanken sind dabei von zentraler Bedeutung:

– Notwendig ist die Verständigung aller beteiligten Akteure auf einen Bildungsbegriff, der neben formalen auch nonformale und informelle Lernprozesse umfasst. Demzufolge sind nicht nur Schulen, sondern auch außerschulische Lernorte und Bildungseinrichtungen in den Blick zu nehmen. Es geht um Bildungsangebote in Schulen, in kooperativen Angeboten und in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in den Sozialräumen.
– Die Kinder- und Jugendhilfe ist wesentlich kommunal verortet. Damit einher gehen die große Bedeutung der freien Träger und die Planungsverantwortung der Jugendämter, die neben Einrichtungen auch Inhalte, Angebote und deren Finanzierung umfasst. Dies muss sich in der personellen Besetzung der Planungs- und Steuerungsgremien widerspiegeln.
– Notwendig ist ein Perspektivenwechsel weg von der Frage „Was brauchen Schulen" hin zur Frage „Was brauchen Kinder, Jugendliche und ihre Familien"? Der gesetzliche Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe ist eindeutig: Es geht darum, alle Kinder, Jugendlichen und deren Familien zu unterstützen und im Sinne einer Anwaltschaft für ihre Interessen einzutreten.

Aber auch andere Politikbereiche und hier insbesondere die Schulpolitik auf kommunaler und Landesebene sind gefordert, die Bildungsleistungen der Kinder- und Jugendhilfe und die Fachkompetenz der Jugendämter bei der Umsetzung der Regionalen Bildungsnetzwerke einzubinden.

Die Fachberatung im LVR-Landesjugendamt unterstützt Jugendämter bei der (Weiter-)Entwicklung regionaler Bildungsnetzwerke.

Kontakt: LVR-Landesjugendamt Rheinland, Ansprechpartner ist Herr Mavroudis, Telefon 0221/809-6932 E-Mail: alexander.mavroudis@lvr.de

Ganztagsoffensive für die Sekundarstufe I

160 neue Ganztagsschulen beantragt – Zweite Antragsrunde für 58 weitere Schulen

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung teilt mit:

160 Gymnasien und Realschulen in Nordrhein-Westfalen wollen zu Ganztagsschulen ausgebaut werden. Das ist das Ergebnis der Bewerbungen zur Ganztagsoffensive der Landesregierung. „Ich freue mich, dass viele Schulträger und Schulen diese Chance nutzen. Im ersten Jahr werden wir mindestens 85 Prozent der möglichen Ganztagsschulen anbieten können. Insgesamt liegt die Abdeckung unseres Programms bereits jetzt bei drei Viertel der angebotenen Plätze. Diesen Anteil werden wir durch weitere Gespräche mit Schulen sowie eine zweite Antragsrunde weiter ausbauen. Das große Interesse zeigt, dass unser Programm bei den Schulen gut ankommt. Mit der Ganztagsoffensive werden wir das Ziel erreichen, unseren Kindern mehr Bildungschancen zu eröffnen und Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erleichtern."

Das Ergebnis im Einzelnen:

- 87 Anträge kommen von Gymnasien, 73 von Realschulen. Davon befinden sich sechs Gymnasien und vier Realschulen in Ersatzschulträgerschaft.
- 92 Schulen wollen zum 1.8.2009 den Ganztagsbetrieb aufnehmen, 68 Schulen zum Schuljahresbeginn 2010/11.
- Es beteiligen sich 46 der 54 Kreise und kreisfreien Städte.
- Die meisten neuen Ganztagsschulen entstehen in Köln (17 Schulen), im Rhein-Sieg-Kreis (11 Schulen), in Bielefeld (sieben Schulen) und in Düsseldorf (sieben Schulen).

Die Anträge kommen aber nicht nur aus Ballungsräumen, sondern auch aus ländlichen Gebieten. Die Kreise Wesel und Warendorf haben z.B. jeweils fünf Anträge gestellt, die Kreise Steinfurt und Lippe jeweils vier.

Ungeachtet der noch ausstehenden Prüfung im Einzelfall erscheinen vom Grundsatz her alle Anträge als bewilligungsfähig. Barbara Sommer: „Die Gymnasien und Realschulen, die jetzt in den Ganztagsbetrieb wechseln wollen, haben gute Chancen. Alle, die die Kriterien erfüllen, kommen zum Zuge."

Die Genehmigungen sollen den Schulen von den Bezirksregierungen zeitnah zugestellt werden. Falls alle Unterlagen vollständig vorliegen, wird dies noch in 2008 erfolgen. In einigen Fällen sind allerdings mit Schulträgern und Schulen noch offene Fragen zu klären. Es ist aber davon auszugehen, dass diese Klärungsprozesse bald abgeschlossen werden können. Diese Schulen erhalten ihre Rückmeldungen im Januar 2009.

Für die 58 noch freien Plätze sind nun Nachmeldungen möglich. Dies gilt auch für diejenigen Kreise oder kreisfreien Städte, die ihr Kontingent eigentlich bereits ausgeschöpft haben. „Ich bin optimistisch, dass wir wie geplant auf 218 Schulen kommen, die in den Ganztagsbetrieb wechseln. Das zeigt, dass ein großer Bedarf nach solchen Angeboten in Nordrhein-Westfalen existiert."

Der gebundene Ganztag in der Sekundarstufe I ermöglicht den Schulen bedarfsgerechte und flexible Angebotsformen. Verpflichtend ist dabei eine Anwesenheit für alle Schüler/innen an drei Tagen bis 15 Uhr. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, zusätzliche ergänzende und freiwillige Angebote durchführen, zum Beispiel nach 15 Uhr oder an einem vierten oder fünften Tag.

Unter der alten Landesregierung gab es für die Schüler/innen nur eingeschränkte Ganztagsangebote in der Sekundarstufe I. Privilegiert waren hier die Gesamtschulen, die fast vollständig im Ganztagsbetrieb geführt wurden. Zwischen 1993 und 2005 wurde nur an dieser Schulform der Ganztagsbetrieb genehmigt. „Uns ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler aller Schulformen der Zugang zu Ganztagsangeboten ermöglicht wird. Mit dem neuen Programm verfügt Nordrhein-Westfalen nun im Bundesvergleich über die höchste Zahl von Ganztagsschulen. Wir schaffen ein flächendeckendes und bedarfsgerechtes Angebot an allen Schulformen", betonte die Schulministerin.

Flexible Möglichkeiten durch das „Geld oder Stelle"

Um einen möglichst weitgehenden Ganztagsausbau zu erreichen, setzt die Landesregierung zunächst auf die gebundene Form des Ganztags. Barbara Sommer: „Da voraussichtlich spätestens nach der nächsten Antragsrunde unser Programm ausgeschöpft sein wird, soll zuerst diesem Bedarf nachgekommen werden. Nach 2010 will die Landesregierung den Ganztagsausbau bedarfsgerecht fortsetzen. Dazu werden neben gebundenen Formen auch flexible Angebote gehören."

Darüber hinaus wurden bereits jetzt Möglichkeiten geschaffen, in Halbtagsschulen zusätzliche Ganztagsangebote anzubieten. Durch das neue Programm „Geld oder Stelle" haben alle Schulen der Sekundarstufe I, die nicht am gebundenen Ganztag teilnehmen, ab dem 1. Februar 2009 Anspruch auf eine pädagogische Übermittagbetreuung. Entweder bekommen die Schulen dafür Stellenanteile oder entsprechende Geldmittel, die sie eigenständig einsetzen können. Barbara Sommer: „Mit diesen Mitteln lassen sich auch Ganztagsangebote und Arbeitsgemeinschaften durchführen."

www.msw.nrw.de/16.12.2008

Weitere Informationen zur Ganztagsoffensive in „Jugendhilfe & Schule *inform*", Ausgabe 2+3, Seite 27 ff.

Kontakt für Rückfragen:
Fachberatung im LVR-Landesjugendamt, Herr Mavroudis, Telefon 0221/809-6932, E-Mail: alexander.mavroudis@lvr.de

inform 4/08

Entwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch die Kooperation mit Schule

Ausgewählte Ergebnisse der Befragung von 200 Kinder- und Jugendeinrichtungen durch die Forschungsstelle Sozialraumorientierte Praxisforschung und -entwicklung an der FH Düsseldorf

Von Maria Icking und Ulrich Deinet

1. Einleitung

Die Fachhochschule Düsseldorf führt im Auftrag des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW eine Studie zur Kooperation der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) mit der Schule durch. Die Untersuchung geht davon aus, dass die Kooperation zwischen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Schule in vielfältigen Bereichen heute weit verbreitet ist. Dennoch fehlt es an systematischem Wissen über Ziele und Inhalte der Kooperation, Entwicklungs- und Veränderungstendenzen. Zum Kern der Untersuchung gehört eine schriftliche Befragung von Einrichtungen der Offene Kinder- und Jugendarbeit. Ziel der weitgehend standardisierten Befragung sind Ergebnisse, die möglichst repräsentativ sind für die Offene Kinder- und Jugendarbeit in NRW.

Insgesamt konnte ein Rücklauf von 200 Einrichtungen mit auswertbaren Fragebögen erreicht werden. Um zu prüfen, in welchem Umfang diese Stichprobe als repräsentativ gelten kann, wurde ein Abgleich vorgenommen mit den Befunden der Strukturdatenerhebung des Forschungsverbunds DJI/Uni Dortmund, die zuletzt für das Jahr 2004 durchgeführt wurde. In diesem Vergleich ist die Stichprobe der befragten Einrichtungen nur eingeschränkt repräsentativ für die Gesamtheit der Einrichtungen der OKJA in NRW. Die Repräsentativität verbessert sich deutlich, wenn nur Einrichtungen berücksichtigt werden, die mindestens 11 Stunden pro Woche geöffnet haben und mit hauptberuflichem Personal arbeiten. Diese Einschränkung dürfte allerdings gerechtfertigt sein, weil davon ausgegangen werden kann, dass erst diese Einrichtungen grundsätzlich die Ressourcen haben, um Kooperationsprojekte mit Schulen zu realisieren.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung präsentiert. Gegenstand der Befragung sind Inhalte und Formen der Angebote von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die sie in Kooperation mit Schulen im Schuljahr 2007/2008 durchgeführt haben. Der Gegenstandsbereich wurde nicht weitergehend definiert, damit nicht durch die Definition Angebote und Themen ausgeschlossen werden. Vor allem sollte vermieden werden, dass nur Kooperationen einbezogen werden, die auf feste und verbindliche Verabredungen mit einzelnen Schulen basieren. Ein Beispiel ist die Hausaufgabenbetreuung, die in vielen Einrichtungen angeboten wird. Sie ist oft ein Angebot der Einrichtungen, dass sich an Schüler/innen richtet, die die Einrichtung vor allem im offenen Bereich besuchen und ist nicht zwangsläufig mit den jeweiligen Schulen abgestimmt. Andererseits ist dieses offene Vorgehen mit dem Nachteil verbunden, dass letztlich die einzelne Einrichtung entschieden hat, was sie als Kooperation definiert.

2. Beschreibung der befragten Einrichtungen

44,5 Prozent der befragten Einrichtungen sind in kommunaler Trägerschaft. Die nächst stärksten Gruppen befinden sich in Trägerschaft der Kirchen (21,5 Prozent) bzw. von Vereinen und Initiativen (20 Prozent). Insgesamt sind 55,5 Prozent der Einrichtungen in freier Trägerschaft organisiert.

Die Einrichtungen kooperieren bereits seit längerem mit der Schule. Im Durchschnitt beträgt die Kooperationsdauer 8,2 Jahre. Mehr als 71 Prozent der befragten Einrichtungen kooperieren fünf Jahre und länger.

Auf die Frage nach dem Anlass der Kooperation geben mehr als die Hälfte der Einrichtungen an, dass dieser von den Bedarfen der Kinder und Jugendlichen ausging (vgl. Tabelle 1); ähnlich hoch ist aber auch die Zahl derjenigen, die die Anfrage aus der Schule als Anlass nennen. Eine Bedeutung spielen auch Initiativen des Trägers und aus dem Jugendamt.

Wenn die Einrichtungen nach Trägerschaft betrachtet werden, ergeben sich

Tabelle 1: Anlass der Kooperation (n=198)

Anlass	*Anzahl der Nennungen*	*in % der Nennungen*	*in % der Einrichtungen*
Von uns aufgedeckte Bedarfe der Kinder und Jugendlichen	114	24,3%	57,6%
Anfrage aus der Schule	108	23,0%	54,5%
Initiative des Trägers	89	18,9%	44,9%
Initiative bzw. Auftrag des Jugendamts	68	14,5%	34,3%
Wünsche der Jugendlichen	26	5,5%	13,1%
Sonstiges	24	5,1%	12,1%
Anfrage des Schulträgers	21	4,5%	10,6%
Wünsche der Eltern	20	4,3%	10,1%
Summe Nennungen	470	100,0%	

Unterstützung	*Zahl der Nennungen*	*in % der Nennungen*	*in % der Einrichtungen*
Regelmäßige Information	101	39,6%	73,7%
Regelmäßiger Erfahrungsaustausch/Qualitätszirkel	60	23,5%	43,8%
Fortbildung	42	16,5%	30,7%
Beratung	35	13,7%	25,5%
Sonstiges	12	4,3%	8,8%
Supervision	5	2,0%	3,6%
Summe Nennungen	255	100,0%	

Tabelle 2: Unterstützung bei der Kooperation (n=137, Mehrfachnennungen)

Unterschiede hinsichtlich der Anlässe zur Kooperation. Diese Unterschiede sind nicht relevant, wenn es um die Anlässe geht, die aus der pädagogischen Arbeit erwachsen (Bedarfe der Kinder und Jugendlichen, Wünsche der Eltern bzw. der Jugendlichen), wohl aber, wenn es um die Anfrage von außen geht, die an die Einrichtungen gerichtet werden. So entfallen bei den Einrichtungen der Wohlfahrtsverbände nahezu 30 Prozent der Nennungen auf die Initiative des Trägers. Kommunale Einrichtungen reagieren überdurchschnittlich (21,2 Prozentauf die Initiative bzw. Anfrage des Jugendamts.

Bei den befragten Einrichtungen ist die Kooperation in der Regel bereits Bestandteil der Konzeption bzw. dies wird geplant. Nur 5,5 Prozent der Einrichtungen geben an, dass sie über keine Konzeption verfügen.

Gefragt, ob sie bei der Kooperation mit Schule auf Unterstützung von außen zurückgreifen können, geben mit 51 Einrichtungen mehr als 25 Prozent ausdrücklich an, dass sie auf keine Unterstützung zurückgreifen können. Da 12 Einrichtungen auf diese Frage nicht geantwortet haben, liegen zu 137 Einrichtungen Antworten zur Art der Unterstützung vor. Die meisten sehen sich durch regelmäßige Information unterstützt, knapp 44 Prozent sind an regelmäßigem Erfahrungsaustausch beteiligt. Weniger verbreitet ist Beratung und Fortbildung (vgl. Tab. 2).

3. Formen und Inhalte der Angebote in Kooperation mit Schule

Gegenstand der Befragung sind alle Angebote, die im Schuljahr 2007/2008 in Kooperation mit Schule durchgeführt werden. Im Hinblick auf Formen und Inhalte dieser Angebote wird davon ausgegangen, dass es von Bedeutung ist, ob es sich um eine allgemeine, sich durch vielfältige Themen und Formen auszeichnende Zusammenarbeit mit Schule handelt oder ob die Kooperation eingebunden ist in die Ganztagsschule, das heißt, die Einrichtungen kooperieren mit Ganztagsschulen bzw. das Angebot ist als Ergänzung zur Halbtagsschule zu sehen.

Mit 47 Prozent hat fast die Hälfte der Einrichtungen im Schuljahr 2007/2008 Angebote sowohl im Ganztag wie auch außerhalb des Ganztags gemacht. Gut 20 Prozent kooperieren ausschließlich im Rahmen des Ganztags; rund ein Drittel macht kein Angebot im Ganztag.

Eine Differenzierung der Einrichtungen nach Trägerschaft zeigt, dass der Anteil der Einrichtungen, der nur im Ganztag kooperiert, bei den Einrichtungen in Trägerschaft der Wohlfahrtsverbände und der Kirchen bzw. Kirchengemeinden überdurchschnittlich ist.

Im Folgenden werden die beiden für diese Untersuchung maßgeblichen Grundformen der Kooperation getrennt dargestellt.

3.1 Kooperation im Ganztag

Insgesamt kooperieren 135 Einrichtungen (67,5 Prozent) im Rahmen des Ganztags. Sie wurden gefragt, im Rahmen welcher Strukturen bzw. welcher Förderprogramme sie diese Kooperation umsetzen.

76 Einrichtungen und damit mehr als die Hälfte arbeiten mit der Offenen Ganztagsschule im Primarbereich (OGS) zusammen. Nur 14 Einrichtungen sind in diesem Zusammenhang Träger einer OGS, die Mehrheit arbeitet also als Kooperationspartner, der nicht für die gesamte Organisation der OGS verantwortlich ist, sondern ein oder mehrere Angebote macht. Die Hälfte aller Einrichtungen, die mit der OGS kooperiert, macht im Rahmen des Ganztags nur dieses Angebot (vgl. Tabelle 3).

Eine gewichtige Form der Kooperation im Ganztag ist das Angebot im Rahmen des Alltagsbetriebes der Einrichtung, das nicht zusätzlich zur Regelförderung durch weitere öffentliche Mittel finanziert wird und in der Regel nicht durch verbindliche Kooperationen mit einzelnen Schulen abgesichert ist. Inhaltlich wird fast immer Hausaufgabenhilfe angeboten, teilweise ein Mittagessen, das z.B. durch Spenden finanziert wird. Die Kinder nehmen anschließend

Tabelle 3: Formen bzw. Förderung der Angebote im Ganztag (n=135, Mehrfachnennungen)

	Zahl der Einricht.	*in %*	*davon: Einricht., die dieses Angebot ausschließlich machen*	*in %*
Offene Ganztagsschule im Primarbereich	76	56,3%	38	50,0%
Im Rahmen des Alltagsbetriebs der Einrichtung	48	35,6%	20	41,7%
Kinder- und Jugendförderplan des Landes NRW	34	25,2%	12	35,3%
Programm 13plus	27	20,0%	7	25,9%
Sonstige Kooperation	15	11,1%	1	6,7%
In Kooperation mit gebundener Ganztagshauptschule bzw. -förderschule	11	8,1%	3	27,3%
Summe Einrichtungen	135		81	

am offenen Angebot der Einrichtung teil. Mehr als ein Drittel der Einrichtungen kooperieren in dieser Form.

In 34 Einrichtungen wird das Angebot aus Mitteln des Kinder- und Jugendförderplans des Landes finanziert, 27 Einrichtungen kooperieren im Rahmen des Programms 13plus. Diese Angebote richten sich fast ausschließlich an Schüler/innen der Sekundarstufe.

Mit der gebundenen Form der Ganztagsschule im Haupt- und Förderschulbereich kooperieren nur 11 Einrichtungen, wobei sich hier zum Teil das Angebot gerade auf die Kinder und Jugendlichen bezieht, die nicht Schüler/in der Ganztagsschule sind, weil diese in der Regel mit Beginn in der 5. Klasse sukzessive aufgebaut wird. Unter „sonstige Kooperationen" fallen u.a. solche, die aus kommunalen Mittel finanziert werden.

Hinsichtlich der *Beteiligung der Schulen nach Schulform* sind entsprechend der hohen Bedeutung der Kooperation im Rahmen der OGS die Grundschulen am stärksten beteiligt. Mit 65,9 Prozent kooperieren fast zwei Drittel der Einrichtungen mit Schulen dieser Schulform. Die Hauptschulen sind im Sekundarschulbereich quantitativ am stärksten beteiligt; rund 45 Prozent der Einrichtungen kooperieren mit Hauptschulen. Deutlich weniger beteiligt sind die übrigen Schulen der Sekundarstufe.

Aus Tabelle 4 lassen sich die Schwerpunkte je nach Stufe entnehmen. Weil die Einrichtungen im Rahmen der OGS überwiegend nicht als Träger, sondern als Kooperationspartner tätig sind, ist es nachvollziehbar, dass Mittagessen und Hausaufgabenhilfe nur begrenzt Teil des Angebots ist, weil dies in der Regel vom Träger der OGS angeboten wird. Anders sieht es in der Sekundarstufe aus: Hier bieten zwei Drittel der Einrichtungen im Rahmen des Ganztagsangebots ein Mittagessen an und mehr als 75 Prozent eine Unterstützung bei den Hausaufgaben.

Der offene Bereich und das freie Spielen ist in beiden Bereichen ein wichtiges Angebot, dass von den Einrichtungen gezielt auch als Ausgleich für die Anforderungen des Schulalltags angeboten wird. Ähnlich bedeutsam sind organisierte Sport- und Bewegungsangebote. Während in der Primarstufe das Angebot in den Ferien noch von größerer Bedeutung ist, sind es in der Sekundarstufe Angebote des sozialen Lernens.

Gefragt nach dem *Ort der Durchführung* geben die befragten Einrichtungen an, dass mehr als die Hälfte der Angebote in der Einrichtung durchgeführt werden. Fast 43 Prozent finden zumindest teilweise in der Schule statt, wobei Orte in der Schule, die als eigene Räume von den Einrichtungen allein genutzt werden, die Ausnahme sind.

Hinsichtlich der *Verbindlichkeit der Teilnahme* zeigt sich, dass überwiegend die Teilnahme nur für angemeldete Kinder und Jugendliche verbindlich ist.

Tabelle 4: Inhaltliche Angebote im Ganztag nach Schulstufen (n=134, Mehrfachnennungen)

Angebote	*Primarstufe*		*Sekundarstufe*	
	Zahl der Nennungen	*in % der Einricht.*	*Zahl Nennungen*	*in % der Einricht.*
Mittagessen	24	27,3%	52	66,7%
Hausaufgabenbetreuung	29	33,0%	59	75,6%
Offener Bereich/freies Spiel	56	63,6%	65	83,3%
Sport und Bewegung	53	60,2%	55	70,5%
Musisch-künstlerische Angebote	41	46,6%	29	37,2%
Neue Medien	27	30,7%	28	35,9%
Technisch-naturwissenschaftliche Angebote	18	20,5%	14	17,9%
Soziales Lernen	46	52,3%	52	66,7%
Interkulturelles Lernen	27	30,7%	24	30,8%
Geschlechtsspezifische Angebote für Mädchen bzw. Jungen	28	31,8%	32	41,0%
Angebote in den Ferien	57	64,8%	31	39,7%
Lern- und Sprachförderung	18	20,5%	18	23,1%
Sonstige Angebote	11	12,5%	6	7,7%
Summe Nennungen	435		465	
Summe Einrichtungen	88		78	

Formen	*Anzahl Nennungen*	*in % der Nennungen*	*in % der Einricht.*
Einzelveranstaltungen	106	36,7%	66,7%
Projektarbeit	99	34,3%	62,3%
Regelmäßige Gruppenangebote	52	18,0%	32,7%
Beteiligung am Unterricht	17	5,9%	10,7%
Sonstiges (u.a. Oberstufencafe, Praktika, Beratung, Seminar, Arbeitskreise)	8	2,8%	5,0%
Hausaufgabenbetreuung	4	1,4%	2,5%
Nutzung der Räume durch Schulen	3	1,0%	1,9%
Summe	289	100,0%	

Tabelle 5: Angebotsformen außerhalb des Ganztags (n=159, Mehrfachnennungen)

Freiwillig ist die Teilnahme insbesondere in den Einrichtungen, die im Rahmen ihres „Alltagsbetriebs" eine Übermittagbetreuung anbieten, die in der Regel nicht zusätzlich gefördert wird. Teil des Unterrichts ist das Angebot im Ganztag z.B. in der gebundenen Ganztagshauptschule bzw. Ganztagsförderschule.

Von den Einrichtungen mit Kooperationen im Ganztag arbeiten weniger als die Hälfte ganz oder teilweise auf *Basis von Verträgen* zusammen. In fast allen Verträgen werden die zu erbringenden Leistungen und der Zeitumfang geregelt, sehr häufig aber auch Ziele, Inhalte und Formen der Kooperation. Andere als vertragliche Regelungen sind in der Mehrzahl mündliche Verabredungen, 18 Einrichtungen greifen auf die offiziellen Programmrichtlinien zurück.

Gespräche nach Bedarf mit den Schulleitungen bzw. den Lehrkräften sind die dominierende *Form der Abstimmung*. Nur 21 Einrichtungen haben für die Kooperation eigene Gremien geschaffen. 21 Einrichtungen geben an, dass Mitarbeiter/innen regelmäßig an Schul- oder Lehrerkonferenzen teilnehmen, während 16 Einrichtungen bestätigen, dass auch umgekehrt Schulleiter/innen bzw. Lehrer/innen an Teamgesprächen u. ä. der Einrichtungen teilnehmen.

3.2 Kooperation außerhalb des Ganztags

Insgesamt 159 Einrichtungen (79,5 Prozent) machen im Rahmen der Kooperation mit Schule Angebote, die sehr unterschiedlicher Art sind; sie wurden im Rahmen dieser Untersuchung unter dem abgrenzenden Kriterium zusammengefasst, dass sie nicht Teil der Angebote der Ganztagsschule sind.

Formen dieser Kooperation sind in hohem Maße Einzelveranstaltungen oder die zeitlich begrenzte Projektarbeit z.B. als Projektwoche (vgl. Tabelle 5). Die Beteiligung am Unterricht ist eine eher seltene Form der Kooperation. Im Freitext zu der entsprechenden Frage gaben insgesamt vier Einrichtungen „Hausaufgabenbetreuung" an; auf Nachfrage wurde erklärt, dass diese Einrichtungen das Angebot ausdrücklich nicht als Ganztagsangebot sehen, sondern als eigenständiges Angebot zur Unterstützung der Kinder und Jugendlichen.

Hinsichtlich der *Beteiligung der Schulen nach Schulform* sind die Grundschulen im Unterschied zur Kooperation im Ganztag in diesem Bereich deutlich weniger beteiligt. Hier sind es Hauptschulen, mit denen fast 70 Prozent der Einrichtungen zusammenarbeiten. Auch die anderen Schulformen der Sekundarstufe sind stärker vertreten. 11 Einrichtungen kooperieren auch mit Berufskollegs.

Ein dominantes Themenangebot ist „soziale Kompetenzentwicklung", das in unterschiedlichen Angebotsformen von mehr als der Hälfte der Einrichtungen durchgeführt wird (vgl. Tabelle 6). Von großer Bedeutung sind zudem die Themen Antigewalttraining, Konflikt- und Selbstbehauptungstraining. Mehr als ein Drittel der Einrichtungen machen Angebote im Bereich Berufsvorbereitung und „Übergang Schule – Beruf".

33 Einrichtungen geben an, dass die Angebote ganz oder teilweise *Teil eines kommunalen Programms* sind, das über das Jugendamt umgesetzt wird. Von diesen Einrichtungen sind 28 Einrichtungen kommunale Einrichtungen.

15 Einrichtungen machen die Angebote ganz oder teilweise in *Kooperation mit den Hilfen zur Erziehung*, auch hier sind es mit 11 Einrichtungen überwiegend kommunale Einrichtungen.

Mehr als 42 % der Angebote sind nach Aussage der Einrichtungen Teil des Unterrichts; damit ist für die Kinder und Jugendlichen die *Teilnahme verbindlich*.

Im Unterschied zur Kooperation im Ganztag arbeiten außerhalb des Ganztags nur 28 Einrichtungen ganz oder teilweise auf *Basis von Verträgen*. In jeweils 75 Prozent der Verträge werden die zu erbringenden Leistungen, der Zeitumfang bzw. Ziele, Inhalte und Formen der Kooperation geregelt. Andere als vertragliche Regelungen sind in der Mehr-

Tabelle 6: Themen der Angebote außerhalb des Ganztags (n=157, Mehrfachnennungen)

Themen	*Zahl der Nennungen*	*in % der Einricht.*
Soziale Kompetenzentwicklung	89	56,7%
Antigewalt-/Konflikt-,Selbstbehauptungstrainings	70	44,6%
Berufsvorbereitung, Übergang Schule – Beruf	57	36,3%
geschlechtsspezifische Angebote für Mädchen	57	36,3%
geschlechtsspezifische Angebote für Jungen	52	33,1%
Sport/Bewegung/Gesundheit	50	31,8%
Musik/Theater/Kunst und Gestalten	37	23,6%
Suchtprävention	36	22,9%
Partizipation/Beteiligung	33	21,0%
Neue Medien/Technik	28	17,8%
sonstige Themen	21	13,4%
Natur- und Erlebnispädagogik	8	5,1 %
Sexualpädagogik	7	4,5 %
Hausaufgabenbetreuung	4	2,5 %
Summe Nennungen	549	

zahl mündliche Verabredungen, 21 Einrichtungen greifen auf offizielle Programmrichtlinien zurück.

Gespräche nach Bedarf mit den Lehrkräften und Austausch mit der Schulsozialarbeit ist die dominierende *Form der Abstimmung*. Nur 24 Einrichtungen haben für die Kooperation eigene Gremien geschaffen. 15 Einrichtungen geben an, dass ihre Mitarbeiter/innen regelmäßig an den Schul- oder Lehrerkonferenzen teilnehmen, während sechs Einrichtungen bestätigen, dass auch umgekehrt Schulleiter/innen bzw. Lehrer/innen an Teamgesprächen u.ä. der Einrichtungen teilnehmen.

4. Einschätzungen der Einrichtungen zur Kooperation

Im zweiten Teil der Befragung ging es um Einschätzungen und Bewertungen zur Kooperation aus der Sicht der Einrichtungen.

4.1 Ziele der Kooperation

Die Einrichtungen wurden zuerst nach den Zielen und Motiven befragt, die sie mit der Kooperation verbinden. Die im Fragebogen vorgegebenen Ziele/Motivationen lassen sich zu drei Bereichen zusammenfassen. Unterschieden werden zum einen nutzerbezogene Ziele, die von den Bedarfen und Interessen der Kinder und Jugendlichen ausgehen, zum anderen organisationsbezogene Ziele und Motive aus der Sicht der Einrichtungen. Weitere Ziele beziehen sich auf die Schule als Partner der Kooperation (partnerbezogene Ziele).

Die *nutzerbezogenen Ziele* finden die höchste Zustimmung, wobei durchaus Unterschiede sichtbar werden. So hat eine sozialpolitisch motivierte Zielsetzung („sozial benachteiligte und arme Kinder und Jugendliche erreichen und unterstützen“) insgesamt eine leicht höhere Bedeutung als eine freizeitpädagogische Zielsetzung.

Die Ziele und Motive, die sich auf die eigene Einrichtung beziehen (*organisationsbezogene Ziele*), sind im Durchschnitt von etwas geringerer Bedeutung. Die meiste Zustimmung findet die Aussage, dass über die Kooperation mit Schule die dort erreichten Kinder und Jugendlichen auch für andere Angebote der Einrichtung gewonnen werden sollen. Aber auch das Motiv, den Bestand der Einrichtung abzusichern, wird im hohem Maße bestätigt: 121 der 190 Einrichtungen mit Angaben dazu messen diesem Motiv eine zum Teil hohe Bedeutung zu.

Die *partnerbezogenen Ziele* (z.B. „in der Schule und bei Lehrer/innen mehr Wertschätzung für informelles und selbst bestimmtes Lernen schaffen“) haben im Durchschnitt im Vergleich zu den anderen Zielbündeln eine geringere Bedeutung.

4.2 Auswirkungen der Kooperation auf Einrichtungen

Die Einrichtungen wurden zudem nach Veränderungen gefragt, die sich in den letzten zwei Jahren ergeben haben.

Im Vergleich aller genannten Änderungen und Auswirkungen wird am stärksten genannt, dass die Kooperation zu einer besseren Vernetzung der Einrichtung in der Kommune bzw. im Stadtteil geführt hat. Auch dass durch die Kooperation neue Zielgruppen gewonnen wurden, ist eine vielfach bestätigte Auswirkung.

Für mehr als die Hälfte der Einrichtungen ist zutreffend, dass durch die Kooperation die Anerkennung der Arbeit durch die Eltern gestiegen ist. Diese Veränderung wird von Einrichtungen mit Ganztagskooperation häufiger genannt als bei denen ohne Kooperation im Ganztag. Hintergrund könnte sein, dass die Arbeit im Ganztag von den Eltern auch in höherem Maße überhaupt wahrgenommen wird.

Die Kooperation mit Schule ist für eine größere Anzahl von Einrichtungen mit einer Zunahme der Verwaltungstätigkeit verbunden, wobei dies bei Einrichtungen, die nur im Ganztag tätig sind, noch ein wenig ausgeprägter ist.

Einige andere erwartete Auswirkungen der Kooperation sind dagegen offensichtlich weniger relevant. Eine Reduzierung der Öffnungszeiten wird z.B. nur von 27 Einrichtungen bestätigt (14,3 Prozent).

4.3 Bewertung der Kooperation und Zufriedenheit

In diesem Zusammenhang wurde gefragt, in welchem Maße nach Auffassung der Befragten verbreitete Aussagen zur Kooperation zutreffen (als Antwort stand eine Viererskala zwischen „trifft voll zu = 1“ und „trifft nicht zu = 4“ zur Verfügung; je stärker die Zustimmung, umso näher liegt der Mittelwert bei 1).

Fünf Aussagen lassen sich als Erfolgsfaktoren im Hinblick auf die Kooperation zusammenfassen. Mit einem Mittelwert von 1,26 wird der vielfach zitierte Erfolgsfaktor für eine gute Kooperation, die „Arbeitsbeziehung auf Augenhöhe zwischen den beteiligten Lehrer/innen und Fachkräften“, von den Einrichtungen als in hohem Maße zutreffend eingeschätzt. Die Zustimmung zur Aussage „Für eine gute Kooperation ist ganz wichtig, dass sich die beteiligten Lehrkräfte und die Fachkräfte der Einrichtung auch persönlich gut verstehen“ ist mit einem Mittelwert von 2,25 deutlich geringer.

Die räumliche Nähe zur Schule als ein weiterer Erfolgsfaktor erreicht einen Mittelwert von 1,96. Eine etwas geringere Zustimmung findet der Faktor „Unterstützung durch das Jugendamt“ (Mittelwert: 2,04).

Bei möglichen hemmenden Faktoren trifft nach Einschätzung der befragten Einrichtungen das Problem des fehlenden Wissens der Partner übereinander in höherem Maße zu (Mittelwert: 2,22) als der durch die Kooperation verursachte höhere Organisationsaufwand (Mittelwert: 2,71).

Weitere Aussagen beziehen sich auf Einschätzungen zur eigenen Arbeit bzw. Rolle. Die Aussage „Unsere Bildungsziele unterscheiden sich deutlich von den Bildungszielen, die die Schule verfolgt“ hat hier die größte Zustimmung (Mittelwert: 2,0). Auch die Aussage „Unsere Fachkompetenz in der Jugendarbeit, die wir in die Kooperation mit Schule einbringen, wird anerkannt und wertgeschätzt“ findet eine hohe Zustimmung (Mittelwert: 2,11). Beide Bewertungen könnten Hinweise auf ein durchaus vorhandenes Selbstbewusstsein sein, dass die Einrichtungen in die Kooperation einbringen. Entsprechend findet die Aussage „Wir sind eher Auftragnehmer der Schule und weniger eigenständiger und gleichberechtigter Bildungspartner“ deutlich geringere Zustimmung (Mittelwert: 2,85).

Eine letzte Gruppe von Aussagen spiegelt typische Sichtweisen auf die Schule wider. Die Aussage „die Bereitschaft zur Kooperation ist bei vielen Lehrkräften vorhanden, scheitert aber immer wieder an schlechten Rahmenbedingungen“ findet hier am stärksten Zustimmung (Mittelwert: 2,22), aber auch eine Aussage wie „die Schule bzw. die Lehrer/innen interessieren sich eigentlich nur für schulische Themen (z.B. Hausaufgabenbetreuung), andere, z. B. freizeitpädagogische Angebote sind ihnen nicht so wichtig“ erreicht einen Mittelwert von 2,35.

Insgesamt ist rund die Hälfte der befragten Einrichtungen mit dem bisherigen Verlauf der Kooperation zufrieden bzw. absolut zufrieden. Eher nicht zufrieden bzw. absolut nicht zufrieden ist mit 10,9 Prozent ein nur kleiner Teil. Dieser Anteil ist mit 12,8 Prozent bei den Einrichtungen, die nur im Rahmen des Ganztags kooperieren, leicht höher, aber bei den Einrichtungen, die nicht im Rahmen des Ganztags kooperieren, mit 15,4 Prozent noch etwas höher. Entsprechend niedrig ist der Anteil der „Unzufriedenen“ bei den Einrichtungen, die in beiden Bereichen kooperieren (6,7 Prozent). Da der Anteil der Einrichtungen, die teilweise zufrieden sind, bei allen Untergruppen relativ gleich bei rund 39 Prozent liegt, scheint es so, als hätte die Art der Kooperation durchaus einen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Kooperation.

Gefragt nach weiteren Faktoren, die die Kooperation hemmend oder fördernd beeinflussen, nennen viele Einrichtungen das Fehlen einer verlässlichen finanziellen Förderung. Ein weiteres, mehrfach genanntes Hemmnis einer erfolgreichen Kooperation wird die mangelnde, insbesondere zeitliche Flexibilität der Lehrer/innen genannt. Ein fördernder Faktor, der mehrfach angesprochen wird, ist eine an der Schule funktionierende Schulsozialarbeit.

Trotz der kritischen Stimmen will die Mehrheit der befragten Einrichtungen die Kooperation mit Schule ausbauen. Auf eine entsprechende Frage antworten nahezu 80 Prozent, dass sie in unterschiedlichen Umfang einen Ausbau planen.

5. Ausblick

Zurzeit werden leitfadengestützte mündliche Interviews mit mindestens zehn Einrichtungen durchgeführt. Ziel ist die Beschreibung von Fallstudien zur Kooperation, die auch den Zweck hat, die Ergebnisse der schriftlichen Befragung anschaulicher werden zu lassen.

Die Ergebnisse der gesamten Studie werden im Frühjahr 2009 zur Verfügung stehen.

Prof. Dr. Ulrich Deinet, Dr. Maria Icking, Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften, Forschungsstelle Sozialraumorientierte Praxisforschung und -entwicklung, Universitätsstraße, Geb. 24.21, 40225 Düsseldorf. Telefon 0211/8114665, E-Mail: ulrich.deinet@fh-duesseldorf.de

nrw

Kinder- und Jugendpolitik, Kinder- und Jugendhilfe in der Bundesrepublik Deutschland

Handbuch neu aufgelegt

Der Blick über den sprichwörtlichen Tellerrand wird immer wichtiger. Dies gilt insbesondere auch für die Kinder- und Jugendpolitik. Die Kinder von heute gestalten morgen nicht nur das eigene Land, sondem auch die weitere Einigung Europas und eine globalisierte Welt mit. Das spiegelt sich auch in dem neu aufgelegten Handbuch „Kinder- und Jugendpolitik, Kinder und Jugendhilfe in der Bundesrepublik Deutschland“ wider, das die Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik e.V. (IJAB) im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend herausgegeben hat.

Die Publikation gibt auf fast 800 Seiten einen umfassenden Überblick über die kinder- und jugendrelevanten Gesetze in Deutschland sowie die jugendpolitischen Strukturen, Ziele und Maßnahmen des Bundesjugendministeriums und anderer Bundesministerien. Ein umfassender Nachschlageteil stellt das breit gefächerte Trägerspektrum der über 430 bundesweit tätigen Jugendverbände, Fachorganisationen, Stiftungen und Einrichtungen aktuell dar. Französische und englische Versionen werden rechtzeitig vor den nächsten Wahlen zum Europäischen Parlament im Juni 2009 vorliegen.

Das Handbuch (Kosten: 18,90 EUR incl. Versand) kann bestellt werden bei:
IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V., Godesberger Allee 142-148, 53175 Bonn
E-Mail: info@ijab.de

Das Handbuch steht zudem online zur Verfügung unter: www.kinder-jugendhilfe.info

„Aufwachsen offensiv mitgestalten“

Zukunftsweisende Blicke auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit

Fachkongress in Leverkusen am 30. und 31. März 2009

Die moderne Gesellschaft mit ihrer Dynamik und ihren Widersprüchen sowie die sich ständig wandelnden Erwartungen an Kinder und Jugendliche stellen besondere Herausforderungen an die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Diese Institution ist neben Familie und Schule für viele junge Menschen eine wichtige Sozialisationsinstanz, in der Freiheit, Demokratie, Partizipation und Solidarität (exemplarisch) erfahrbar sind. Dabei spiegeln die Ziel- und Altersgruppen, die Themen und Inhalte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit die große Spannbreite jugendlicher Lebenswelten und Selbstinszenierungen – jenseits erwachsener Problemzuschreibungen.

In der aktuellen gesellschaftspolitischen Diskussion ist die Aufmerksamkeit vornehmlich auf die schulische und frühkindliche Betreuung und Bildung gerichtet; die Offene Kinder- und Jugendarbeit läuft dabei Gefahr, aus dem Blickfeld zu geraten. Will Offene Kinder- und Jugendarbeit dem entgegen treten und mit ihrer inhaltlichen wie methodischen Vielfalt, ihrer Offenheit und dem Prinzip der Freiwilligkeit weiterhin Angebot und Anwältin für heranwachsende Generationen sein, muss sie regelmäßig ihre spezifischen Leistungen sowie ihr fachliches Profil überprüfen und fortentwickeln. Gleichzeitig braucht sie aber auch verlässliche Strukturen. Die Aussage im aktuellen Bericht der Enquetekommission 2008 „Der Rückgang der Maßnahmen lässt befürchten, dass die Struktur der Kinder- und Jugendarbeit zerbricht“ muss deshalb beunruhigen.

Vor diesem Hintergrund will der Kongress „Aufwachsen offensiv mitgestalten“ einen Beitrag zur notwendigen (Weiter-)Entwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit leisten. Dies kann nur im Zusammenwirken von freien Trägern, öffentlicher Jugendhilfe und auch Wissenschaft gelingen. Der Kongress findet deshalb in Kooperation von LVR-Landesjugendamt, der Arbeitsgemeinschaft Haus der Offenen Tür NRW, dem Paritätischen Jugendwerk und der Technischen Universität Dortmund statt – die sich damit für eine fachliche Bestandsaufnahme und eine kritische Reflexion der Chancen von Offener Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen einsetzen.

Das Programm in Kürze

Prof. Dr. Rauschenbach (Deutsches Jugendinstitut) referiert einleitend zu gesellschaftlichen Entwicklungen und Auswirkungen auf bzw. Fragestellungen für die Jugendarbeit. Prof. Dr. Strohmeier (Universität Duisburg-Essen) wird dann zu einer Gesellschaft Stellung beziehen, in der Kinderarmut, Überalterung und schrumpfende Städte Kennzeichen für die Veränderung der Bedingungen kindlichen Aufwachsens sind.

In den Foren und weiteren Vorträgen des ersten Tages stehen die Entwicklung der Familie, die Zusammenarbeit mit der Schule, Migration, freiwilliges Engagement, politische Bildung, Qualitätsentwicklung sowie andere Schwerpunktthemen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auf der Tagesordnung. Weiterhin wird die in NRW vorangetriebene Entwicklung von regionalen Bildungsnetzwerken thematisiert, die Frage lautet: Einmischen oder abseits stehen? Notwendig ist hier der kritische Dialog über Anforderungen, vielleicht auch Zumutungen – letztendlich die Frage, ob und wie sich die Fachkräfte und verantwortlichen Akteure der Kinder- und Jugendarbeit positionieren wollen.

Am zweiten Tag referiert Dr. Liebig (TU Dortmund) über den Stand und die Befunde einer Wirkungsforschung zur Kinder- und Jugendarbeit. Dann nimmt Prof. Dr. Sturzenhecker (Uni Hamburg) unter dem Titel „Warum wir weiter gute Kinder- und Jugendarbeit vor Ort brauchen“ Stellung zur aktuellen Bedeutung der Jugendarbeit. Zum Abschluss wird Staatssekretärin Dr. Gierden-Jülich vom Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration NRW Ziele und Perspektiven der Jugendpolitik der Landesregierung skizzieren – auch dies wichtige Wegweiser für die Zukunft der Kinder- und Jugendhilfe.

Während des Kongresses gibt es zudem die Möglichkeit, einen umfangreichen Aussteller-Markt zu besuchen. Präsentieren werden sich verschiedene Einrichtungen und Projekte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Infos & Kontakt:
LVR-Landesjugendamt, Herr Schaefer, Telefon 0221/809-6234, E-Mail: hp.schaefer@lvr.de
Frau Leshwange, Telefon 0221/809-6093, E-Mail: martina.leshwange@lvr.de
Download der Ausschreibung unter: www.jugend.lvr.de (Fortbildung)

G wie Ganztag

Tagungsreihe des LVR-Landesjugendamtes geht ins vierte Jahr

Wie können Kinder im Grundschulalter in ihren je individuellen Lern- und Bildungsprozessen gut begleitet und unterstützt werden?

Wie lässt sich eine „Kultur des Aufwachsens“ entwickeln, die die Mädchen und Jungen in ihren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen wahrnimmt und nachhaltig fördert? – Und welchen Stellenwert hat darin die Offene Ganztagsschule?

Wie können Übergänge von Familie und Kindertageseinrichtung in die Schule und von der Grundschule zur weiterführenden Schule gestaltet, wie Benachteiligungen ausgeglichen werden? Und welche Unterstützungsstrukturen müssten dafür vor Ort vorgehalten werden?

Die Fachtagungsreihe „G wie Ganztag“ wird sich in ihrem vierten Jahr mit diesen Fragen befassen. Sie wird dabei integrierte Konzepte der Bildung, Betreuung und Erziehung diskutieren, die sich institutionen- und professionsübergreifend am Lebenslauf und den Bildungsbiographien von Kindern orientieren. In drei Veranstaltungen werden dabei Anforderungen an die Gestaltung der Arbeit auf kommunaler sowie schulischer Ebene erläutert und über gute Praxisbeispiele Möglichkeiten ihrer Umsetzung gezeigt.

Angesprochen sind die Verantwortlichen in den Jugend- und Schulverwaltungsämtern, Trägervertreter/innen, pädagogische Fach- und Lehrkräfte, Schulleitungen und schulfachliche Aufsicht sowie Vertreter der Elternschaft.

Die Termine in 2009:

- 17. März 2009: „I wie i-Dötzchen – Übergänge in die OGS gestalten“.
- 9. Juni 2009: „S wie Stärken stärken – Die OGS sinnvoll flankieren“.
- 22. September 2009: „B wie Bildung in der offenen Ganztagsschule“.

Kontakt:

Fachberatung „Offene Ganztagsschule im Primarbereich“ im LVR-Landesjugendamt. Ansprechpartnerin ist Frau Dr. Kleinen, Telefon 0221/809-6940, E-Mail: karin.kleinen@lvr.de

Infos & Materialien zum „Ganztag“ unter: www.jugend.lvr.de (Fachthemen/Jugendhilfe und Schule/Ganztagsschule)

Veranstaltungskalender für Ganztagsschulen für das 2. Schulhalbjahr 2008/09 erschienen

Die 4. Ausgabe des Veranstaltungskalenders für Ganztagsschulen der Serviceagentur „Ganztägig lernen in NRW“ liegt vor. Er bietet für das 2. Schulhalbjahr 2008/09 einen Überblick über die Veranstaltungen und Fortbildungen der Serviceagentur, ihrer Kooperationspartner und der Rahmenvertragspartner des Landes NRW. Gegliedert ist der Kalender nach Themenschwerpunkten wie „Bewegung, Spiel und Sport“, „Hausaufgaben“, „Individuelle Förderung“, „Leitung und Team“ und anderen.

Alle aufgeführten Veranstaltungen richten sich an Lehrer/innen, pädagogische Fachkräfte und Multiplikatoren/innen in Offenen Ganztagsschule im Primarbereich oder den Ganztagsschulen im Bereich der Sekundarstufe I.

Der Kalender kann bei der Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“ bestellt werden.

Kontakt: Institut für soziale Arbeit e.V., Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“. E-Mail: serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de

Kostenloser Download unter: www.ganztag.nrw.de

2. OGS-Messe

„Qualitätsentwicklung im Offenen Ganztag“

am 14. Mai 2009 in Hamm

Etwa 85 Prozent der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen arbeiten als Offene Ganztagsschulen. Die große Mehrheit dieser Schulen und ihre vielfältigen Partner u.a. aus der Jugendhilfe arbeiten intensiv an der Ausgestaltung der Offenen Ganztagsschule und der qualitativen Weiterentwicklung des Angebots.

Die 2. OGS-Messe zur „Qualitätsentwicklung im offenen Ganztag“ am 14. Mai 2009 bietet erneut ein eintägiges Praxisforum für Austausch, Information, praktische Hinweise und Vernetzungsideen. Die Teilnehmer/innen können Anregungen mitnehmen, ihre eigenen Erfahrungen abgleichen und die Vielfalt der Angebote und Dienstleistungen, die sich um die Offene Ganztagsschule entwickelt haben, besser kennen lernen. Auf dem Programm stehen:

- Markt der Möglichkeiten/Praxismesse.
- Fachvorträge.
- Workshops zur Qualitätsentwicklung.
- Aktuelle Beiträge aus der wissenschaftlichen Begleitforschung.

Zielgruppe sind Schulleitungen, Trägervertreter/innen, Lehrer/innen, Fachkräfte aus dem Ganztagsbereich, Multiplikatoren/innen aus allen Arbeitsebenen von Schule, Jugendhilfe, Kultur, Sport und weiteren außerschulischen Partnern sowie Mitarbeiter/innen aus der Schul- und Jugendhilfeverwaltung.

Veranstaltungsort ist die Alfred-Fischer-Halle, Hamm

Der *Teilnahmebeitrag* beträgt 10,- EUR (inkl. Verpflegung).

Ansprechpartnerin im Institut für soziale Arbeit e.V./Serviceagentur „Ganztägig lernen in NRW“: Birgit Schröder, E-Mail: birgit.schroeder@isa-muenster.de

Die detaillierte Ausschreibung mit Hinweisen zur Anmeldung demnächst unter: www.ganztag.nrw.de

Umweltbildung in der Offenen Ganztagsschule

Auch 2009 bietet der Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) umfangreiche Unterstützung für Interessierte an, die in Kooperation mit dem Verband Umweltbildungsangebote in der Offenen Ganztagsschule (OGS) durchführen möchten. Sie werden fortgebildet, beraten und vernetzt. Desweiteren stellt der BUND sein Rahmenkonzept „Umwelt-Agenten – im Auftrag der Natur“ zur Verfügung.

Fortbildungsreihe

In der dreiteiligen Fortbildungsreihe werden organisatorische und methodische Kenntnisse für die Leitung einer Umwelt-AG vermittelt. Neben den Rahmenbedingungen von Schule geht es um den Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. Zudem entwickeln und erproben die Teilnehmenden ein eigenes umweltpädagogisches Angebot für die OGS.

Termine und Orte:

- Block I: 17./18.01.09 und 31.01./01.02.09 und 07./08.03.09 in Neuss.
- Block II: 10./11.10.09 und 07.11./08.11.09 und 21./22.11.09 in Hamm.

Teilnahmebeitrag: 255,- EUR für alle drei Veranstaltungen inkl. Übernachtung und Verpflegung, für BUND-Mitglieder 195,- EUR.

Kompaktseminar

Das Kompaktseminar richtet sich an alle Erzieher/innen sowie Pädagogen/innen, die in der OGS einen Umweltbildungskurs anbieten wollen.

Es werden verschiedene umweltpädagogische Konzepte vorgestellt und ein eigenes Angebot entwickelt. Zahlreiche Bewegungsspiele, mit denen Kindern die Natur vermittelt werden kann, werden selber ausprobiert.

Termine und Orte:

- Block I: 25.04. und 09.05.09 in Düren.
- Block II: 05.09. und 19.09.09 in Recklinghausen.

Teilnahmebeitrag: 70,- EUR für beide Tage inkl. Verpflegung, für BUND-Mitglieder 50,- EUR.

Anmeldung und Informationen:
Bettina Labesius, BUNDjugend NRW, Telefon 02921/346943, E-Mail: bund@umweltbildung-ogs.de
www.umweltbildung-ogs.de

SPIELMARKT zum Schwerpunkt Ganztagsschule vom 26. bis 28. Februar 2009 in Remscheid

Der SPIELMARKT ist die wichtigste Fachmesse für das pädagogische Spiel und die Spielpädagogik in Deutschland. Rund 70 Institutionen und Experten stellen an Ausstellungs- und Verkaufsständen, in Workshops, Spielaktionen und Fachbeiträgen neue Spiele und Spielaktionen vor. Im Jahr 2009 lautet das Sonderthema „spielen – bauen – gestalten“. In den Mittelpunkt gestellt werden die eigenschöpferischen Fähigkeiten und die Phantasie von Kindern und Jugendlichen.

Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Ganztagsschule. Für Lehrer/innen aller Schulformen wird es am Samstag, den 28. Februar 2009, ein spezielles Programm mit Spielanregungen und Spielaktionen für den Ganztagsschulbetrieb geben. Der SPIELMARKT in der Akademie Remscheid bietet darüber hinaus mit vielen Ausstellungsständen gute Einkaufsmöglichkeiten und Servicekontakte.

Kontakt: Akademie Remscheid, Herr Gerhardt Knecht, Telefon 02191/794-264, E-Mail: knecht@akademieremscheid.de
Ausschreibung & weitere Infos unter: www.ganztag.nrw.de
www.akademieremscheid.de

Sozialraumorientierung macht Schule

Methodenheft in der Reihe „Der GanzTag in NRW“

Ähnlich wie in der Jugendhilfe stellt sich das Thema Sozialraumorientierung auch in der Schule. Dort geht es unter dem Stichwort „Öffnung von Schule“ darum, Unterrichtsinhalte, aber auch die Funktion von Schule als Lebensort stärker mit den Stadtvierteln, den Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern in Verbindung zu bringen.

Im vorliegenden Heft werden Grundlagen der Sozialraumorientierung dargestellt: In Unterrichtsprojekten durchgeführte sozialräumliche Analysen (z.B. Stadtteilbegehung mit Kindern und Jugendlichen, Zeitbudgets, Fotomethoden, subjektive Landkarte etc.) geben Aufschluss darüber, wie Kinder und Jugendliche ihre Sozialräume subjektiv erleben und welche Bedeutung sie ihnen zumessen. Die Methoden und ihre Ergebnisse zeigen bei allen Beteiligten vielfältige Wirkungen, angefangen bei lebensweltlichen Unterrichtsthemen, über eine neue Beziehungsqualität zwischen allen Akteuren und zum Wohnviertel, dem hohen Grad an Partizipation der Kinder, bis hin zu notwendigen Interventionen durch die Schulsozialarbeit.

Manfred Grimm/Ulrich Deinet: „Sozialraumorientierung macht Schule“. Ein Methodenheft zur Umsetzung sozialraumorientierter qualitativer Lebensweltanalysen in Unterrichtsprojekten. Reihe „Der GanzTag in NRW“ – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 8/2008, hrsg. vom Institut für soziale Arbeit e.V./Serviceagentur „Ganztägig lernen in NRW“.

Bestellungen per E-Mail an: andrea.kuktin@isa-muenster.de
Ansprechpartner im ISA: Herr Grimm, E-Mail: manfred.grimm@isa-muenster.de

Kostenloser Download des Heftes unter: www.ganztag.nrw.de

„Lernen vor Ort“

Öffentliches und privates Engagement für gutes Bildungsmanagement in Städten und Kreisen

Ein Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung – unter Beteiligung eines Verbundes 26 deutscher Stiftungen

Mit der 2009 startenden Initiative „Lernen vor Ort“ will das BMBF ausgewählte Kreise und kreisfreie Städte bei der Entwicklung eines kommunalen Bildungsmanagements unterstützen, das dazu beiträgt, „Bildung für alle“ und in allen Phasen des Lebens zu ermöglichen. Das BMBF stellt hierfür Bundesmittel sowie Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF) in Höhe von 60 Millionen Euro zur Verfügung. – Das Programm ist Teil der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung. (alma)

Ein stimmiges, integriertes System für lebenslanges Lernen der Bürger/innen bringt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gemeinsam mit einem Stiftungsverbund, an dem bisher 26 deutsche Stiftungen beteiligt sind, mit der Initiative „Lernen vor Ort“ auf den Weg.

„Lernen vor Ort“ ist eine in der Dimension einzigartige öffentlich-private Partnerschaft, die – unterstützt mit Mitteln des BMBF des Europäischen Sozialfonds (ESF) – in den kommenden Jahren die Weichen für lebenslanges Lernen in den Kommunen neu stellen soll. In den Städten, Landkreisen und Regionen werden nicht nur zahlreiche bildungspolitischen Entscheidungen getroffen. Vielleicht noch bedeutsamer ist, dass hier – vor Ort – Menschen beschließen, welche Bildungseinrichtungen sie besuchen, welche Angebote sie ihren Kindern machen, welche beruflichen Zusatzqualifikationen sie sich aneignen wollen, welche persönlichen Bildungsinteressen und soziale wie fachliche Kompetenzen sie erweitern möchten. Ihnen gilt es, bessere Zugänge in ein überschaubares, aufeinander abgestimmtes Bildungssystem zu ermöglichen.

„Lernen vor Ort“ ist kein zufälliger Begriff. Er ist Programm. Mit der 2009 startenden Initiative werden Anreize für Kreise und kreisfreie Städte geschaffen, ein kommunales Bildungsmanagement zu entwickeln. Es soll dazu beitragen, „Bildung für alle“ und das in allen Phasen des Lebens zu ermöglichen. Das beginnt in der Familie und setzt sich über die Ausbildung und das Studium fort. Lebenslanges Lernen beinhaltet stärker denn je auch die Fort- und Weiterbildung bis ins hohe Alter. Es macht die Einzelnen fit für die Herausforderungen einer globalisierten und schnelllebigen Zeit.

Gut ausgebildete, kreative und fantasievolle Menschen tragen darüber hinaus zum Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit einer jeden Kommune bei. Das Bildungsniveau der Bürger/innen ist ein entscheidender Faktor für die wirtschaftliche aber auch für die soziale Entwicklung des regionalen Standorts. Bildung muss deshalb auch in den Kommunen zur Chefsache werden.

Abgestimmt und verzahnt

Stärker als bisher sollen die Bildungsangebote aufeinander abgestimmt und miteinander verzahnt werden. Sie sollen allen zugänglich, transparent und bezahlbar sein. Gefragt sind nachhaltige, auch in der Zukunft tragfähige Ideen und Konzepte. Sie können von ausgefeilten Kooperationen aller Bildungsinstitutionen zur Optimierung der Bildungsinfrastruktur über Familienbildung und Elternarbeit bis hin zur noch stärkeren Einbindung des Bildungsgedankens in die Städteplanung reichen.

Ein gutes Bildungsmanagement basiert auf klaren Fakten, erfasst mit rationalen Messverfahren und Berichtssystemen die Situation vor Ort. Darauf

aufbauend bietet es den Menschen professionelle Bildungsberatung, die auch Familie und ältere Bürger/innen als wichtige Zielgruppen im Auge hat. Es entwickelt Strukturen, die Bildungsübergänge erleichtern: etwa von der Kindertagesstätte in die Schule, von der Schule in den Beruf, von einem Beruf zu einem anderen, von einer Qualifizierungsmaßnahme in eine berufliche Tätigkeit und von dort etwa in eine Karriere fördernde Fortbildung. Der Austausch zwischen den Institutionen ist angesagt, ebenso die Abstimmung der Bildungsinhalte.

Viele Gründe für gutes Bildungsmanagement

Wie notwendig bessere, veränderte und vernetzte Strukturen sind, darauf verweisen eindrücklich die nachfolgenden Fakten aus den Bereichen Bildung, Gesellschaft und Arbeitsmarkt:

Bildung:

– Die Zahl der Kinder im Vorschulalter ohne ausreichende Deutschkenntnisse beträgt in manchen Bundesländern bereits mehr als 20 Prozent. So nehmen in NRW aktuell 22 Prozent aller Vierjährigen an der verbindlichen Sprachförderung teil.
– Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund steigt laut Statistischem Bundesamt bundesweit leicht und liegt bei über 18 Prozent.
– Rund acht Prozent aller deutschen Schüler/innen verlassen nach Angaben des Statistischen Bundesamtes die Schule ohne qualifizierten Abschluss. Kinder mit Migrationshintergrund sind davon doppelt so oft betroffen.
– Die Chance eines Kindes aus einer Akademikerfamilie, aufs Gymnasium zu kommen, ist nach Erhebungen der OECD dreifach so hoch wie die eines Kindes von Facharbeiterelternn.
– Jährlich nutzen laut OECD in Deutschland 12 Prozent aller Beschäftigten zwischen 25 und 64 Jahren ein Angebot nicht formaler, berufsbezogener Fort- oder Weiterbildung. Die Quote liegt unter dem OECD-Durchschnitt (18). Während 24 Prozent der Menschen mit Hochschulstudium in Deutschland auf Weiterbildung setzen, tun dies nur drei Prozent derjenigen mit Hauptschulabschluss.

Gesellschaft und Arbeitsmarkt:

– In Deutschland droht laut Berechnungen der Bundesregierung ein akuter Fachkräftemangel: Bis 2014 fehlen nahezu 95 000 Ingenieure/innen und 135 000 Naturwissenschaftler/innen.
– Die Gesellschaft altert. So geht das Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung davon aus, dass der Anteil der über 65jährigen bis 2030 von derzeit 20 auf 29 Prozent steigt.
– Die durchschnittliche Verweildauer am Arbeitsplatz, einst ein „Lebensprojekt“, beträgt laut „OECD-Beschäftigungsausblick 2007“ zehneinhalb Jahre. Dann erfolgt ein Arbeitsplatzwechsel.
– Immer mehr Menschen müssen mehr als eine Tätigkeit ausüben und über entsprechende Fertig- und Fähigkeiten verfügen. Schätzungen des Instituts für Wirtschaftsforschung zur Folge, ist der Zweitjob für zwei Millionen Bundesbürger bereits Alltag.

Diese und viele weitere Herausforderungen sind den Kommunen bewusst. Sie kennen die enormen Ressourcen und Potenziale vor Ort, sowohl bei ihren Bürger/innen, den einzelnen Bildungsträgern als auch bei den regionalen Unternehmen. „Gemeinsame Verantwortung“ lautet die Devise. Folgerichtig heißt es in den Förderrichtlinien des nun ins Leben gerufenen Programms: „Damit das Lernen im gesamten Lebenslauf erfolgreich sein kann, müssen die Bildungsstationen und -angebote vor Ort wie ein stimmiges, integriertes System aufeinander bezogen und abgestimmt sein.“

Ziele

Die Ziele der Initiative sind klar definiert:

– Erhöhung der Bildungsbeteiligung.
– Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit.
– Qualitative und quantitative Verbesserung der Angebotsstrukturen im Sinne einer stärkeren Nutzorientierung.
– Verbesserung der Transparenz von Bildungsangeboten.
– Verbesserung der Übergänge zwischen einzelnen Bildungsphasen.
– Verbesserung der Bildungszugänge.
– Stärkung der demokratischen Kultur.
– Bewältigung des demographischen Wandels.

„Lernen vor Ort“ leistet einen Beitrag zu der vom Bundeskabinett verabschiedeten Qualifizierungsinitiative. Bundesbildungsministerin Dr. Annette Schavan erläutert die umfassende Strategie: „Mit dem Motto ‚Aufstieg durch Bildung’ setzen wir ein klares Signal für die Stärkung von Bildungschancen in allen Lebensbereichen, von der frühkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung in den späteren Jahren.“

Aktionsfelder

Über das Programm sollen in Kommunen nachhaltige Ideen und Konzepte in insbesondere folgenden *Aktionsfeldern* initiiert und umgesetzt werden:

– Die Entwicklung und Etablierung eines kommunalen Bildungsmanagements. Hierzu gehören u.a. eine Bestandsaufnahme der örtlichen Bildungsaktivitäten, die Bündelung der auf verschiedene Ressorts verteilten Bildungszuständigkeiten/-aktivitäten, die Einbindung der verschiedenen örtlichen Bildungsakteure (Kinder- und Jugendhilfe, Schulen, Weiterbildungseinrichtungen, Unternehmen, Hochschulen usw.) und die Entwicklung einer zukunftsfähigen kommunalen Bildungsstrategie.
– Die Einführung und Erprobung eines kommunalen Bildungsmonitorings. Mit Hilfe eines durch das BMBF zur Verfügung gestellten Instruments soll eine umfassende Datengrundlage für die Gestaltung des Bildungswesens vor Ort erstellt werden, die Informationen zu u.a. folgenden Bereichen umfasst: frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung; allgemeinbildende Schulen und non-formale Lernwelten im Schulalter; berufliche Ausbildung und Hochschulen; Bildungsübergänge.
– Die Bereitstellung eines am Lernen im Lebenslauf orientierten Beratungsangebotes. Hierzu gehören u.a. die Einführung eines Bildungsberatungssystems, die individuelle fachspezifische Beratung, die Durchführung von Qualifizierungs- und Berufsberatung, z.B. bei Übergängen, der Einsatz von Verfahren zu Kompetenzfeststellung.
– Die Verbesserung der bildungsbezogenen Übergänge durch ein qualifiziertes Übergangsmanagement. Not-

wendige Aktivitäten sind hier u.a. die Verbesserung der bereichsüber greifenden Zusammenarbeit zwischen pädagogischem Personal und unterstützenden Einrichtungen, die Entwicklung und Erprobung aufeinander abgestimmter Bildungsangebote und kooperative Praxisprojekte zwischen Bildungsbereichen und Arbeitsleben.

Lokale Grundpatenschaften und Themenpatenschaften

Mit „Lernen vor Ort" greifen das BMBF und der Stiftungsverbund eine Empfehlung des Innovationskreises Weiterbildung von Bundesbildungsministerin Dr. Annette Schavan auf. Kreise und kreisfreie Städte, die sich offensiv dieser Herausforderung stellen, können sich für die Teilnahme am Programm bewerben. Voraussetzung ist ein schlüssiges Konzept, wie das regionale Bildungswesen den Ansprüchen einer modernen Wissensgesellschaft genügen kann. Den Besten im Westen und Osten, die bereit sind, in Bildungsreformen zu investieren, winkt nicht nur materielle Unterstützung aus diesem 60 Millionen Euro starken Programm. Sie erhalten bei der Entwicklung und Umsetzung ihrer Pläne auch praxisnahe Unterstützung.

Hierfür bringen die Stiftungen ihre lokalen Netzwerke, fachliche Expertisen und Erfahrungen ein. Damit unterstützen sie die Kommunen. Vorgesehen ist, jeder Kommune eine Stiftung zur Seite zu stellen. In „lokalen Grundpatenschaften" leisten einzelne Stiftungen einen Beitrag zur Entwicklung des lokalen Bildungsmanagements. Dies schließt die Bereitschaft der Stiftungen ein, dem geförderten Standort ihre Expertise zur Verfügung zu stellen und innovative Ansätze im Rahmen des Projektes besonders zu unterstützen. Zusätzlich oder alternativ übernehmen die Stiftungen auch „Themenpatenschaften", in denen sie ihre Erfahrungen aus sehr erfolgreichen und flächentauglichen Modellprojekten an die interessierten Standorte weitergeben.

Der Erfahrungs- und Informationsaustausch gilt als wichtiges Merkmal der Initiative „Lernen vor Ort". Die Fäden werden in der „Programmstelle „Lernen vor Ort" zusammenlaufen. Dort koordinieren der Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR) und die Geschäftsstelle des Stifterverbundes gemeinsam alle Aktivitäten des Programms. Sie ist zugleich Dienstleisterin für alle interessierten Personen, Institutionen sowie für die Kommunen, die künftig im Programm gefördert werden.

Zum Antragsverfahren

Die Zuwendung wird für die Weiterentwicklung und die Umsetzung eines kommunalen Handlungskonzeptes gewährt. Die Förderung ist auf drei Jahre begrenzt; eine Verlängerung um weitere zwei Jahre ist möglich.

Die Antragstellung erfolgt als Einzelvorhaben oder im Verbund. Antragsberechtigt sind bei Einzelvorhaben Kreise und kreisfreie Städte, bei Verbundvorhaben juristische Personen des öffentlichen oder privaten Rechts mit Verbundkoordination durch einen Kreis oder eine kreisfreie Stadt.

Das Antragsverfahren ist zweistufig angelegt.

1. In einem ersten Schritt können sich Kreise und kreisfreie Städte bis zum *16. Januar 2009* für die Teilnahme am Programm bewerben. Einzureichen ist eine Konzeptskizze mit Aussagen zu u.a. Stand, Entwicklungsbedarf und vorgesehenen Aktivitäten bei der Weiterentwicklung des regionalen Bildungswesens.
2. Eine vom BMBF eingesetzte Jury begutachtet die eingereichten Bewerbungen. Auf Grundlage der Empfehlungen der Jury werden dann ausgewählte Kreise und kreisfreie Städte aufgefordert einen Förderantrag zu stellen.

Weitere Informationen sowie Hinweise zum Bewerbungsverfahren unter: www.Lernen-vor-Ort.info

Kontakt:
Programmstelle „Lernen vor Ort" beim Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. für das Bundesministerium für Bildung und Forschung, Heinrich-Konen-Straße 1, 53227 Bonn. Telefon 0228/3821-322, E-Mail: Lernen-vor-Ort@dlr.de

www.Lernen-vor-Ort.info

bund

„Lernen vor Ort"

Anmerkungen aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe

Das Programm „Lernen vor Ort" ist, ebenso wie die Initiative des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW zur „Weiterentwicklung von regionalen Bildungsnetzwerken" (vgl. den Beitrag hierzu in diesem Heft in der Rubrik NRW), als zukunftsorientierter Schritt in Richtung einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft in der Bildung zu bewerten.

Dies korrespondiert mit den Empfehlungen des 12. Kinder- und Jugendberichtes zum Auf- und Ausbau „Kommunaler Bildungslandschaften" sowie mit entsprechenden Positionspapieren, wie sie z.B. der Deutsche Verein und der Deutsche Städtetag 2007 veröffentlicht haben (siehe „Jugendhilfe & Schule *inform*", Ausgabe 1/08, Seite 4 ff.). Im Mittelpunkt steht die Erkenntnis, dass Bildung mehr ist als Lernen im Unterricht und dass nur im Zusammenspiel aller bildungsrelevanten Institutionen und Akteure die mit dem Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen verbundenen Herausforderungen bewältigt werden können.

Die Kinder- und Jugendhilfe ist nicht nur ein wichtiger Bildungspartner von Schule, z.B. im Rahmen des Ausbaus von Offenen Ganztagsschulen, sondern auch selbst Bildungsanbieter. Von daher sind Fachkräfte und Trägervertreter/innen, vor allem aber die Planer/innen und politisch Verantwortlichen in den Jugendämtern aufgerufen, ggf. bevorstehende Initiativen in der Kommune oder des Kreises mit zu gestalten.

Zur Unterstützung dieser Prozesse steht die Fachberatung des LVR-Landesjugendamtes zur Verfügung. Kontakt: Herr Mavroudis, Telefon 0221/809-6932, E-Mail: alexander.mavroudis@lvr.de

Qualifizierungsinitiative für Deutschland

Ergebnisse des Bildungsgipfels von Bund und Ländern am 22. Oktober 2008

Gemeinsam haben sich die Bundeskanzlerin und die Regierungschefs der Länder auf das Ziel verständigt, bis zum Jahr 2015 zehn Prozent des Bruttoinlandsprodukts in Bildung und Forschung zu investieren. Dieses ehrgeizige Ziel wird eine enorme Schubkraft für Bildungs- und Forschungsinvestitionen entwickeln, die in erheblichem Maße zu Qualitätsverbesserungen in Bildung und Forschung führen werden.

Die Qualifizierungsinitiative umfasst alle Bildungsbereiche von der frühkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung im Beruf. Von den einvernehmlich beschlossenen Maßnahmen sollen hier insbesondere genannt werden:

– Die Länder werden bis zum Jahr 2010 verbindliche Sprachstandsfeststellungen und bis zum Jahr 2012 eine intensivierte Sprachförderung der Kinder rechtzeitig vor Eintritt in die Schule sicherstellen. Denn jedes Kind soll bei der Einschulung die deutsche Sprache beherrschen.
– Die Länder werden aufeinander abgestimmte Bildungsziele für Kindertagesstätten und Grundschulen entwickeln sowie in den Schulen gemeinsame Bildungsstandards konsequent umsetzen und weiterentwickeln.
– Bund und Länder streben an, die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss von derzeit acht Prozent auf vier Prozent und die Zahl der jungen Erwachsenen von 17 Prozent auf 8,5 Prozent bis 2015 zu halbieren. An allen Schulen, die zum Hauptschulabschluss führen, sollen Praxisangebote eine Orientierung für den künftigen Beruf geben.
– Die Länder werden die Voraussetzungen für die bessere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung schaffen. Beruflich Qualifizierten wird nach dreijähriger Berufstätigkeit der fachgebunde Hochschulzugang eröffnet, Meister/innen, Techniker/innen und Fachwirten/innen der allgemeine Hochschulzugang ermöglicht. Der Bund wird die Aufstiegsstipendien für beruflich besonders Qualifizierte, die ein Hochschulstudium aufnehmen, und das Meister-BAföG ausbauen. Jeder soll die Chance zum Aufstieg durch Bildung haben.
– Das gemeinsame Ziel von Bund und Ländern ist es, die Studienanfängerquote im Bundesdurchschnitt auf 40 Prozent eines Jahrgangs zu steigern. Bund und Länder werden den Hochschulpakt 2020 fortsetzen, um das Potenzial von etwa 275.000 zusätzlichen Studienanfänger/innen bis zum Jahr 2015 auszuschöpfen. Dabei werden besondere Anreize für Studienplätze in den MINT-Fächern vorgesehen.
– Außerdem streben Bund und Länder an, bis zum Jahr 2015 die Weiterbildungsquote von 43 auf 50 Prozent zu erhöhen. Dazu werden die Weiterbildungsinfrastruktur und die Weiterbildungsberatung gemeinsam mit den Kommunen und der Bundesagentur für Arbeit ausgebaut.

www.bmbf.de

Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung“

In der gleichnamigen Schrift werden die Leitsätze sowie Ziele und Maßnahmen dargelegt, auf die sich Bund und Länder beim Bildungsgipfel geeinigt haben. Die Publikation sowie weitere Informationen zum Bildungsgipfel (u.a. das Protokoll der Pressekonferenz) und zur Qualifizierungsinitiative unter:

www.bundesregierung.de

LVR

Rechtsextremismus und Jugend

Erklärungen und pädagogische Handlungsperspektiven

Fachtagung am 21.01.2009 im LVR in Köln-Deutz

Rechtsextreme Anschauungen und Handlungen, meistens in Verbindung mit Gewalt, bestimmen immer wieder die Schlagzeilen. Dabei werden vornehmlich junge Menschen als Rechtsradikale beschrieben und identifiziert. Ihre Taten und Handlungen werden regelmäßig als Herausforderung für pädagogische Präventionen bzw. Interventionen angesehen.

Laut der Shell-Jugendstudie 2006 lassen sich bei rund 13 Prozent der deutschen Jugendlichen Verhaltensweisen und Haltungen erkennen, die als eine „generelle Intoleranz" interpretiert werden können. Der Soziologe Wilhelm Heitmeyer belegt in seiner Studie „Deutsche Zustände", dass besonders Jugendliche aus prekären Lebenszusammenhängen zu fremdenfeindlichen, rassistischen und antisemitischen Einstellungen neigen.

Parallel dazu lässt das politische Interesse der Jugendlichen in den letzten zwei Jahrzehnten kontinuierlich nach. Nur noch ein Drittel aller Jugendlichen bezeichnen sich selbst als politisch interessiert.

Die starke Präsens rechtsextremer Haltungen und Meinungen in den Köpfen vieler Jugendlicher ist kein Merkmal, das exklusiv nur für deutsche Jugendliche zutrifft. Auch türkische und arabische (männliche) Jugendliche zeichnen sich in besonderem Maße durch nationalistische, sexistische und eine „menschenfeindliche Abwertungen" gegenüber „dem Anderen" aus.

Ein europäischer Vergleich zeigt, dass sich die starke Affinität von Jugendlichen zu derartigen Einstellungen, Haltungen und Handlungen nicht nur als ein deutsches Problem darstellt. Bei der letzten Nationalratswahl in Österreich haben 44 Prozent der 16- bis 19jährigen der freiheitlichen Partei von Hans Christian Strache sowie drei Prozent der BzÖ, der neuen Partei des verstorbenen Jörg Haider, ihre Stimme gegeben.

Der Fachkongress des Landschaftsverbands Rheinland zu „Jugend und Rechtsextremismus – Erklärungen und pädagogische Handlungsperspektiven" geht insbesondere der Frage nach, welche Aufgabe die pädagogischen Fachkräfte in den verschiedenen Handlungsfeldern der Jugendhilfe und der Schule bei der Vermittlung politischer Bildungsinhalte und einer politischen Werteerziehung übernehmen können. Es gilt, geeignete pädagogische und politische Handlungsstrategien zu entwerfen, wie und ob man der Problematik rechtsradikaler Einstellungen begegnen kann. Provokativ gefragt: Kann man Rassismus pädagogisch bekämpfen – und wenn ja, wie?

Auf dem Programm stehen folgende Beiträge:

– Was ist Rechtsextremismus? (A. Broden).
– Die Attraktivität des Rechtsextremismus für Jugendliche (Th. Pfeiffer).
– PRO-NRW: Brauner Wolf im Schafspelz? (A. Häusler).
– Rechtsextremismus und Pädagogik (K.P. Hufer).

Zu dem Fachkongress sind alle Interessierten, vor allem aber die Fachkräfte aus Jugendhilfe und Schule eingeladen.

Infos & Kontakt: LVR-Landesjugendamt, Dieter Göbel, Telefon 0221/809-6213, E-Mail: dieter.goebel@lvr.de
Download der Ausschreibung unter: www.jugend.lvr.de (Fortbildungen)

Jugendhilfe Report 4/08

Schwerpunkt „Case Management – Methode für den ASD“

Die Verabschiedung des Kinderförderungsgesetzes schreibt schrittweise den Ausbau der Betreuungsplätze für U-3jährige bis zum Jahre 2013 auf eine Quote von 35 Prozent fest. Zum 1. August 2013 wird der Rechtsanspruch für Kinder ab dem 1. Lebensjahr dann eingeführt werden und in Nordrhein Westfalen soll der Rechtsanspruch für Zweijährige zeitlich parallel dazu bereits ab dem Jahre 2010 umgesetzt sein.

Das bedeutet, dass das Jahr 2009 für die kommunale Jugendhilfe so beginnt, wie das Jahr 2008 aufgehört hat: „Die U-3jährigen kommen“. Investitionen in erheblichem Umfang, Steigerung der Betriebskosten, Qualifizierung des Personals und die fachliche Auseinandersetzung mit der Frage „Was benötigen Säuglinge und Kleinstkinder in der institutionellen Betreuung?“.

In diesem Kontext erlangt die kommunale Jugendhilfeplanung eine bisher nicht erfahrene Gestaltungsmöglichkeit und -pflicht. Neuerdings müssen nach dem zum 1. August 2008 in Kraft getretenem Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern bis zum 15. März eines jeden Jahres für die jeweilige Kindertageseinrichtung die Gruppenformen und die Betreuungszeiten ermittelt werden. Anhand dieser Eckdaten wird mit einer hohen Verbindlichkeit das Budget der Einrichtung festgelegt. Dabei sind die Interessen des Kindes gegenüber denen der Eltern und der Träger unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten transparent abzuwägen.

Aber Sie können sich bei dieser Mammutaufgabe unserer Unterstützung sicher sein.

Michael Mertens
LVR-Dezernent
Schulen und Jugend

Zum Inhalt

Beiträge zum Schwerpunktthema „Case Management – Methode für den ASD?“:

- Aller Anfang ist schwer: Der Case Management-Ansatz – und was die Jugendämter damit anfangen (können).
- Computergestütztes Case Management im ASD.
- Hilfe, ich bin ein Case Manager.
- Aspekte des Handlungskonzeptes Case Management am Beispiel der Jugendsozialarbeit in Krefeld.

Darüber hinaus im Heft: Beiträge zum Projekt „Baustelle in Italien: Sant’Anna di Stazzema – Jugend gestaltet Zukunft“, zu den Themen „Wirkungsorientierte Steuerung im Dialog“, „Netzwerk zur Beratung von Eltern und Bezugspersonen rechtsextrem orientierter Jugendlicher in NRW“ und zu „Themenschwerpunkte der LVR-Modellförderung 2009. Aaußerdem: Neues aus dem Landesjugendamt, Aktuelles aus der Gesetzgebung, Veranstaltungshinweise u.v.m.

Kontakt: LVR-Landesjugendamt,
Regine Tintner
Telefon 0221/809-4024
E-Mail: regine.tintner@lvr.de

Kostenloser Download der Ausgaben unter: www.jugend.lvr.de (Service/Publikationen)

Impressum

inform bietet fachliche Beiträge, redaktionelle Zusammenfassungen von Gesetzesneuerungen, Runderlassen, Richtlinien, Rezensionen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers wieder.

inform richtet sich an Fachkräfte, Träger, Verantwortliche von Jugendhilfe und Schule.

Redaktion & Korrektorat: Alexander Mavroudis (alma). Redaktionsschluss der Ausgabe 1/09 ist der **30.03.2009.** Kontakt: *alexander.mavroudis@lvr.de*

Gestaltung & Grafik: alma, Hans Peter Schaefer

Fotos: Herr Porada, Janus-Korczak-Schule Köln (Titelseite, Seite 3, 6, 17); hps (Seite 18, 26, 28, 33, 36, 37); Eric Jens Renneberg (Seite 13, 14, 15, 16); © Bärbel Jobst/PIXELIO, www.pixelio.de (Seite 10); LAG Kunst & Medien NRW (Seite 4, 8); Theodor Barth, Wartburg-Schule Münster (Seite 12)

Herausgeber: Landschaftsverband Rheinland (LVR), Dezernat Schulen und Jugend/Landesjugendamt, Hermann-Pünder-Str. 1, 50663 Köln. Im Internet: www.lvr.de. – Verantwortlich: Michael Mertens

inform ist kostenlos und erscheint vier Mal jährlich, ab 2009 drei Mal jährlich. Bereits erschienene Ausgaben sind dokumentiert unter: www.jugend.lvr.de (Service/Publikationen)

Bezug: Die Aufnahme in den Verteiler für den Online-Versand erfolgt per E-Mal an: *brigitte.schweiger@lvr.de*