

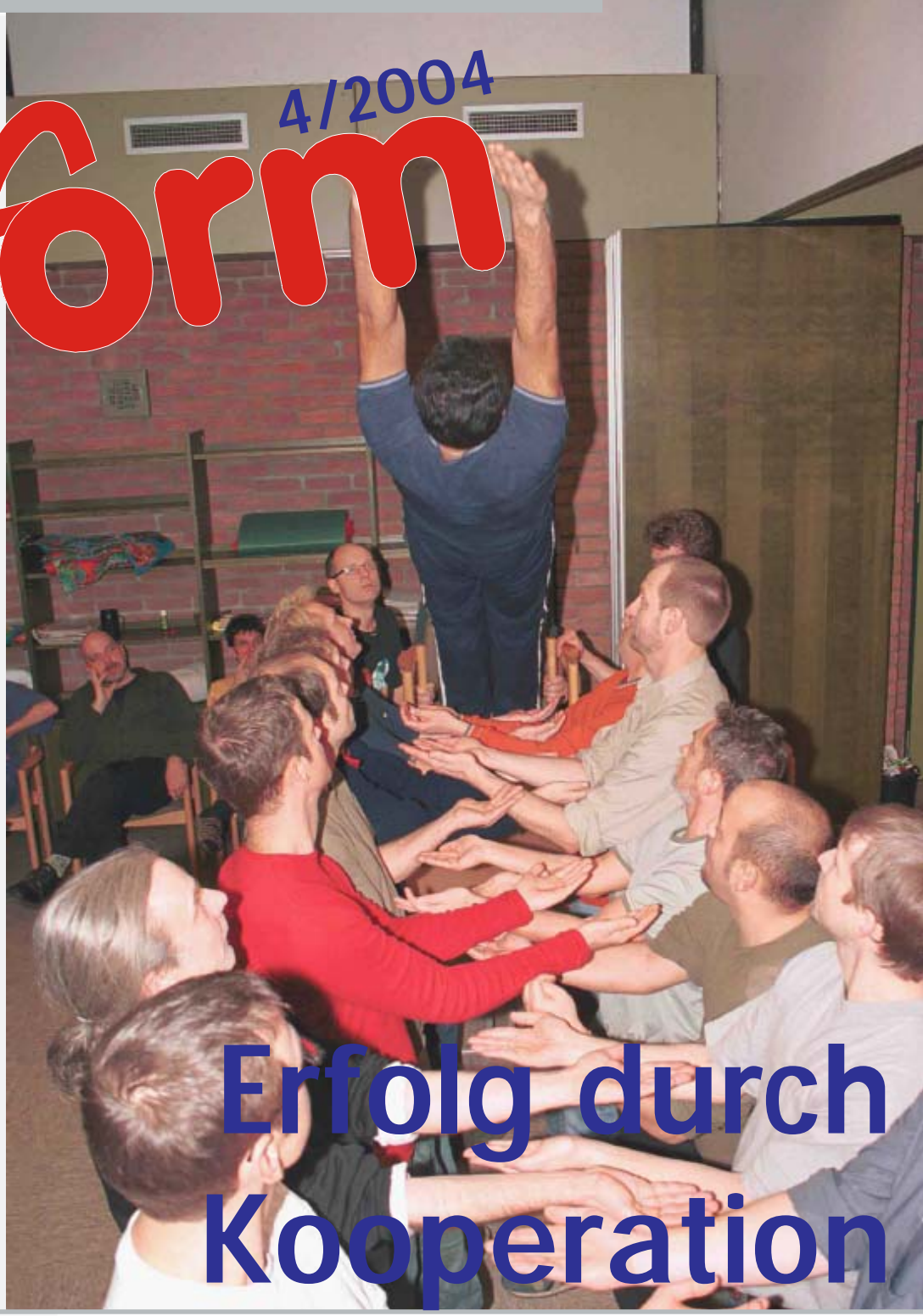
Jugend

Landesjugendamt
Rheinland

jugendhilfe
& schule

inform

4/2004



Kooperation im
Ganztag in NRW:
– Empfehlungen
– Projekte
– Strukturen

Lebenswelten von
Kindern

Theaterpädagogik
gegen Gewalt

Boys' Day 2004

Jugendverbände zum
Ganztag in Hessen

PISA 2003

Erfolg durch Kooperation



Qualität für Menschen

in eigener sache

Zum 1. Oktober 2004 wurde das Schulverwaltungsamt wieder mit dem Landesjugendamt in das Dezernat 4 – Schulen, Jugend – zusammengeführt.

Als Schulträger besitzt der Landschaftsverband Rheinland (LVR) eine lange Tradition, denn schon der Provinzialverband der Rheinprovinz, der Rechtsvorgänger des LVR, sorgte für die Beschulung der blinden und gehörlosen Kinder und Jugendlichen.

Zur Zeit ist das Schulverwaltungsamt für folgende 38 Schulen zuständig:

- eine Schule für Blinde in Düren mit Internat;
- vier Schulen für Sehbehinderte in Aachen, Düsseldorf, Duisburg und Köln;
- zwei Schulen für Hörgeschädigte (Sek. I) in Düsseldorf und Essen;
- vier Schulen für Hörgeschädigte (Prim. u. Sek. I) in Aachen, Euskirchen mit Internat, Köln und Krefeld;
- ein Berufskolleg für Hörgeschädigte in Essen;
- vier Schulen für Sprachbehinderte (Sek. I.) in Düsseldorf, Essen, Köln und Stolberg;
- 18 Ganztags-Schulen für Körperbehinderte in Aachen, Bedburg-Hau, Bonn, Düsseldorf, Duisburg, Essen, Euskirchen, Köln (3 = Prim., Sek. I. u. Sek. II.), Krefeld, Leichlingen, Mönchengladbach, Pulheim-Brauweiler, Rösrath, St. Augustin, Wiehl, Wuppertal;
- zwei Sonderschulen für Kranke in Viersen und Bedburg-Hau.

Das Landesjugendamt ist darüber hinaus als Schulträger für eine Schule für Erziehungshilfe in Solingen und zwei Berufskollegs für Erziehungshilfe in Krefeld und Solingen verantwortlich.

An dem ein oder anderen Standort wird die „Offene Ganztagschule“ Thema werden – auch für uns eine Herausforderung!



Michael Mertens
Leiter des Dezernates Schulen und Jugend

INHALT

Schwerpunkt

Die Bedeutung der Kooperation für den Erfolg der Offenen Ganztagsgrundschule 3

Schlaglicht

Lebenswelten von Kinder – mit ihren Augen gesehen
Erste Ergebnisse aus dem DJI-Kinderpanel 11

Das Projekt

Offene Ganztagschule im Primarbereich: Zwischenergebnisse der LVR-Modellprojekte zur Verzahnung von Jugendhilfe und Schule 15

Theaterpädagogische Arbeit zur Förderung von gewaltfreier Konfliktlösung 18

Die umgelenkte Aggression – Kreativer Kindertanz im Ganztage 20

Boys' Day trifft auf Girls' Day 22

NRW

Die Verankerung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im „Ganztage“ in NRW 24

BUND

Hessen – Einführung der Ganztagschule 30

Positionspapier hessischer Jugendverbände zur Ganztagschule in Hessen 30

EU

PISA 2003 – Kurzfassung der Ergebnisse 32

Europäischer Jugendreport betont Wert nicht-formaler Bildung 35

LVR/Landesjugendamt

Dokumentation „Netze der Kooperation 6/7“ 36

Jugendhilfe REPORT 4/04: Schwerpunkt „Freiheitsentzug und Minderjährigenrechte?“ 37

Impressum 37

Die Bedeutung von Kooperation für den Erfolg der Offenen Ganztagsgrundschule

von Dr. Ulrich Deinet

Die Offene Ganztagsgrundschule ist auf Kooperationen angewiesen, insbesondere mit der Jugendhilfe (Tagesstätten, Jugendeinrichtungen, Vereine, Initiativen) und mit sport-, musik- und kulturpädagogischen Initiativen, Vereinen, Institutionen. Diese Kooperation und Vernetzung von Schule mit Partnern und Institutionen des außerschulischen Bereichs wird oft als Ausdruck der mangelnden finanziellen Ausstattung des Konzeptes kritisiert.

Dabei wird übersehen, dass in der Kooperation auch große Chancen liegen, weil sie mit der Öffnung von Schule in den Sozialraum, der Gestaltung von Schule zum Lebensort im Gemeinwesen verbunden ist. Diese Chance der Öffnung würde nicht genutzt, wenn die Schule alleine im Stande wäre, den Ganzttag zu gestalten. Zudem wird in der Diskussion zu wenig berücksichtigt, dass die Schule für Schüler/-innen ein wichtiger Lebensort ist, dessen Bedeutung mit Einführung der Offenen Ganztagsgrundschule noch vergrößert wird. – Die Qualität dieses Lebensortes wird durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern und die Öffnung von Schule in den Sozialraum verbessert (...).

1. Schule als Lebensort – die Öffnung zu informellen und nicht-formellen Bildungsbereichen

Erweiterung des Bildungsbegriffs

Kinder lernen nicht nur in Institutionen wie der Schule, sondern auch in ihren jeweiligen Lebenswelten, vor allem auch im öffentlichen Raum. Die Aneignung der jeweiligen Lebenswelt ist ein Prozess der eigentätigen Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und symbolischen Kultur, der Gestaltung und Veränderung von Räumen und Situationen und damit ein wichtiger Bildungsprozess. Dieser wird wesentlich beeinflusst, gefördert, eingeschränkt durch die sozialstrukturellen Bedingungen von Dörfern, Wohnquartieren, Stadtteilen, Regionen. Diese Bereiche sind insbesondere die des informellen Lernens. So entwickeln Kinder und Jugendliche über die Erfahrungen in wechselnden Gruppen, im Umgang mit fremden Menschen in neuen Situationen soziale Kompetenzen. Die Erweiterung ihres Handlungsraumes steigert ihre Handlungskompetenz und personale Kompetenzen wie Risikoabschätzung, Neugier, Offenheit.

Auf diesem Hintergrund sehe ich in der Konzipierung der Offenen Ganztagsgrundschule die Chance, von einem breiten Bildungsbegriff auszugehen, der neben der formellen

Bildung auch die Bedeutung nicht-formeller und informeller Bildungsprozesse enthält. Diese Elemente werden wie folgt differenziert:

- „formelle Bildung: Vorgang und Ergebnis in vornehmlich auf kognitive Entwicklung und Qualifikationserwerb gerichteten Arrangements (zumeist Unterricht) im zeitlich aufeinander aufbauenden Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem mit weitgehend verpflichtendem Charakter und der Zuteilung von Leistungszertifikaten und daran gebundenen Zugangsberechtigungen.
- nicht-formelle Bildung: Jede Form organisierten Lernens und erreichter Bildung auf freiwilliger Basis, ohne Zertifikate und daran gebundene Zugangsberechtigungen.
- informelle Bildung: Ungeplante und nicht-intendierte Lern- und Bildungsprozesse, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und Grundton für formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse.“ (Quelle: Internationale Konferenz „Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Kooperation von Jugendhilfe und Schule im internationalen Vergleich“ vom 9.-11.10.2003 in Bielefeld, Leitung: Prof. Dr. Dr. h.c.Hans-Uwe Otto/ Dr.Thomas Coelen, Glossar)

Eingebettet werden besonders die Prozesse der informellen Bildung auch in den öffentlichen Raum, in die jeweiligen Strukturen von Stadtteilen, in die sozialstrukturellen Bedingungen des Umfeldes.

Schule ist Teil des Sozialraums und Bestandteil der Lebenswelt der Kinder

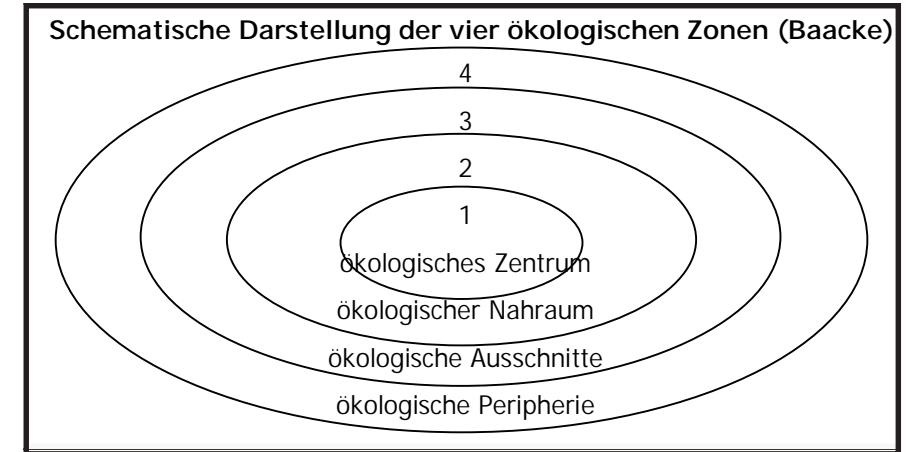
Um die Bedeutung von Schulen als Bestandteil der Lebenswelt von Kindern besser verstehen zu können, sind die sozialökologischen Ansätze geeignet, die den Zusammenhang zwischen den Räumen, in denen Kinder und Jugendliche leben, und ihre Entwicklung thematisieren. Dieter Baacke (Die 6-12jährigen, Weinheim 1984) geht von einem Zonenmodell aus, in dem sich Kinder und Jugendliche in immer größeren Bereichen ihre Umwelt aneignen. Er beschreibt vier ökologische Zonen, in denen sich die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen vollziehen. Neben dem ökologischen Zentrum der Familie ist der Nahraum, das Wohnumfeld von besonderer Bedeutung für jüngere Kinder, aber auch für Jugendliche, die in ihrem Nahraum wesentliche Unterstützungsstrukturen finden. Die ökologischen Ausschnitte thematisieren Bereiche wie Schule und funktionspezifische Zusammenhänge in Institutionen, die sich Kinder und Jugendliche im Rahmen ihrer Entwicklung aneignen müssen.

Die ökologische Peripherie beschreibt aus dem Alltag herausgehobene Situationen und Räume, die gerade weil sie nicht alltäglich sind, einen besonderen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben (z.B. Freizeiten, Fahrten).

Helga Zeiher („Die vielen Räume der Kinder, in: Ulf Preuss-Lausitz u. a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder, Berlin '83) beschreibt die Raumeignung in einer Inselstruktur, in der Kinder und Jugendliche sich ausgehend von ihrer Wohninsel unterschiedliche Bereiche ihrer Umwelt aneignen, die in keinem direkten räumlichen Zusammenhang stehen.

So werden etwa mit dem Stichwort der Verinselung Lebensräume von Kindern und Jugendlichen beschrieben, die nicht nur in einem eingegrenzten Wohnquartier existieren, sondern als Geflecht bzw. Netzwerk einzelner nicht zusammenhängender Orte, wobei Wohnung und Schule als Lebensorte wesentliche Stellung einnehmen. So führt der Besuch einer weiterführenden Schule in einer anderen Stadt zur Erweiterung der Lebenswelt eines Kinder oder Jugendlichen, die mit dem Inselmodell beschrieben werden können.

Viele Grundschulen liegen im Wohnumfeld und sind für viele Kinder fußläufig zu erreichen. Sie sind für die Kinder wichtige Bereiche ihres ökologischen Nahraums, sind auch Spiel- und Streifraum, insbesondere dann, wenn die Grundschulen nachmittags als Spielräume geöffnet sind. Grundschulen gehören aber auch zu den ökologischen Ausschnitten, ihr Besuch führt Kinder aus ihrem Nah-



raum heraus, sie verlassen ihr enges Wohnumfeld und erobern sich mit dem Besuch ihrer Schule auch neue Räume.

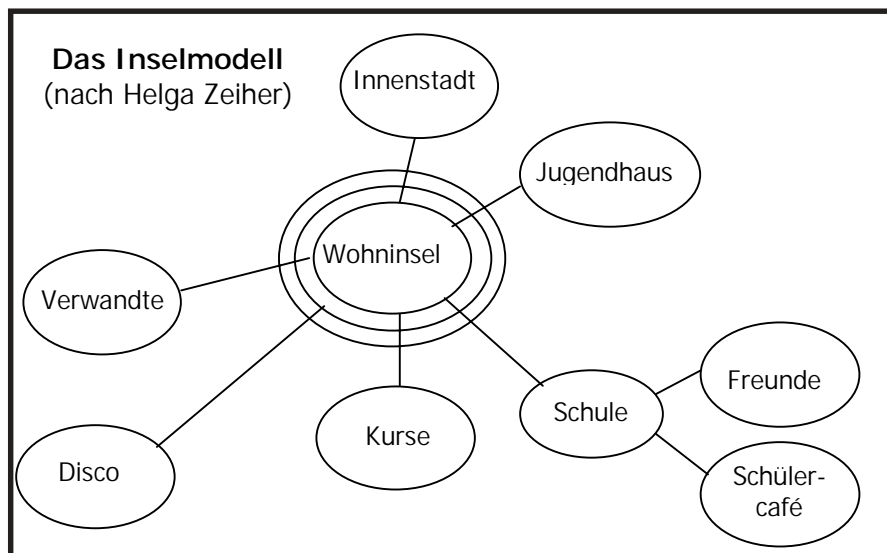
Das Inselmodell von Helga Zeiher zeigt sehr schön, wie die Lebenswelten von Kindern auch als einzelne um die Wohninsel herumgruppiertere Rauminselformen zu beschreiben sind, in der die Schule eine bedeutende Stellung einnimmt. In der Schule werden Beziehungen zu Gleichaltrigen geknüpft, entstehen Freundschaften und – im Modell der Verinselung von Kindheit – neue Rauminselformen etwa in Form des Kinderzimmers einer Freundin/eines Freundes in einem benachbarten Stadtteil. Diese neuen Raumerfahrungen haben für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Bedeutung, weil sie auch neue soziale Erfahrungen ermöglichen.

Kinder und Jugendliche leben aber auch in medialen Räumen, in Phantasieräumen, die durch die kommerziellen Medien heute wesentlich mitgeprägt werden. Kinder lernen heute

viel früher sehr souverän mit diesen Medien umzugehen, und wir müssen von einer völlig anderen Sozialisation ausgehen: Martina Löw (Raumsoziologie, Frankfurt a. M. 2001) beschreibt, dass Kinder und Jugendliche heute keine homogene Raumvorstellung, so wie frühere Generationen, entwickeln können, sondern auch auf Grund des Einflusses der Medien ihre räumliche Umwelt als inkonsistent erfahren. Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche keinen homogenen Raum erleben, führt Löw insbesondere auch auf den Einfluss der modernen Medien zurück: „Was jedoch die Kinder und Jugendlichen betrifft, die mit Cyber-space-Technologien aufwachsen, so ist meine Schlussfolgerung, dass in virtuellen Räumen systematisch wiederholt wird, was bereits in der verinselten Raumeignung vorgegeben wird: Die Bezugnahme auf einen nicht einheitlichen Raum“ (Löw 2001, S. 100).

Grundsätzlich sollte bei der Betrachtung von Schule im Sozialraum beachtet werden, dass die sozialstrukturellen Bedingungen von großer Bedeutung sind. Auch für die Konzipierung der Offenen Ganztagsgrundschule und das gesamte Schulleben stellen die sozialstrukturellen Bedingungen ihres jeweiligen Einzugsbereiches, Stadtteils etc. eine wesentliche Rahmenbedingung dar. So verfügen z.B. Schulen in sozial belasteten Stadtteilen oft über wenige Ressourcen in ihrem Umfeld, z. B. über Elternvereine, Sport- und Kulturvereine, in der Unterstützung durch Unternehmen (Sponsoring).

Wir können zusammenfassen, dass die sozialräumliche Orientierung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von großer Bedeutung ist. Während Erwachsene etwa einen



Parkplatz nur in seiner Funktion sehen, wird dieser für Kinder und Jugendliche zu einem informellen Treff, zu einer Möglichkeit zum Spielen etc. Auch die Schule ist ein Sozialraum, wo Aneignungsprozesse möglich sind. Zwar ist hier die Vermittlung von Wissen über die Welt zumindest aus gesellschaftlicher Sicht die zentrale Funktion. Aber auch dieses Wissen muss selbstständig von Kindern und Jugendlichen angeeignet werden, wobei nicht zuletzt die durch Aneignungsprozesse in der Lebenswelt erworbenen sozialen und personalen Kompetenzen als Schlüsselkompetenz von Bedeutung sind.

Mit dem Aneignungskonzept informelle Bildungsprozesse verstehen

Um informelle Bildungsprozesse, insbesondere in öffentlichen Räumen, aber auch in der Schule besser verstehen zu können, ist das Konzept der „Aneignung“ geeignet. Aneignung (in Anlehnung an das Entwicklungskonzept der kritischen Psychologie, Leontjew 1973, Holzkamp 1985) begreift die Entwicklung des Menschen als tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt.

Die Aneignung ihrer jeweiligen Lebenswelt als schöpferischer Prozess der eigentätigen Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und symbolischen Kultur der Gestaltung und Veränderung von Räumen und Situationen – sozusagen die Bildung des Subjektes im Raum – wird wesentlich beeinflusst, gefördert oder eingeschränkt durch die sozial-strukturellen Bedingungen von Dörfern, Wohnquartieren, Stadtteilen, Regionen.

Zusammenfassend kann man den Aneignungsbegriff wie folgt operationalisieren. Aneignung als:

- eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt,
- (kreative) Gestaltung von Räumen mit Symbolen etc.,
- Inszenierung, Verortung im öffentlichen Raum (Nischen, Ecken, Bühnen) und in Institutionen,
- Erweiterung des Handlungsraumes (die neuen Möglichkeiten, die in neuen Räumen liegen),
- Veränderung vorgegebener Situationen und Arrangements,
- Erweiterung motorischer, gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenz,

- Erprobung des erweiterten Verhaltensrepertoires und neuer Fähigkeiten in neuen Situationen.

Diese Dimensionen der Operationalisierung des Aneignungsbegriffes beziehen sich insbesondere auf das informelle Lernen. Durch gelungene Aneignung wird das Individuum handlungsfähig in handlungsoffenen Situationen und erweitert damit seine Kompetenzen. Aneignung als aktive Erschließung der Lebenswelt ist ein Prozess, der auch für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen oder die Entwicklung personaler Kompetenz sehr wichtig ist.

Zwischen dem tätigkeitstheoretischen Aneignungskonzept und dem aktuellen Bildungsdiskurs ergibt sich ein direkter Zusammenhang: Handlungskompetenz, Risikoabschätzung, Neugier und Offenheit als Dimensionen personaler Kompetenz und als zentrale Schlüsselqualifikationen auch für schulisches Lernen werden insbesondere in den Bereichen informeller Bildung, in den Orten und Räumen der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen erworben. Die Chance, solche Kompetenzen zu entwickeln, werden wesentlich geprägt durch die Strukturen der Lebenswelten und durch die Fähigkeit des Individuums, sich seine Lebenswelt anzueignen.

Die Ergebnisse der PISA-Studie kann man dahingehend interpretieren, dass Jugendlichen heute wesentliche Aneignungserfahrungen als Grundlage für die Herausbildung höherer geistiger Fähigkeiten und der Entwicklung ihres Wissens fehlen.

Die subjektive Aneignung der Welt als Bildungsprozess hat nichts zu tun mit einem eng geführten Bildungsbegriff, bei dem es insbesondere um kognitive Lernleistungen geht. Ein aneignungsorientierter Bildungsbegriff hilft aus einer sehr einseitigen Diskussion, die vielfach nur unter dem Aspekt geführt wurde und wird, inwieweit z. B. außerschulische Partner Zubringerleistung für schulische Bildungsprozesse gestalten können.

Schule ist selbst auch öffentlicher und Aneignungsraum. Aneignung erscheint als subjektive Seite der informellen, nicht formellen Bildung, die auch am Ort der Schule stattfindet. Insofern müssen beide Funktionen, die Vermittlungs- und die Aneignungsfunktion zusammen gesehen

SCHWERPUNKT

werden. Die Vermittlung als gesellschaftliche Funktionszuschreibung von Schule und anderen Institutionen steht der Aneignungsfunktion gegenüber, in der Schule Teil der subjektiven Lebenswelten und Sozialraum ist. Diese beiden Prozesse sollten didaktisch verknüpft werden und diese Verbindung kann auch Eingang in die Gestaltung der Offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen finden.

2. Sozialraumorientierung als (didaktische) Verknüpfung zwischen Schule, Jugendhilfe und weiteren Partnern

Die Sozialraumorientierung ist zu einem der wichtigsten Paradigmen der Jugendhilfe und der sozialen Arbeit insgesamt geworden: Darunter versteht man die konzeptionelle Ausrichtung von Angeboten und Einrichtungen an Bedarfen und Lebenslagen von Menschen in ihren jeweiligen Sozialräumen, d.h. Stadtteilen, Wohnquartieren. Sozialraumorientierung bedeutet aber auch, die subjektiven Lebenswelten einzelner Menschen bzw. Gruppen in den Blick zu nehmen, die sich zum Teil deutlich von den jeweiligen geographischen Sozialräumen unterscheiden und darüber hinaus gehen.

Sozialraumorientierung wird auch als Prinzip einer Neuorganisation sozialer Einrichtungen und Dienste verstanden: Diese werden dezentralisiert und regionalisiert, um Leistungen näher an Bürger/-innen heranzubringen. Es entstehen z.B. in den Hilfen zur Erziehung Sozialraumteams, um die in Großstädten, aber auch in Landkreisen vorhandene zentralistische Struktur zugunsten einer an den unterschiedlichen Bedarfen in verschiedenen Sozialräumen ausgerichteten zu orientieren. Dazu dienen Maßnahmen der Organisationsentwicklung, die Dezentralisierung von Diensten bis hin zur Erprobung so genannter Sozialraumbudgets, in denen die finanziellen Ressourcen an die Sozialstrukturen bestimmter Sozialräume gebunden sind.

Auch im schulischen Bereich ist so etwas wie eine Sozialraumorientierung zu verzeichnen, auch wenn der Begriff dort kaum angewandt wird.

Programme bzw. Stichworte wie „Kommunalisierung von Schule“, „selbstständige Schule“, „Öffnung von Schule“ bezeichnen ebenfalls Prozesse, die die Einzelschule u. a. stärker an ihr soziales Umfeld orientieren. Dahinter steht auch die Einsicht, dass sich soziale Strukturen, Lebensräume von Kindern und Jugendlichen, familiäre Strukturen etc. auf die jeweilige Schule auswirken und berücksichtigt werden müssen. Auch die in Nordrhein-Westfalen begonnene Schulprogrammentwicklung zeigt die Tendenz, die Konzeption der Einzelschule stärker als bisher zu betonen, und dafür können sozialräumliche Bedingungen und die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule genutzt werden kann.

Der Begriff der Sozialraumorientierung wird allerdings unterschiedlich gebraucht und verstanden. Schon die zwischen Jugendhilfe und Schule differierende Definition von Sozialräumen als Planungsräumen ist höchst problematisch auch für die Zusammenarbeit von Einrichtungen der Jugendhilfe und Schulen: Wenn Schulbezirke völlig anders zugeschnitten sind als die Planungsräume der Jugendhilfe, wird eine gemeinsame Orientierung erschwert.

Planungsebene: Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung

Eine sozialräumliche Orientierung von Schule und Jugendhilfe muss auch dazu führen, dass die entsprechenden Planungsinstrumente besser aufeinander abgestimmt werden. Eine Integration von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung ist anzustreben, ohne die eine der anderen Planungsform unterzuordnen. Dafür muss sich insbesondere die Schulentwicklungsplanung wesentlich von einer reinen quantitativen Planung zusätzlicher Schulbauten und Bedarfe hin entwickeln zu einem Verständnis einer erweiterten Schulträgerschaft, in der z. B. auch Ganztagsangebote im schulischen Bereich Teil der schulischen Planung sind.

Es muss deshalb in einem ersten Schritt darum gehen, in einer Kommune, in einem Landkreis den Zu-

schnitt der sozialräumlichen Orientierung der Jugendhilfe und der Schulbezirke in eine bessere Übereinstimmung zu bringen, so dass gewährleistet ist, dass beide Bereiche, wenn sie von Sozialräumen sprechen, gleiche Lebensbereiche und sozialgeographische Bezirke meinen.

Ein Beispiel aus der Stadt Hagen zeigt, wie Jugendhilfeplanung Grundlagen für die Konzipierung der Offenen Ganztagsgrundschule bereitstellen kann: Die Jugendhilfeplanung der Stadt Hagen hat eine Planungsgrundlage geschaffen, die relevante Daten für die Grundschulbezirke und damit für die Planung der Offenen Ganztagsgrundschule zur Verfügung



stellt. Dabei wurden folgende Daten genutzt:

- Sozialraumdaten: Amt für Statistik und Stadtforschung,
- Schüler/-innenzahlen: Amtliche Schulstatistik,
- Prognose der Lernanfänger: Einwohnermeldedaten und amtliche Schulstatistik,
- Betreuung nach Landesprogrammen: Anzahl Betreuungsverträge,
- Räumliche Situation der Grundschulen: Schulentwicklungsplanung und Schüler/-innenzahlen,
- Betreuung in Kindertageseinrichtungen: Daten des Fachbereiches Jugend und Soziales,
- Maßnahmen aus den Bereichen Jugendarbeit und -hilfe: Daten des Fachbereiches Jugend u. Soziales,
- Ergebnisse einer Elternbefragung: Amt für Statistik u. Stadtforschung.

Für jeden Grundschulbezirk werden diese Daten zusammengefasst und sind als Planungsgrundlage sehr gut zu verwenden, weil sie einen Überblick über ein breites Spektrum unterschiedlicher Daten geben.

Auch Schulprogramme und Konzepte von Einrichtungen der Jugendhilfe könnten wichtige Grundlage für eine sozialräumlich orientierte Verbindung von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung sein. Beide Konzepte beschreiben Profile einzelner Einrichtungen von Schulen in ihren jeweiligen Sozialräumen und die sich dort stellenden Aufgaben und Bedarfe. Für eine auch sozialräumlich ausgerichtete Verbindung von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung könnte dies die fachliche Grundlage sein, um für Sozialräume gemeinsame Bedarfe sowohl im Bezug auf Schulentwicklung als auch auf die Entwicklung der Jugendhilfe zu formulieren.

Der „sozialräumliche Blick“ der Jugendarbeit führt zu gemeinsamen Themen aus den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen

Eine sozialräumlich orientierte Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfe und weiteren Partnern versteht sich als Bindeglied zwischen dem Lebensort Schule und den Lebenswelten von Kindern und Ju-

gendlichen. Sie ist deshalb nicht nur fixiert auf die am Ort der Schule und durch die Institution Schule verursachten Themen und Problemen von Kindern und Jugendlichen. Der Blick auf die Lebenswelten macht es auch möglich, Themen und Aufgaben zu entwickeln, die nicht aus einer institutionellen Sicht bestimmt werden, sondern aus den Anforderungen, Problemen und Themen des Sozialraums, Stadtteils und der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen.

Beispiele zeigen, dass eine sozialräumliche Orientierung sowohl für die Jugendhilfe als auch für Schule zu Themen führt, die aus einer institutionellen Sicht nicht unbedingt im Vordergrund stehen. Der Stadtteil, der Sozialraum ist sowohl für Schule als auch Jugendarbeit die wesentliche Klammer; methodische Zugänge aus der Praxis der Jugendarbeit erlauben detaillierte Einblicke in die Lebenswelten von Kindern, die Lehrer/-innen meist verborgen sind. Die Sozialraumorientierung in der Kooperation von Jugendarbeit und Schule

ist mit der großen Chance verbunden, Schule als Institution zu öffnen, sie als Lebensort von Kindern und Jugendlichen zu thematisieren und stärker auf die sehr differenzierten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu beziehen. Dies ist aber auch eine große Herausforderung, die weit über verbreitete Definitionen von schulischer sozialer Arbeit als „Klimaanlage“ von Schule hinaus gehen. Eine solche sozialräumliche Orientierung wird nur dort Erfolg haben, wo sich die Schule als Institution bereits geöffnet hat und ein Verständnis für die „Herstellung des Sozialen“ und die konkrete Kooperation mit außerschulischen Partnern gewonnen hat. Dabei ist Schule auf die Kooperationspartner der Jugendhilfe angewiesen, weil diese tendenziell sozialraumorientiert sind und die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen im Blick haben.

Für die Konzipierung der Offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen ist mit der sozialräumlichen Öffnung auch die Chance verbunden, Kooperationspartner und Ressourcen im Umfeld von Schulen zu finden und zu gewinnen. Damit kann eine Bündelung der Kräfte im Umfeld von Schule gelingen, einmal unter dem Aspekt der Nutzung von Ressourcen und zum anderen unter dem weitergehenden Aspekt der Öffnung von Schule hin zu außerschulischen Partnern, zu den Sozialräumen und Lebenswelten ihrer Schüler/-innen, deren Eltern und der Bewohner/-innen der Stadtteile, in denen Schulen liegen.

Erfahrungen aus Ganztagsangeboten für die Öffnung von Schule nutzen

Seit einigen Jahren fördert das Land NRW Projekte zu Ganztagsangeboten. Aus der fachlichen Begleitung dieser Projekte ergaben sich die im Folgenden zusammengefassten Einschätzungen der Probleme bei der Konzipierung von Ganztagsangeboten in Kooperation von Schule und Jugendarbeit. Die Erfahrungen mit den so entstandenen Ganztags- und Betreuungsangeboten aus Kooperationsprojekten zwischen Jugendarbeit und Schule zeigen, dass diese geeignet sind, eine Brücke zwischen Schule und den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu bil-

den. Neben den schulinternen und anderen Effekten scheint dies eine besondere Qualität von „guten“ Ganztagsangeboten zu sein:

- Ganztagsangebote in der Kooperation von Schule und Jugendarbeit haben eine Katalysatorfunktion für die Öffnung von Schule zum Umfeld und für die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe, z.B. die Hilfen zur Erziehung.
- Sie transportieren die Kooperation zwischen Schule, Jugendarbeit und anderen Partnern über die „engen“ Themen der Ganztagsangebote hinaus. Oft stehen sie am Beginn von wirklichen Kooperationen, wenn nach einer Zeit aus einer additiven eine integrative Zusammenarbeit wird.
- Ganztagsangebote machen Schule attraktiver, sie sind gut für das Schulprofil, erhöhen den „Wert“ der Schule aus Sicht von Eltern und Jugendlichen und helfen auch manchmal, den gefährdeten Schulstandort zu sichern.
- Sie machen den Ort Schule dann interessanter, wenn nicht nur die Versorgung und die Schulaufgabenbetreuung organisiert wird, sondern wenn mit den Elementen der Jugendarbeit, durch die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, durch attraktive Freizeitangebote und die Gestaltung des Ortes „Aneignungsräume“ entstehen.
- Ganztagsangebote haben auch deswegen eine soziale Bedeutung, weil sie die für die Schüler bedeutsame Funktion der Schule als Gesellungsraum sichtbar machen. Sie erfüllen Erwartungen der Schüler nach Freizeitangeboten und Peergroup-Aktivitäten an der Schule.
- Ganztagsangebote ermöglichen auch solchen Kindern Anerkennung, die in der schulischen Leistungskonkurrenz über weniger Chancen verfügen. Ganztagsangebote im Sinne von „Aneignungsräumen“ (s.u.) können Brücken bilden zwischen den formellen Bildungsprozessen der Schule und den nicht-formellen Bildungsmöglichkeiten der Jugendarbeit. Hier können Kompetenzen insbesondere im personalen und im sozialen Bereich erworben werden, die als Schlüsselkompetenzen auch für das schulische Lernen von Bedeutung sind.

Für die Konzipierung der Offenen Ganztagsgrundschule in NRW können diese Aspekte von besonderem Interesse sein, weil hier auf Erfahrungen im Bereich der Ganztagsangebote zurückgegriffen werden kann, die durchaus auch in das Konzept der Offenen Ganztagsgrundschule integrierbar sind.

3. Ziele, Standards, Strukturen und Empfehlungen

Innerhalb der jetzt schon erkennbaren und bekannten Konzepte der Gestaltung der Offenen Ganztagsgrundschule mit Partnern aus Jugendhilfe und weiteren Bereichen sind folgende Grundformen zu erkennen:

- Variante 1: Jugendhilfe (und Partner) als Träger und Organisator der Kernangebote: Mittagessen, Schulaufgabenbetreuung, Förderung, Freizeit- und Bildungsangebote.
- Variante 2: Jugendhilfe, Musik, Kultur, Sport und andere als Bildungspartner mit Angeboten zu spezifischen Themen

Nur in Ausnahmefällen wird etwa die Sportjugend als Träger und Organisator der Kernangebote zur Verfügung stehen. Hier sind es meistens die Träger der Jugendhilfe, also Wohlfahrtsverbände, Jugendverbände oder das Jugendamt selbst, die diese Aufgabe übernehmen. Neben der Organisation und Bereitstellung der Kernangebote übernehmen diese Träger oft auch die Organisation der Bildungsangebote durch die Einbeziehung weiterer Träger, die zum Teil einzelne Angebote am Nachmittag durchführen.

In der Variante 2 treten Jugendhilfe, Musik, Kultur und Sport als Bildungspartner mit Angeboten zu spezifischen Themen auf, die zum Teil nur an einem Nachmittag angeboten werden und damit die Träger nicht überfordern. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Vereine, Initiativen weitgehend ehrenamtlich getragen werden und nur einen relativ kleinen Beitrag zur Gestaltung der Offenen Ganztagsgrundschule leisten können.

Für beide Varianten der Kooperation stellen sich die Fragen nach Zielen, Standards und Strukturen, die in folgendem Kapitel behandelt und z.T. mit Empfehlungen verbunden werden.



Offener Bildungsbegriff und breites Spektrum unterschiedlicher Bildungsangebote

Ein weiterer Blick in die Erfahrungen mit vorhandenen Ganztagsangeboten zeigt, wie wichtig es ist, die Kooperation zwischen Offener Ganztagsgrundschule und Einrichtungen der Jugendhilfe und weiteren Partnern auf die Grundlage eines offenen, erweiterten Bildungsbegriffes zu stellen, um den Kindern so ein ebenso breites Bildungsangebot machen zu können. „Die von den Schulen genannten Ziele liegen dagegen deutlich im Bereich von sozial- und freizeitpädagogischen Maßnahmen zur Betreuung, Verbesserung des Sozialverhaltens, im Freizeitbereich, in der interkulturellen Verständigung etc. Die Verbesserung der Hausaufgaben wird nur von Minderheiten als sehr wichtiges Ziel genannt“. (Heinz Günter Holtappels, Empirische Erkenntnisse über ganztägige Schulformen in Deutschland, in: Hans Uwe Otto/ Dr. Thomas Coelen, Hg.: Ganztägige Bildungssysteme international, Münster 2004).

Dieser hoffnungsvolle Ansatz im Programm 13plus zur Erweiterung der Bildungsangebote über die Hausaufgabenbetreuung hinaus ist in der

Offenen Ganztagsgrundschule nur zu erreichen auf der Grundlage eines breiten Bildungsbegriffs (s. o.), der Öffnung von Schule in den Sozialraum und einer Kooperation, die über klare Strukturen und Zielsetzungen verfügt.

Um dies zu erreichen muss auch die Kooperation breit angelegt sein. Dafür sollte auch das breite Spektrum der Erfahrungen der Jugendhilfe aus ihren sehr verschiedenen Bereichen einbezogen werden:

- Erfahrungen mit individueller Förderung von Kindern;
- Gestaltung von informellen Freizeitangeboten;
- Gestaltung von Räumen als Rahmenbedingung für jedes Angebot;
- die Möglichkeiten des Rückzugs, der Erholung und Entspannung;
- Aneignung motorischer, kreativer, musischer, medialer Fähigkeiten
- erlebnispädagogische Angebote;
- Interaktions- und Kommunikationsansätze zur Stärkung des sozialen Verhaltens;
- familienorientierte Beratung und Unterstützungen bis zu den Hilfen zur Erziehung;
- Partizipation und Beteiligung von Kindern.

Die Vielfältigkeit der aufgezeigten Aspekte macht deutlich, dass es darum gehen muss, Partner mit sehr unterschiedlichen Profilen in Kooperation zu bringen, so dass sich diese Unterschiedlichkeit positiv auf die Entstehung eines breiten Bildungsangebotes mit unterschiedlichen Schwerpunkten bezieht.

Dabei ergibt sich immer wieder die Schwierigkeit, in dem zum Teil diffusen und unübersichtlichen Feld der Jugendhilfe die „richtigen“ Partner für die jeweiligen Themen zu finden. Dabei können zahlreiche Probleme auftreten, wenn etwa die Jugendarbeit mit Erwartungen konfrontiert wird, die sie nicht erfüllen kann, etwa familienunterstützende Maßnahmen oder Einzelförderungen, d. h. Bereiche, die in der Jugendhilfe eher im Bereich der Hilfen zur Erziehung angesiedelt sind.

Leistungen und Ziele beschreiben

Auch um eine Kooperation auf Augenhöhe zu erreichen, sollten die Bildungspartner ihre unterschiedlichen Profile dadurch zum Ausdruck bringen können, dass sie Ziele for-

mulieren, die ihre jeweiligen Bildungsansprüche transparent machen. Im Beispiel des Jugendamtes der Stadt Düsseldorf werden in das Betreuungskonzept der Offenen Ganztagsgrundschule nicht nur pädagogische Leistungsangebote eingebracht, sondern dazu auch die pädagogischen Ziele beschrieben.

Durch die Beschreibung pädagogischer Ziele zu einzelnen Leistungsangeboten werden Zielsetzungen konkret und soweit operationalisiert, dass auch in bezug auf „kleine“ pädagogische Settings anzustrebende Zustände beschrieben werden. So wird etwa deutlich, dass das Mittagessen als pädagogische Situation aufgefasst wird und entsprechende Ziele formuliert werden. Auch das globale Ziel der Partizipation und Beteiligung von Kindern wird hier operationalisiert und in die Gestaltung des pädagogischen Alltags mit eingebracht.

Standards für die Offene Ganztagsgrundschule

Bei der Frage nach Voraussetzungen und Standards für die Offene Ganztagsgrundschule und ihre Kooperation mit Jugendhilfe und weiteren Partnern können wir ebenfalls auf Erfahrungen aus Ganztags- und Betreuungsangeboten zurückgreifen (s.o.). Die folgende Aufzählung zeigt kritische Aspekte in Verbindung mit fehlenden Standards, die für die Konzipierung der Offenen Ganztagsgrundschule bedacht werden sollten.

- Die Standards werden nicht klar formuliert bzw. sind hinsichtlich Räumem, Personal und pädagogischem Programm oft unzureichend.
- Die verbreitete Erfahrung mit oft wechselnden Honorarkräften wirkt sich negativ auf die Qualität des Angebotes aus – Jugendarbeit erscheint Schule in dieser Form als unprofessioneller und unzuverlässiger Partner.
- Schule überlässt die Durchführung gerne der Jugendarbeit und stellt für die Schulaufgabenbetreuung noch hohe Anforderungen.
- Nur Ganztagsangebote, die am Ort Schule stattfinden, werden von dieser auch wirklich wahrgenommen.
- Nur wenn Schule sich mit Ressourcen einbringt, kommt eine wirkliche Zusammenarbeit zustande und das Angebot verändert sich qualitativ.

- Isolierte Angebote machen wenig Sinn – Qualität erreicht man nur durch die Anbindung an vorhandene ausbaufähige Einrichtungen und Projekte (z. B. Jugendeinrichtungen oder Tageseinrichtungen).
- Nur durch Synergieeffekte sind keine qualitativen Ganztagsangebote machbar. Der Personalstandard muss möglicherweise nicht so hoch wie im Tagesstättenbereich sein, wechselnde Honorarkräfte schaffen aber keine Qualität. Auch aus pädagogischen Gründen benötigen die 10- bis 14-Jährigen kontinuierliche Bezugspersonen, zumindest eine, die durch wechselnde Honorarkräfte ergänzt werden kann.

Die Möglichkeiten zu einer qualitativen Gestaltung der Offenen Ganztagsgrundschule auch im Hinblick auf die erwähnten Standards hängen wesentlich von den kommunalen Ressourcen ab, die zur Verfügung gestellt werden können. Viele Beispiele aus NRW zeigen, dass es nicht nur um die finanzielle Ausstattung, sondern auch um den politischen Willen der einzelnen Kommunen und Kreise geht, inwieweit die qualitative Ausgestaltung der Offenen Ganztagsgrundschule als politisches Projekt betrieben wird oder nicht. Herausragend erscheint das Familienprojekt der Stadt Dortmund, das folgende Voraussetzungen für die Offene Ganztagsgrundschule benennt:

- „Verlässliche fachliche und organisatorische Standards,
- Einsatz von Fachkräften und pädagogisch geeigneten Mitarbeiter/-innen (Multiprofessionalität),
- Nutzung der Infrastruktur von Jugendhilfe und Schule,
- Zusammenführung bisheriger Programme,
- bedarfsorientierte Lösungen vor Ort,
- Beteiligung von Eltern und Initiativen“.

Die im Rahmen der Offenen Ganztagsgrundschule eingesetzten pädagogischen bzw. sozialpädagogischen Fachkräfte müssen nicht beim Schulträger angestellt sein. Eher wird durch

eine Anstellung beim außerschulischen Träger die Eigenständigkeit und das eigenständige Bildungsprofil der außerschulischen Partner gestärkt. Klare Kooperationsverträge sichern dann die Möglichkeit einer gut strukturierten Kooperation auch bei Konfliktfällen, ohne dass die Kooperationspartner ihre Eigenständigkeit verlieren. Aus dem Bereich der Schulsozialarbeit gibt es zahlreiche Beispiele dafür, wie Schulsozialarbeiter/-

SCHWERPUNKT

innen sehr erfolgreich an Schulen arbeiten, obwohl sie im Bereich der Jugendhilfe angestellt sind. In den entsprechenden Kooperationsverträgen und Reglements mit den Trägern werden Verfahren gesichert, die eine klare Struktur der Kooperation auch bei unterschiedlichen Anstellungsträgern gewährleisten. Eigenständigkeit bedeutet für viele Träger von Jugend-

| Jugendamt Düsseldorf, Abt. 51/3.2-II | | 3/2004 |
|---|--|--|
| Betreuungskonzept – Schulkinder in der Offenen Ganztagsgrundschule Kooperationspartner: Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtung und GGS | | |
| Zeitraumen | Pädagogisches Leistungsangebot | Pädagogische Ziele |
| Flexibler Zeitrahmen (je nach Flexibilisierung des Unterrichts) 11.00 Uhr bis ca.12.30 Uhr | - Spielangebote im Gruppenraum, auf dem Schulgelände, ggf. im Freizeitpark Heerd - Entspannungsangebote (Lesen, gemeinsame Gespräche) - Beginn der Hausaufgabenbetreuung, Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund, unter Mitwirkung Lehrkraft - Beginn der Vorbereitung einer Mittagsverpflegung unter Mitwirkung der Schulkinder | - selbstbestimmtes, spielerisches Lernen - Möglichkeit zum Spannungsabbau - Förderung der Motorik - Förderung des Sozialverhaltens- Hilfen und Unterstützung bei der personalen und sozialen Entwicklung - Hilfe Alltagsstrukturierung - schulische Hilfen und Unterstützung |
| 12.30 Uhr bis ca.14.00 Uhr | - Gestaltung des Mittagstisches (Organisation/Durchführung/Abrechnung) unter Mitwirkung Lehrkraft u. der Schulkinder - Überleitung in die Fortführung der Hausaufgabenbetreuung und Sprachförderung, Mitwirkung einer Lehrkraft | - Förderung der Mitwirkung /Beteiligung - Förderung des Gemeinschaftsgefühls durch gemeinsames Essen/Übernahme von Aufgaben - schulische Hilfen und Unterstützung Hausaufgaben |
| ab ca.14.00 Uhr bis 16.00 Uhr | - nach Bedarf Fortführung der Hausaufgabenbetreuung unter Mitwirkung einer Lehrkraft - pädagogische Freizeit- und Bildungsangebote, z.B. im Bereich Spiel, Sport, Kreativität unter Berücksichtigung der Interessen der Schulkinder, auch außerhalb des Schulgeländes - Koordination der Teilnahme an außer unterrichtl. Angeboten bzw. Begleitung zu diesen - Zusammenarbeit/Gespräche mit Lehrern, Eltern und Mitwirkung in Lehrer-/Schulkonferenzen usw. | - Anregungen zur Freizeitgestaltung - Bildung/Stabilisierung von Interessengruppen - Hilfestellungen in Konfliktsituationen - Förderung der persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Schaffung von Erfolgserlebnissen - Stärkung Selbstvertrauen - Überleitung zu anschließenden Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit |
| Unterrichtsfreie Zeit | - Angebote in den Ferien in Kooperation mit der Kinder- und Jugendarbeit (max. 6 Wochen Schließungszeit) in Absprache mit den Eltern - Betreuungsangebot an einzelnen unterrichtsfreien Tagen in Absprache mit der Schule | |

hilfe, Sport, Musik und Kultur auch eigenständige Dienst- und Fachaufsicht. Es besteht keine zwingende Notwendigkeit, diese im Rahmen der Gestaltung der Offenen Ganztagsgrundschule aufzulösen.

Strukturelle Verankerung in den Gremien und im Schulprogramm

Eine wichtige Bedingung für das Gelingen der Kooperation zwischen Schule und Partnern aus Jugendhilfe und weiteren Bereichen scheint die strukturelle Verankerung der Offenen Ganztagsgrundschule in den Gremien und Strukturen von Schule zu sein. Ein Blick auf bisherige Ganztagsangebote zeigt, dass dies dort nur ansatzweise gelungen ist: „Im Schulkonzept schien bei zahlreichen Schulen das Ganztagsangebot nicht sehr zentral verankert zu sein, denn nur bei etwa einem Drittel der ganztägigen Formen gab es in der Schule Kooperationsbeauftragte und nur in der Hälfte der Fälle ein festes Gremium für das Ganztagsangebot. Auf Gemeindeebene und in der Jugendhilfe sieht es jedoch nicht besser aus. Dies deutet auch auf mangelnde konzeptionelle Fundierung und Abstimmung in den meisten Fällen. So besteht auch nur in einem guten Drittel der Fälle ein Kooperationsvertrag zwischen Schule und außerschulischen Partnern“ (Holtappels, 2004, S. 13).

Die Einbeziehung der Offenen Ganztagsgrundschule und ihrer Partner und Fachkräfte aus Jugendhilfe in die Gremien und Strukturen der Schule ist nicht nur ein formaler Schritt, sondern eine solche strukturierte Verankerung und Kooperation erhöht den Stellenwert der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, deren Akzeptanz und eine Kontinuität, die gemeinsame Projekte nicht nur von den handelnden Personen direkt abhängig macht.

Die Offene Ganztagsgrundschule sollte deshalb auch Bestandteil von Schulprogrammentwicklung sein, die in den letzten Jahren im Schulbereich in NRW intensiv betrieben worden ist. Schulprogrammentwicklung ist vergleichbar mit Konzeptentwicklung im Bereich der Jugendhilfe und beschreibt das eigenständige Profil der einzelnen Schule mit ihren Kooperationspartnern. Die gemeinsame Konzeptentwicklung für die Offene Ganztagsgrundschule als Teil des Schul-

programms und als Teil sozialpädagogischer Konzeptentwicklung ist mehr als das Schreiben eines gemeinsamen Papiers. Im Laufe einer gemeinsamen Konzeptentwicklung müssen Ziele, Arbeitsschritte, Erfolgsindikatoren usw. formuliert werden. So lässt sich die Konzeptentwicklung als Medium für einen Prozess der Zusammenarbeit nutzen, der dann weit über die Erstellung eines schriftlichen Konzeptes hinauswirkt.

Empfehlungen zur Schaffung von Kooperationsstrukturen

Zum Abschluss folgen einige Empfehlungen, wie eine strukturierte Zusammenarbeit zwischen Offener Ganztagsgrundschule und ihren Partnern aussehen kann:

- Regelmäßige Besprechungen mit der Schulleitung dienen der Planung und Reflexion.
- Regelmäßige Besprechungen aller anbietenden Träger und Institutionen dienen der Absprache der gemeinsamen Planung, Reflexion, evtl. auch der Konzeptentwicklung.
- Regelmäßige Teilnahme der Fachkräfte der Jugendhilfe an der Lehrerkonferenz sowie Aufnahme eines regelmäßigen Punktes Offene Ganztagsgrundschule im Rahmen der Lehrerkonferenz (s.o.).
- Feste Ansprechpartner/in aus dem Kollegium für die Offene Ganztagsgrundschule (am besten mit

einer dafür einzusetzenden Ressource von zwei Stunden/Woche)

- Aufnahme der Offenen Ganztagsgrundschule in das Schulprogramm.

Ulrich Deinet, Dr. rer.soc., Dipl.-Pädagoge, Vertretungsprofessur für Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik an der FH Düsseldorf, davor 11 Jahre Referent für Jugendarbeit beim Landesjugendamt Westfalen-Lippe in Münster; langjährige Praxis in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Veröffentlichungen u.a. zu den Themen: Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Sozialräumliche Jugendarbeit, Sozialraumorientierung, Konzept- und Qualitätsentwicklung.

Kontakt:

Ulrich.Deinet@t-online.de



www.goes.nrw.de

Die vom Landesinstitut für Schule neu gestaltete Website zum „Ganzttag“ in NRW bietet u. a.

- **aktuelle Informationen,**
- **Praxisbeispiele,**
- **Materialien & Richtlinien,**
- **Beratungskontakte in den Regionen,**
- **Schulstandorte und**
- **eine Job-Börse.**

Lebenswelten von Kindern – mit ihren Augen gesehen

Erste Ergebnisse aus dem DJI-Kinderpanel
Projektgruppe Kinderpanel

SCHLAG**LICHT****Kinderwelten**

Wie lassen sich die Lebenslagen von Kindern differenziert beschreiben? Welche Bedeutung haben Handlungsspielräume für die Entwicklung der Persönlichkeit von Kindern? Was kann eine Sozialberichterstattung „aus der Sicht der Kinder“ aufzeigen? Die Projektgruppe „Kinderpanel“ am Deutschen Jugendinstitut geht diesen Fragen nach. Kürzlich stellte sie erstmals ausgewählte Ergebnisse der ersten von insgesamt drei geplanten Befragungswellen vor; in die mehr als 2.000 Familien einbezogen wurden. Das Kinderpanel verfolgt einen interdisziplinären Forschungsansatz und verknüpft soziologische und psychologische Forschungstraditionen, um die Entwicklung von Kindern in Deutschland umfassend und aus ihrer Perspektive heraus nachzeichnen zu können.

Eine veränderte Gesellschaft verlangt neue Fragen

Kinder leben heute in einer veränderten Welt. Der gesellschaftliche Wandel hat das Leben und den Alltag von Familien zum einen erweitert (z. B. durch Kommunikationsmedien), zum anderen verengt (z. B. durch eine geringere Geschwisterzahl). Viele Kinder sind von früh an gefordert, selbstständig zu handeln und eigene soziale Bezüge aufzubauen.

Die *Entwicklung des Kindes* ist an das soziale Nahumfeld gebunden. Familie, Nachbarschaft, Gleichaltrigen- und Institutionen Kindergarten und Schule spielen eine besondere Rolle. In diesen Kontexten machen sie Erfahrungen und können dabei auf unterschiedliche Ressourcen zurückgreifen: das soziale Kapital der Familie; die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel; die Integration im Freundeskreis; die

schulische Situation, manifestiert am Lernerfolg. Darüber hinaus spielt die Infrastruktur der Wohngegend eine Rolle, die Wohnsituation in der Stadt oder auf dem Land, die Ausstattung der Wohnung oder die Form institutioneller Betreuung. Damit ergibt sich der Rahmen, in dem Entwicklung stattfindet. Da dies stets vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels abläuft, interessieren insbesondere folgende Fragen: Welche Bedingungen fördern bzw. behindern die psychosoziale Entwicklung von Kindern? Unter welchen Voraussetzungen entwickeln sie Fähigkeiten, um sich in Gruppen zu orientieren und zu positionieren, gemeinsam mit anderen Probleme zu lösen und Konflikte zu bewältigen, soziale Unterstützung zu geben oder zu nutzen? Welche Konstellationen bergen die Gefahr, dass Kinder in ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung (z. B. Schulerfolg, persönliche Interessensentfaltung) eingeschränkt werden bzw. enthalten das Risiko, ein Problemverhalten zu entwickeln (z. B. Aggressivität, abweichendes Verhalten)?

Das Forschungsdesign des Kinderpanels

Das Erkenntnisinteresse des Kinderpanels liegt auf der Entwicklung der Kinder. Deshalb wurde es als ein auf drei Jahre angelegtes quantitatives Panel konzipiert. In drei Erhebungswellen werden im Abstand von jeweils einem Jahr dieselben Familien befragt (...). Dieses Vorgehen ermöglicht es, Entwicklungsverläufe nachzuzeichnen und sie zur jeweiligen Lebenssituation in Beziehung zu setzen. Dabei sind insbesondere die Ent-

wicklungsprozesse beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und von der Primar- in die Sekundarstufe von Bedeutung. So gehören die von uns zufällig aus den Einwohnermelderegistern ausgewählten Kinder zum ersten Erhebungszeitpunkt etwa zur Hälfte der Altersgruppe der 5- bis 6-Jährigen und zur anderen Hälfte der Altersgruppe der 8- bis 9-Jährigen an.

Beim Kinderpanel sollen ferner jeweils beide Eltern befragt werden, doch die erwünschte Teilnahme der Väter ist in vielen Fällen nicht möglich. (...) Zum Start der ersten Welle im Herbst 2002 nahmen insgesamt 2.190 Familien teil. 1.148 Mütter wurden zu ihren 5- bis 6-jährigen Kindern befragt. In der Altersgruppe der 8- bis 9-Jährigen nahmen 1.042 Mütter mit ihren Kindern teil. In 61 % aller Familien haben sich auch die Väter an der Befragung beteiligt.

Lebenswelt Familie: Spielen, Streiten und Fernsehen wollen gelernt sein

Trotz Pluralisierung der Lebensformen wachsen heute die meisten Kinder mit beiden biologischen Eltern und mindestens einem Geschwisterkind auf. Ein Viertel der untersuchten Kinder lebt in alternativen Familienformen, d. h. in Stieffamilien oder mit allein erziehendem Elternteil. Ein Fünftel der Kinder hat weder Bruder noch Schwester, mit denen sie spielen, sich streiten und vertragen könnten. In alternativen Familienformen müssen mehr Kinder auf ein Geschwisterkind verzichten. Etwa jedes fünfte Kind wächst in einer Familie mit Migrationshintergrund auf. Diese Kinder leben noch häufiger als

deutsche Kinder in traditionellen Familien. Die meisten Kinder haben demnach die Möglichkeit, in der Lebenswelt Familie mit Müttern, Vätern und Geschwistern vielfältige Erfahrungen zu machen.

Von den Grundschulkindern wird die Beziehung zu den Eltern sehr positiv bewertet. Geschwisterbeziehungen werden zwar etwas kritischer beurteilt, dennoch kommen vier von fünf Kindern zu einer positiven Einschätzung. Fast alle 8- bis 9-Jährigen fühlen sich in ihrer Familie wohl. In ihrer positiven Einschätzung des Familienklimas unterscheiden sich weder Kinder in traditionellen und alternativen Familienformen noch Einzel- und Geschwisterkinder. Nur 2 % der Kinder beurteilen das Klima in ihrer Familie negativ. Alltägliche Konflikte gehören zum normalen Familienleben dazu: Neun von zehn Müttern, Vätern und Kindern berichten von häuslichen Auseinandersetzungen, die sich am häufigsten wegen des Aufräumens im Kinderzimmer entzünden.

Die häufigste Freizeitaktivität der Kinder zu Hause ist Fernsehen: Nahezu alle Kinder (95 %) sehen in ihrer Freizeit fern, meist im Kreis der Familie. Jedes vierte Kind im Vorschulalter und jedes dritte Kind im Alter von acht, neun Jahren sitzt jedoch oft alleine vor dem Fernsehapparat.

Von der Familie hinaus in die Welt

Ein großer Teil der außerhäuslichen gemeinsamen Freizeitaktivitäten der Familien sind mit Kosten verbunden. Bei knappen ökonomischen Möglichkeiten erfahren Kinder spürbare Einschränkungen: Jedes vierte Kind aus Familien der untersten Einkommensgruppe hat keine Erfahrungen mit Ausflügen, Reisen oder Radtouren – das sind etwa doppelt so viele wie bei den Kindern der höheren Einkommensgruppen. Aufgrund des Mangels an Freizeitalternativen sind Kinder aus der Unterschicht stärker als andere auf öffentliche Spielplätze angewiesen. Über die Hälfte der Unterschichtkinder nutzt die Spielplätze oft, jedoch nur ein Fünftel der Oberschichtkinder.

Was aber bedeutet dies für die jeweiligen Kinder im Hinblick auf den Horizont ihrer Erfahrungen? Was wird auf den Spielplätzen gelernt, was formiert sich an sozialem Verhal-

ten? Welche Erfahrungen werden Kindern verweigert, wenn Ausflüge und Reisen einem Kind verwehrt bleiben? Diese Fragen können durch Ergebnisse der weiteren Panel-Wellen beantwortet werden.

Das räumliche Umfeld und die Region als Manifestation sozialer Ungleichheit?

Der Aktionsradius von Kindern bezüglich Spielen, Bewegung und Begegnung erstreckt sich überwiegend auf die elterliche Wohnung sowie das Nahumfeld. In ihrem Wohnumfeld erfahren die Kinder Anregungen und Einschränkungen. Die Möglichkeiten ihrer Kommunikation und Inter-

wohnen häufiger in günstigen Wohnverhältnissen als im Ostteil des Bundesgebietes.

Die soziale und wirtschaftliche Lage der Regionen (Kreise und kreisfreie Städte) wurde anhand von Daten der amtlichen Statistik bewertet. Das soziale ›Klima‹ und die öffentliche Infrastruktur sind vermutlich in Regionen mit hoher Quote an Arbeitslosen, Sozialhilfeempfängern, Schulabbrechern, wenig Abiturienten sowie einer geringen kommunalen Finanzkraft deutlich schlechter. Mehr als ein Viertel der Kinder lebt in solchen sozial und wirtschaftlich belasteten Regionen, ein Drittel dagegen in privilegierten, die übrigen in durch-



aktion sind vorgegeben: der jeweils begrenzte Platz zum Tollen in der Wohnung, auf Freiflächen oder Spielplätzen in nächster Nähe; die Gefahren durch stark befahrene Straßen. Knapp ein Drittel der Kinder lebt in mehrfach risikobelasteten Wohnverhältnissen: Die elterliche Wohnung ist klein und schlecht ausgestattet, die nähere Umgebung bietet wenig Spielmöglichkeiten, das Umfeld enthält eine hohe Verkehrsbelastung. Ein weiteres Drittel wächst dagegen in ausgesprochen günstigen Verhältnissen auf. Die Wohnqualität hängt in hohem Maße vom Einkommen der Eltern ab: Familien mit niedrigem Einkommen leben häufig in schlechten Wohnverhältnissen. Auf dem Land finden Kinder häufiger günstigere Wohnverhältnisse vor als in der Stadt. Kinder in Westdeutschland

schnittlichen Regionen. Der Anteil belasteter Regionen ist in Ostdeutschland doppelt so groß wie im Westen (50 % zu 24 %). Wie sich die regionale Lage auf das alltägliche Leben der Kinder vermittelt, wird in weiteren Analysen zu ergründen sein. Bisher zeigt sich, dass in belasteten Regionen überdurchschnittlich viele Kinder in alternativen Familienformen leben. Auch sind dort häufiger beide Eltern Vollzeit erwerbstätig. Entsprechend befinden sich mehr Kinder in Ganztagsbetreuung. Demnach ist weiterhin zu erforschen, inwieweit sich die sozialstrukturellen Voraussetzungen in den Regionen als Chancen oder Risiken für das Aufwachsen der Kinder zeigen, und inwieweit auch hier die Unterschiedlichkeit der Zugänge sich als soziale Ungleichheit manifestiert.



Kinder unter sich: Je älter die Kinder, desto wichtiger die Gruppe

Mit zunehmendem Alter gewinnen Gleichaltrige an Bedeutung. Während die 5- bis 6-Jährigen noch am häufigsten mit ihren Großeltern Sport treiben, bevorzugen die 8- bis 9-Jährigen hingegen Freunde als Sportkameraden. Die meisten der 8- bis 9-Jährigen sind gut in die Gleichaltrigenwelt eingebunden und zufrieden mit den Kontakten unter ihresgleichen. Durchschnittlich benennen diese Grundschul Kinder sechs Gleichaltrige, mit denen sie sich regelmäßig treffen, mit vier davon verbindet sie eine gute Freundschaft. Mit ihren Freunden erleben sie viel Spaß und können auf deren Unterstützung zählen. Allerdings benennt jedes zehnte Kind keinen einzigen „guten Freund“, keine einzige „gute Freundin“, doch fast alle Kinder wünschen sich dies. Mädchen aus einkommensschwachen Haushalten sind besonders häufig ohne gute Freundinnen und Freunde, jedes vierte hat keine enge Beziehung zu Gleichaltrigen.

Mädchen und Jungen treffen sich zum Spielen meist zu zweit. Kinder aus Familien der unteren Einkommensgruppen spielen jedoch viel häufiger mit mehreren Kindern als Kinder aus Haushalten der besser Gestellten. Aus Familien der untersten Einkommensgruppe (10 %) spielen Jungen doppelt so oft, Mädchen dreimal so häufig in größeren Gruppen als Kinder aus Familien der höchsten Einkommensgruppe. Mädchen

und Jungen mit Migrationshintergrund treffen sich ebenfalls häufiger in größeren Kindergruppen.

Gute Freunde und Freundinnen zu haben ist für Kinder eine notwendige Lebensqualität. Das Fehlen von Freundinnen und Freunden zeigt eine Form der Benachteiligung auf, die mit anderen sozio-ökonomischen Voraussetzungen der Ungleichheit korrespondiert.

Lebenswelt Kindergarten: Mehr Zeit für Kinder mit anderen Kindern

96 % der 5- bis 6-Jährigen besuchen einen Kindergarten. Der Kindergartenbesuch ist in Deutschland zu einer biografischen Normalität geworden. Bei den 5- bis 6-Jährigen, die keinen Kindergarten besuchen, handelt es sich vor allem um sozial benachteiligte Kinder.

Obwohl die generelle Versorgung der 5- bis 6-jährigen Kinder mit einem Kindergartenplatz ausgesprochen gut ist, können viele Eltern nicht zwischen verschiedenen Alternativen wählen. Nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 5 KJHG) steht allen Eltern Wahlfreiheit zu. Dies ist notwendig, damit die Eltern die verschiedenen örtlichen und zeitlichen Bedingungen von Arbeitsplatz und Betreuungsangebot miteinander vereinbaren und zugleich die aus ihrer Sicht optimale Sozialisation ihrer Kinder erreichen können. In Ostdeutschland haben die Eltern eine höhere Chance als im Westen, zwischen verschiedenen Angeboten auszuwählen, und in ländlichen Regionen ist die Wahlmöglichkeit hingegen

deutlich geringer als in urbanen Zentren. Dennoch sind die befragten Mütter insgesamt mit den Kindergärten sehr zufrieden. Die Qualität der Schulvorbereitung und die anfallenden Kosten werden dabei noch am kritischsten bewertet.

Der Alltag von Kindergartenkindern ist nach über einem Jahrzehnt Deutscher Einheit in Ost und West nach wie vor unterschiedlich: Im Westen besuchen zwei Drittel der 5- bis 6-Jährigen einen traditionellen Vormittagskindergarten ohne Mittagessen, und nur ein Fünftel nutzt Ganztagsangebote. Im Osten dagegen nehmen drei Viertel ein ganztägiges Angebot mit Mittagessen in Anspruch.

Der Besuch eines Kindergartens bedeutet für die Kinder vor allem mehr gemeinsame Zeit und Begegnung mit anderen Kindern. Was dies für die Entwicklung der Persönlichkeit bedeutet, muss stärker in den Fokus genommen werden, zumal der Kindergarten gesellschaftlich vor allem aus der Perspektive der Eltern (Vereinbarkeit von Familie und Beruf) diskutiert wird und weniger aus Sicht der Kinder.

Ergänzende private Betreuungsarrangements spielen für die Familien in Ost- und Westdeutschland gleichermaßen eine große Rolle: Zwei Drittel der 5- bis 6-Jährigen werden neben ihren Eltern und dem Kindergarten zusätzlich von anderen Personen regelmäßig betreut, meist von ihren Großeltern. Aufgrund des großen Unterschieds in den Besuchszeiten von Kindertageseinrichtungen ist anzunehmen, dass die ergänzenden Betreuungsarrangements im Westen einen deutlich größeren zeitlichen Umfang haben als im Osten.

Angesichts der Potenziale einer alternden Gesellschaft wird der Stellenwert von Großeltern wachsen und sich verändern. Daraus ergibt sich die Forschungsfrage, welche Bedeutung die Enkel-Großeltern-Beziehung zukünftig haben wird, gerade auch im Hinblick auf Bildungsressourcen.

Im Schulalltag spiegeln sich die familialen Voraussetzungen wider

Auch in der Schule zeigt sich das deutsche Phänomen der „geteilten Kindheitsbiografie“: In Westdeutschland besuchen mehr als drei Viertel der 8- bis 9-Jährigen ausschließlich vormittags die Schule, und nur jedes

siebte Kind geht in eine Ganztags-
schule. In Ostdeutschland besuchen
hingegen fast zwei Drittel der 8- bis 9-
Jährigen eine Ganztags-
schule bzw. Schule und Hort, nur ein knappes
Drittel geht ausschließlich vormit-
tags in die Schule. Viele Kinder mit
berufstätigen Eltern haben Betreu-
ungslücken, denn ganztags betreut
wird nur jedes fünfte Kind, dessen
Mutter teilzeitbeschäftigt ist, und je-
des zweite Kind, dessen Eltern beide
Vollzeit arbeiten. Von diesen Famili-
en ist ein „tägliches Spagat“ sowie
ein hohes Maß an Organisationsta-
lent gefordert.

Die meisten Kinder gehen gerne
oder sogar sehr gerne in die Schule:
Der Unterricht macht ihnen Spaß,
und sie fühlen sich in ihrer Klassen-
gemeinschaft sehr wohl. Nur 13 % der
Kinder gehen eher ungerne zur Schule,
und 5 % der Kinder fühlen sich in der Klas-
se nicht wohl. Ihre eigenen Leistungen
schätzen die 8- bis 9-Jährigen in allen
Schulfächern sehr positiv ein: Am besten
beurteilten sie ihre Leistungen im Sport,
am schlechtesten im Rechtschreiben. Ihre
Eltern sehen die Schulleistungen zwar etwas
kritischer, fast alle sind
jedoch mit diesen zufrieden.

Schule ist aber auch mit unange-
nehmen Erfahrungen verbunden:
Über 40 % der 8- bis 9-jährigen Kinder
haben oft Angst, in der Schule zu
viele Fehler zu machen. Kinder aus
niedrigeren sozialen Schichten äußern
diese Befürchtung häufiger als Kinder
aus höheren Schichten. Jedes vierte
Kind langweilt sich in der Schule,
die Jungen mehr als die Mädchen.
Bei jedem siebten Grundschulkind
kommt es nach Wahrnehmung der
Mütter zu zwei und mehr Belastungs-
symptomen durch die Schule: Kopf-
und Bauchschmerzen; Angst vor dem
Lehrer / der Lehrerin; Sorge um das
Abschneiden am nächsten Tag; starke
Aufregung beim Aufrufen im Unter-
richt. Auch in der Gruppe der be-
lasteten Schüler sind Kinder aus
niedrigeren sozialen Schichten über-
proportional vertreten. Zwei Drittel

aller Kinder weisen keine derartigen
Symptome auf.

Kinder aus einkommensschwachen
Familien schneiden nach Einschät-
zung der Mütter in den Basiskompe-
tenzen Lesen und Rechnen deutlich
schlechter ab als andere Kinder, und
sie müssen sich nach ihrer eigenen
Einschätzung in der Schule mehr
anstrengen als andere.

Die Voraussetzungen von Benach-
teiligung und Ungleichheit verdich-
ten sich im Schulalltag. Wie Familie,
Region und die damit verbundenen
Lebenswelten wird von Kindern so-
mit auch Schule als Brennpunkt ih-
rer Lebenslagen erfahren.

Kinder in Deutschland: Alle glücklich, oder was?



Wie leben Kinder in Deutschland?
Die meisten Kinder fühlen sich in
Familie und Freundeskreis wohl, aber
das Wohnumfeld ist für ein Drittel
der Kinder nicht kindgerecht. Die
Schule wird von den Kindern ambi-
valent beurteilt, obgleich für die meis-
ten Kinder die positiven Erfahrun-
gen mit Schule überwiegen. Kinder
aus einkommensschwachen Famili-
en sind häufig benachteiligt.

Wie fühlen und erleben sich die
Kinder selbst? Die Kinder haben ein
ausgesprochen positives Bild von sich:
Fast alle 8- bis 9-Jährigen finden sich
selbst „okay“ und sind meist gut
gelaunt. Sie erleben sich als sozial
und kognitiv sehr aufgeschlossen. So
probieren sie gerne etwas Neues aus,
lernen gerne neue Kinder kennen,
haben viele Ideen und glauben, dass
sie sich gut in andere hineinversetzen
können. Die Eltern beschreiben ihre

Kinder in diesen Dimensionen äh-
nlich positiv, auch die jüngeren Kin-
der im Alter von 5 bis 6 Jahren.

Für viele Kinder gehören Kummer
und Enttäuschung ganz normal zum
Leben dazu: Drei Viertel der 8- bis 9-
Jährigen sind manchmal traurig oder
ängstlich. Die Hälfte der Kinder fühlt
sich manchmal alleine. Die Eltern
nehmen jedoch diese Gefühlslagen
nicht so häufig wahr – im Gegensatz
zu Ausdrucksformen wie Wut auf an-
dere, die ein Viertel der Kinder äußert,
oder die Lust am Raufen, die ein
Drittel der Jungen benennt, die aber
nur von jedem sechsten Mädchen
geäußert wird; diese Gefühle nehmen
Eltern erwartungsgemäß stärker wahr.

In den folgenden Befragungswel-
len des Kinderpanels ist zu prüfen,
bei welchen Kindern an-
haltende Auffälligkeiten wie überdurchschnitt-
liche Trauer oder Aggressi-
vität zu beobachten sind. Solche Kinder
könnten einen Bedarf an Hilfe
signalisieren, damit ih-
rer weiteren Benachteiligung Einhalt
geboten wird. Es muss genau ana-
lysiert werden, welche
Aspekte der Umwelt sich
auf die Persönlichkeit der
Kinder auswirken. Hier
zeigt sich die Stärke eines
Paneldesigns: Kinder
können in ihrer Entwick-
lung beobachtet und be-
schrieben werden. Ferner lässt sich
die Bedeutung ihrer Lebensumstände
für ihre Persönlichkeitsentwicklung
herausarbeiten. Als ein wichtiges Er-
gebnis des Kinderpanels kann schon
jetzt festgehalten werden: Ein posi-
tives Familienklima und eine günstige
Wohnumgebung gehen mit einem
positiveren Selbstbild und größerer
Aufgeschlossenheit der Kinder einher.

Politik und Gesellschaft sollten dem-
nach stark daran interessiert sein,
Benachteiligung und ungleiche Zu-
gänge für Kinder abzubauen. Diese
Gesellschaft braucht die Motivation,
das Engagement sowie die individu-
ellen Ressourcen und Kompetenzen
von jedem Kind.

DJI, Nickherstr. 2, 81541 München,
Christian Alt, Tel. 089/62306-239
E-Mail: alt@dji.de

Quelle: DJI-Bulletin Nr. 67/Sommer
2004, hrsg. vom DJI, München

Offene Ganztagschule im Primarbereich – Auf dem Weg zur Verzahnung von Jugendhilfe und Schule

Das Projekt

Ausgewählte Zwischenergebnisse der vom Landschaftsverband Rheinland geförderten Modellprojekte 2003/04

von Elena Lundgrün

Das Landesprogramm „Offene Ganztagschule im Primarbereich“

Die Offene Ganztagschule im Primarbereich hat ihre schwere Startphase hinter sich gelassen und setzt ihren Entwicklungsprozess im Schuljahr 2004/2005 mit landesweit 703 Schulen fort. Nach den Zielvorgaben des Ministeriums für Schule, Kinder und Jugend NRW soll bis spätestens 2007 für 25% der Grundschulkindern ein Angebot an Ganztagsplätzen vorgehalten werden (Erlass vom 12.02.2003, ergänzt durch Änderungserlass zur Offenen Ganztagschule im Primarbereich des MSJK NRW vom 02.02.2004). Bei der Gestaltung der Offenen Ganztagschule sollen Jugendhilfe und Schule in enger Kooperation auf kommunaler und schulischer Ebene zusammen arbeiten – so jedenfalls sieht es der Erlass vor, der aber noch nicht überall derart seinen Niederschlag fand.

Die Offene Ganztagschule im Primarbereich ist ein Entwicklungsprojekt; für alle beteiligten Akteure und Institutionen gibt es noch viel zu tun. Dies gilt sowohl für „Erfahrene“ als auch für „Neuzugestiegene“. Nach wie vor gibt es einen enormen Bedarf an Erfahrungsaustausch, Kommunikation und Beratung. Zur Unterstützung stellt das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW (MSJK) verschiedene Beratungs- und Fortbildungsangebote zur Verfügung; hierzu gehören zum Beispiel den Schulämtern zugeordnete Ganztags-Berater/-innen, die Arbeitsstelle „Ganztag und Öffnung von Schule“ (GÖS) beim Landesinstitut für Schule in Soest und eine Veranstaltungsreihe mit fünf regionalen Workshops zu Schwerpunktthemen. Informationen und Materialien werden sowohl unter www.bildungsportal.nrw.de als auch in der von der GÖS-Arbeitsstelle einge-

richteten Website www.goes.nrw.de kontinuierlich dokumentiert; hier gibt es zudem Projektbeispiele sowie Datenbanken mit regionalen Beratungsangeboten und den Standorten der beteiligten Schulen.

Die Modellprojekte des LVR

Auch der Landschaftsverband Rheinland/Landesjugendamt unterstützt die Entwicklung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich mit Informations-, Beratungs- und Fortbildungsangeboten; hierzu gehören regelmäßige Artikel im Jugendhilfe REPORT. In den Jahren 2003/04 hat der LVR zudem mehrere Modellprojekte zum Themenschwerpunkt „Offene Ganztagschule – Auf dem Weg zur Verzahnung von Jugendhilfe und Schule“ gefördert. Ausgewählte Zwischenergebnisse der Modellprojekte möchte ich hier vorstellen. (Quelle: Nicht veröffentlichte Zwischenberichte der Projektträger 2003/04 sowie die Berichtsvorlage 11/221Ju für den Landesjugendhilfeausschuss Rheinland/LVR, Köln 2004)

Gefördert wurden zehn Modellprojekte in Köln, Solingen (zwei Projekte), Rösrath, Leverkusen, Willich, Düren, Heiligenhaus, Goch und Essen. Eine Voraussetzung für die Förderung der Projekte war die Bereitschaft der örtlichen Jugendhilfeträger in den Kreisen, Städten und Gemeinden des Rheinlandes, kommunale Handlungskonzepte zur Offenen Ganztagschule zu entwickeln. Ziel der Modellförderung war, die Entwicklung eines Ganztagsystems zu unterstützen, das als Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungskonzept ein Produkt der verbindlichen Verzahnung und gemeinsamen Verantwortung von Jugendhilfe und Schule darstellt (weitere Information unter www.lvr.de).

Die Projekte, drei in Trägerschaft der öffentlichen Jugendhilfe, sieben in freier Trägerschaft, stellten sich der Aufgabe, vor Ort die Kooperation von Trägern, Einrichtungen und Fachkräften aus Jugendhilfe und Schule anzuregen und Prozesse zur Einführung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich zu koordinieren und mitzugestalten. Erarbeitet werden sollten übertragbare, anwendungsbezogene Ergebnisse auch für entsprechende Prozesse in anderen Kommunen. Die Projekte waren bzw. sind für die Dauer von einem bis drei Jahre angelegt. Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Erfahrungen des ersten Jahres, die in den Zwischenberichten der Träger im Sommer 2004 dargelegt wurden.

Inhaltliche Schwerpunkte der Modellprojekte

Die Einführung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich erfordert gut entwickelte und strukturell abgesicherte Kooperationen auf der kommunalen Ebene, in den Stadtteilen bzw. Sozialräumen und auf der schulischen Ebene. Die Wege zur Verzahnung von Jugendhilfe und Schule auf der jeweiligen Ebene unterscheiden sich je nach Verantwortungsstruktur der beteiligten Institutionen und Einrichtungen. Eine wesentliche Rolle spielen zudem die jeweiligen Akteure vor Ort. Ein breites Spektrum an Kooperationsmodellen und -formen ist denkbar, verschiedenste Anforderungen und Aufgaben müssen beachtet bzw. verlässlich übernommen werden. Diese Spannweite spiegelt sich in den verschiedenen Schwerpunkten der Modellprojekte wider:

- die Entwicklung und Erprobung eines kommunalen Konzeptes in *Willich, Rösrath, Leverkusen, Düren und Köln*,

- die Beratung und Begleitung von Kommunen und freien Trägern bei der Einführung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich in *Goch*,
- die Durchführung von Angeboten für Kinder und Eltern in einer engen Zusammenarbeit mit Schulen in *Heiligenhaus* und *Solingen*,
- die Durchführung verschiedener Fortbildungen für Fach- und Lehrkräfte in *Essen*.

Alle Projekte eint gleichwohl das Ziel, die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der eigenen Kommune zu initiieren, auszuprobieren und Erfahrungen für eine gelungene Entwicklung qualitativer Angebote in der Offenen Ganztagschule im Primarbereich zu sammeln.

Gute Entwicklung – trotz schwieriger Startbedingungen

Die Erfahrungen der Modellprojekte zeigen, dass die Einführung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich einen längeren Entwicklungsprozess darstellt und eine sorgfältige Planung erfordert. Insbesondere während der Startphase können viele unerwartete Hürden und Probleme auftreten, die die Umsetzung der Ganztagsangebote verzögern. Zurückhaltung und Skepsis, manchmal auch harte Ablehnung der verschiedenen Akteure vor Ort, von Eltern, Fach- und Lehrkräften, Trägervertretungen usw., fehlende Informationen und nicht festgelegte Zuständigkeiten insbesondere innerhalb der kommunalen Verwaltung sind Probleme, die besonders oft genannt werden. Die Jugendämter sind – oder werden – nicht immer an allen Steuerungs-, Planungs- und Betreuungsprozessen aktiv beteiligt und leisten keine Beratung und Unterstützung für die freien Träger vor Ort.

Auch der Aufbau von Kooperationen an den Schulen verläuft zu Beginn nicht immer problemlos. Grundsätzliche Strukturunterschiede und „Lernkulturen“ in den Systemen Jugendhilfe und Schule sowie fehlende Vorerfahrungen in der Zusammenarbeit erschweren es, gemeinsame Ziele und Aktivitäten zu vereinbaren. Für die Beteiligten ist es oft schwer, die Kompetenzen der jeweiligen Partner zu sehen und/oder (an-)zuerkennen. Von schulischer Seite wird z.B. keine Notwendigkeit für Veränderungen im



Lernraum Schule gesehen und/oder die zeitliche Mehrbelastung der Lehrkräfte durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern befürchtet. Informationswege sind oft gerade zu Beginn eines neuen Vorhabens zu lang. Dadurch entstehende Missverständnisse bei Absprachen führen zu Unmut; die Unwissenheit über die Systemstruktur des Kooperationspartners aus der Jugendhilfe erschwert die Kommunikation.

Vor diesem Hintergrund wurden in den Modellprojekten Strategien entwickelt und Aktionen durchgeführt, die die Einführung der Offenen Ganztagschule in der eigenen Kommune/Schule erleichterten. Es wurden Arbeitskreise gebildet, die sich mit dem Thema „Offene Ganztagschule im Primarbereich“ auseinandersetzen, die Standardmodule für verschiedene Ganztagsangebote entwickelten, Vereinbarungen über die Zusammenstellung der Angebote und die notwendigen Rahmenbedingungen vorbereiteten. Eine positive Erfahrung war die Einrichtung von kommunalen Steuerungsgremien und die umfassende Aufklärung über die Rahmenbedingungen der Offenen Ganztagschule im Primarbereich. Die Durchführung von Informationsveranstaltungen für alle Beteiligten (politische Vertreter/-innen, Fachkräfte der Jugendhilfe, Lehrkräfte und Eltern) und eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema beeinflussten das Kooperationsklima vor Ort positiv und erleichterten die Kommunikation. Die wachsende Zusammenarbeit der verschiedenen Institu-

tionen und Träger auf der kommunalen Ebene und konkrete Kooperationsvereinbarungen wurden schnell als hilfreich erfahren. Besonders gut entwickelten sich Prozesse dabei in den Kommunen, in denen die Projektträger Zugang zu den politischen Entscheidungsgremien hatten. Auch eine Prozessbegleitung durch Supervision und externe Beratung sowie gemeinsame Fortbildungen für Fach- und Lehrkräfte mit der Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch in Workshops erwiesen sich in einigen Modellprojekten als wichtige Ressource.

Erste Konsequenzen – auch für Andere

Die erfolgreiche Einführung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich bedarf einer frühzeitigen Beteiligung aller Akteure auf der kommunalen Ebene. Hierzu gehören insbesondere die Träger der freien Jugendhilfe – die u. a. über die vom Kinder- und Jugendhilfegesetz vorgeschriebenen Gremien der Jugendhilfeplanung zu beteiligen sind. Eine enge und strukturierte Zusammenarbeit, kurze Informationswege und aufeinander abgestimmte Planungsdaten sind von grundsätzlicher Bedeutung für den Erfolg. Die Kooperation funktioniert insbesondere in den Kommunen gut, in denen die Zuständigkeit für Schule und Jugendhilfe einem Dezernat oder Amt zugeordnet ist und Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung in einem Fachbereich zusammen gefasst sind.

Die Träger der Jugendhilfe sind dabei besonders gefordert, die Ganz-

tagskonzepte im Hinblick auf informelle Bildungsprozesse, geschlechtsspezifische und interkulturelle Angebote, Partizipationsprozesse usw. mitzugestalten, gemäß den Handlungsparadigmen des Landesjugendplans Prävention, Integration, Emanzipation und Partizipation. Die Träger sind somit für die Qualität und eine Ausgewogenheit der Angebote in der Offenen Ganztagschule wesentlich mitverantwortlich.

Ausgehend von den Erfahrungen und Antworten aus den Zwischenberichten der Projektteams lassen sich weitere förderliche Strukturmerkmale insbesondere auf schulischer Ebene benennen:

- Die organisatorische und inhaltliche Verzahnung von Jugendhilfe und Schule – sowohl auf kommunaler als auch auf schulischer Ebene – kann durch die Bildung einer Projektgruppe/eines Arbeitskreises erreicht werden, der sich aus Vertreter/-innen von Ämtern, aus Lehr- und Fachkräften aus beiden Bereichen zusammensetzt, sich regelmäßig trifft und die Kompetenz bekommt, alle organisatorischen und inhaltlichen Fragen zu klären.
- Für beide Kooperationspartner ist es wichtig, einen verlässlichen Ansprechpartner zu haben, der regelmäßig zur Verfügung steht und Prozesse koordiniert. Eine Lösung kann die Einrichtung einer regionalen Fachstelle sein. Einzelne freie Träger benennen Zuständigkeiten und/oder richten Stellen ein, die sich mit Fragen der Kooperation und hier konkret der Einführung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich beschäftigen.
- Zu Beginn einer Kooperation ist es wichtig, sich über den Partner, seine strukturelle Einbindung und seine jeweiligen Aufgaben zu informieren und alle Fragen zur Kooperation sowie die gegenseitigen Erwartungshaltungen genau zu klären. Die gemeinsame Teilnahme an Fortbildungen macht es leichter, Systemunterschiede zwischen Jugendhilfe und Schule zu verstehen – und trägt zugleich zur Qua-

litätsentwicklung des Ganztags und der Kooperation bei.

- Der Austausch über Programme, Angebote und angewandte Methoden sowie klare Absprachen und gegenseitige Rückmeldungen der am Ganztag beteiligten Fach- und Lehrkräfte sind erforderlich. Auch ein gegenseitiger Austausch der räumlichen und materiellen Ressourcen fördert die Kooperation.
- Eine gemeinsame Ausarbeitung, Planung und Durchführung der außerunterrichtlichen Angebote an einer Schule, die gemeinsame Teilnahme an schulischen Gremien und vereinbarte Teamsitzungen tragen zur besseren Transparenz bei, fördern die Kommunikation und die gemeinsame Prozesssteuerung.



Wie geht es weiter

In allen Modellprojekten ist deutlich geworden, dass die Entwicklung von Ganztagskonzepten jeweils einen eigenen Entwicklungsprozess darstellt. Die Modellförderung durch den Landschaftsverband Rheinland war und ist dabei für die Träger eine wertvolle Ressource, die es erlaubt, die Kooperationen kleinschrittig zu planen und verlässliche Strukturen aufzubauen. Die freien Träger der Jugendhilfe haben sich positionieren, das eigene Profil verdeutlichen und eigene Konzepte entwickeln können.

Im bisherigen Verlauf der Projekte ist es an vielen Modellstandorten gelungen, den Grundstein für gute Kooperationen und damit auch für die weitere Entwicklung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich zu legen. Die Erfahrungen zeigen, dass der Ganztag für die Schule u. a. die Möglichkeit bietet, sich zum Sozial-

Das Projekt

raum der Kinder hin zu öffnen und Schule als Lern- und Lebensraum zu gestalten. Auch Angebote für Eltern lassen sich in der Offenen Ganztagschule im Primarbereich gut integrieren. Für die Jugendhilfe bietet sich die Chance, die eigenen Erziehungs- und Förderangebote in die Schule hineinzutragen und kontinuierlich Bildungsprozesse mitzugestalten und zu erweitern.

Für die Fachberatung des Landesjugendamtes wiederum bieten die Erfahrungen der Modellprojekte viele nützliche Hinweise für die laufenden Informations-, Beratungs- und Fortbildungsangebote zur Begleitung der

Offenen Ganztagschule im Primarbereich und hier insbesondere zur Frage der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Erwähnt werden soll auch noch, dass einige Modellprojekte ihre Arbeit und ersten Ergebnisse bereits bei Fachveranstaltungen des Landesjugendamtes Rheinland präsentiert und damit direkt zum Wissenstransfer beigetragen haben. – So hat z. B. IN VIA, Köln, hat bei der Fachkonferenz

„Netze der Kooperation 7“ am 08.10.2003 und bei der Informationsveranstaltung „Offenen Ganztagschule im Primarbereich und Schülertreff in Tageseinrichtungen für Kinder“ am 03.02.2004 mitgewirkt. Das Team aus Rösrath hat bei der Informationsveranstaltung „Das zweite Jahr ...“ am 15.03.2004 und bei der Arbeitstagung „Praxis überzeugt“ für Mitglieder von Jugendhilfeausschüssen am 16./17.06.2004 Ergebnisse präsentiert.

Die bevorstehenden Erfahrungen der noch im Jahr 2004/05 laufenden Modellprojekte versprechen weitere wichtige Erkenntnisse zur Etablierung erfolgreicher Kooperationen und zur gemeinsamen Gestaltung von Schule als Lern- und Lebensort für Mädchen und Jungen.

Kontakt:

karin.kleinen@lvr.de;
alexander.mavroudis@lvr.de

Theaterpädagogisches Projekt zur Förderung von gewaltfreier Konfliktlösung

Das Projekt

Ein Projekt des Bürgerhauses Köln-Kalk

von Tina Schaefer

Das Bürgerhaus Kalk ist eine soziokulturelle Einrichtung im rechtsrheinisch gelegenen Köln-Kalk, einem mit zahlreichen sozialen Problemen belasteten Stadtteil: strukturell bedingte hohe Arbeitslosenquote und entsprechend große Zahl an Sozialhilfeempfänger/-innen, beengte Wohnverhältnisse und belastete Familiensituationen. Der hohe Migrantenanteil geht einher mit Integrationsproblemen zahlreicher betroffener Familien. Diese sozialen Probleme finden ihren direkten Niederschlag in dem Sozialverhalten vieler in Kalk lebender Kinder.

Strukturmerkmale des Projektes

Wegen der Dringlichkeit, mit pädagogischen Konzepten auf sozial auffälliges Verhalten und Gewalttätigkeit der Kinder und Jugendlichen im Stadtteil zu reagieren, entwickelten die Mitarbeiterinnen des Bürgerhauses Kalk die Konzeption eines theaterpädagogischen Projektes zur Förderung von gewaltfreier Konfliktlösung.

Die daraus entstandenen Projekte sind Teil des Handlungskonzeptes „Kalk-Programm“ für den vom Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen anerkannten „Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf“. Von 1995 bis 2005 führt das Bürgerhaus Kalk diese Projekte mit Klassenverbänden unterschiedlicher Schulformen und Altersgruppen durch. Sie werden überwiegend aus Mitteln des o.g. Ministeriums finanziert. 1996 wurde das Projekt „Gewalt.., Gewalt gegen.., Gewalt gegen Ausländer“ mit dem Deutschen Jugendhilfepreis ausgezeichnet.

Die Projekte bauen auf einer Vernetzung und Zusammenarbeit verschiedener sozialer Institutionen in-

nerhalb des Stadtteils Kalk auf. Das Fundament der Arbeit bildet die enge Kooperation mit der Institution Schule, da anfallende Probleme gemeinsam bearbeitet und dabei vorhandene Fachkompetenzen und Ressourcen gebündelt werden können. Darüber hinaus eignet sich die Arbeit in bestehenden Klassenverbänden besonders gut um Kontinuität herzustellen, die Schüler/-innen in ihrer Lebenswelt Schule anzusprechen und eingefahrene Rollenstrukturen zu bearbeiten.

Die Lehrer/-innen werden in den gesamten Projektverlauf theoretisch wie praktisch eng einbezogen. Vor und während der Durchführung finden immer wieder Fachgespräche zwischen den externen Referent/-innen und den Lehrer/-innen zu Inhalten, Methoden und Verlauf statt. So können die Referent/-innen in ihrer Arbeit unterstützt werden und das Lehrpersonal erhält umfassende Einblicke in gewaltpräventive Arbeitstechniken und kann diese auch nach Abschluss des Projektes in der Schulklasse einsetzen und gruppendynamische Prozesse fortführen.

Die Projekte finden sowohl in den Räumlichkeiten des Bürgerhauses als auch in denen der teilnehmenden Schulen statt. Nach einer Hospitationsstunde mit den Referent/-innen in der Klasse zum ersten „Kennenlernen“ arbeiten die Referent/-innen eine Woche (tägl. ca. 4-5 Schulstunden) oder ein Mal in der Woche über ca. 8-10 Wochen mit den Schülern/-innen. Zum Ende des Projektes können diese sich entscheiden, ob sie ihre Projektergebnisse auf der Bühne des Bürgerhauses oder im Klassenraum vor kleinem Publikum (z.B. Parallelklassen) präsentieren wollen.



Das pädagogische Konzept

Der Handlungsansatz des Bürgerhauses Kalk ist ein kulturpädagogischer. Er basiert auf der Annahme, dass soziales Lernen über künstlerisch-kreative Arbeit initiiert und reflektiert werden kann und dies dem Aktionsdrang von Kindern nach körperlichen Ausdrucks- und Artikulationsformen entgegenkommt.

Während der Projektarbeit stehen Spaß, Kreativität und Fantasie im Vordergrund. Die Schüler/-innen erhalten einen Freiraum, indem sie sich nicht leistungsbezogen in ihren kreativen Fertigkeiten ausprobieren und als Klasse gemeinsam ein Ergebnis, z.B. in Form eines Theaterstücks, entwickeln können. Neben der Erarbeitung von Theaterszenen stehen theaterpädagogische Spiele und Übungen im Mittelpunkt der Arbeit, wie Vitalisierungs- und Entspannungsübungen, Kreativ- und Konzentrationsübungen und Bewegungsspiele.

Über das Theaterspiel können die Kinder sich mitteilen, ihre Umwelt nachahmen und Gefühle, Geschichten und Erlebnisse in eine Ausdrucksform bringen. Gleichzeitig erlaubt das Spiel mit verschiedenen Rollen sowohl die Auseinandersetzung mit fremden Sicht- und Verhaltensweisen als auch die Reflektion des eigenen Verhaltens.

Die Teilnehmer/-innen lernen nicht nur sich spielerisch und kreativ aus-



zudrücken, sondern erfahren in einem intensiven sozialen Gruppenprozess was es heißt, als Team zusammen zu arbeiten. In einem geschützten Raum, begleitet von erfahrenem pädagogischen Fachpersonal, findet eine sensible Auseinandersetzung mit Konflikten aus dem Erfahrungshorizont der Kinder und Jugendlichen statt.

Die Entwicklung eines Projektergebnisses in Form eines Theaterstückes stellte zugleich Anlass und Anreiz für Kinder dar, sich auf den intensiven Prozess der Gruppenarbeit einzulassen. Durch das Finden eines aktuellen gemeinsamen Unterthemas für die Abschlusspräsentation und die künstlerische Bearbeitung desselben werden Prozesse ausgelöst, die eine zunehmende Bewusstwerdung über eigene Persönlichkeits- und Konflikaspekte fördern und die Gewaltbereitschaft abbauen.

Projektziel „Förderung sozialer Kompetenzen und alternativer Kommunikationsstrukturen“

Kinder/Jugendliche setzen gewaltbereites Verhalten häufig als Möglichkeit zur Lösung von Konflikten ein, wenn sie keine anderen Umgangs- und Kommunikationsformen zur Verfügung haben und sie nicht in der Lage sind, eigenen Reaktionen nachzuspüren und sich in andere Menschen hinein zu versetzen. Entsprechend sollen Rollenspiele und Verhaltensregeln (z.B. klare Grenzsetzung, Vermeidung von Etikettierungen, Konfrontation mit Aggressionsfolgen, konsequente Ahndung von Gewalt, Annahme von Lob, Kritik und Misserfolg) für gewalttätiges Handeln sensibilisieren. Da die Vertretung eigener Bedürfnisse die Voraussetzung für eine gleichberechtigte Kommunikation darstellt, sollen die Kinder über das Theaterspiel für eigene Gefühle, Körpersprache und Wahrnehmungen aufmerksam gemacht wer-

den. Sie sollen lernen, verbale und nonverbale Äußerungen von anderen besser zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. Soziale Kompetenzen wie Eigenverantwortung, Beteiligung an Entscheidungsprozessen, Kompromissbereitschaft, empathisches Verhalten und die Fähigkeit des Argumentierens werden eingeübt. Rollenkonflikte werden in der Klasse thematisiert, um das Klassenklima insgesamt zu verbessern.

Projektziel „Stärkung des Selbstbewusstseins“

Kinder/Jugendliche mit einem geringen Selbstbewusstsein nehmen soziale Informationen häufig verzerrt wahr und neigen dazu, ihre Aufmerksamkeit selektiv auf bedrohlich eingestufte Handlungen zu richten oder anderen eine feindliche Absicht zu unterstellen. Sie kennen weniger alternative Konfliktlösungen und bewerten aggressives Verhalten eher als positiv. Um die Kinder/Jugendlichen bei der Entwicklung eines gesunden Selbstbewusstseins zu unterstützen, das es ihnen ermöglicht auch in schwierigen Situationen angemessen zu reagieren, werden in dem Projekt Arbeitstechniken der Theaterpädagogik eingesetzt, die es allen Schüler/-innen ermöglichen, sich künstlerisch-kreativ auszudrücken und neue Fähigkeiten und Stärken an sich zu entdecken. Die Aufführung am Ende der Woche und der Abschlussapplaus des Publikums unterstützen diesen Prozess.

Projektziel „Förderung gewaltfreier Konfliktlösungsstrategien“

Gewalttätigen Handlungen gehen meistens Konflikte voraus. Konflikte sind für die gesunde Entwicklung von Beziehungen notwendig. Damit Kinder/Jugendliche lernen, mit Konflikten konstruktiv umzugehen und keine gewalttätigen Lösungsstrategien verfolgen, wird daran gearbeitet, Konflikte bewusst wahrzunehmen und einen gemeinsam Lösungsansatz der beteiligten Konfliktpartner/-innen zu finden. Die Teilnehmer lernen, bestimmte Alltagsmuster

und ihre Strukturen zu erkennen. Bei auftretenden Konflikten im Klassenverband, in Theaterszenen und Rollenspielen sollen sozial positive, für die Kinder befriedigende Lösungsstrategien entwickelt werden. Durch die theaterpädagogische und spielerische Form der Arbeit solle eine altersentsprechende Auseinandersetzung mit dem Thema gefördert werden.

Um die Nachhaltigkeit des Projektes zu gewährleisten wird mit Erfahrungen gearbeitet, mit denen die Kinder/Jugendliche selbst – als Täter und auch als Opfer – in ihrem Alltagsleben konfrontiert werden. Aktuelle, in der Woche entstehende Konflikte werden von den Referent/-innen aufgegriffen und mit theaterpädagogischen Methoden bearbeitet. Der langfristige Erfolg eines solchen Projektes hängt nicht zuletzt davon ab, ob sich die im Projekt gemachten Erfahrungen auf die Alltagswirklichkeit der Teilnehmer übertragen lassen.

Abschließend sei zu erwähnen, dass die nachhaltige Wirksamkeit solcher pädagogischer Projekte – gemessen an den zuvor gemachten Zielformulierungen – generell nur schwer überprüfbar ist, da sich soziales Verhalten nicht direkt messen lässt. Die positiven Erfahrungen und Rückmeldungen der beteiligten Referent/-innen, Lehrer/-innen und Schüler/-innen geben jedoch Anlass zu der Hoffnung, dass die Projekte viele Schüler/-innen dazu angeregt haben, sich mit sich selbst und den eigenen Persönlichkeitsstrukturen auseinanderzusetzen und sie auf ihrem Weg zu einem gewaltfreien Miteinander unterstützt haben.

Bürgerhaus Kalk

E-Mail: theater@buergerhauskalk.de

www.buergerhauskalk.de



Die umgelenkte Aggression

Der Pisa-Schock macht's möglich:
Sonderfall NRW oder Kreativer Kindertanz
an der offenen Ganztagsgrundschule.

Das Projekt

Plötzlich klappt's auch mit
den Hausaufgaben

Von Bettina Trouwborst

«Ruhe bitte!» Ein gutes Dutzend aufgekrazter Sechs- bis Zwölfjähriger rennt kreuz und quer durch die Turnhalle. Im Vorbeilaufen ein Fußtritt für den Kameraden, ein Boxhieb gegen die Schulter, den Kleinen eben mal zu Boden gezwungen. Anschluss-Suche gleich Aggression. Wie da der hohen Kunst des Tanzens Gehör verschaffen? «Ich habe Klebeband mitgebracht», hebt Barbara Cleff ihre Stimme. «Für den Mund?», fragt ein vorlauter kleiner Kerl, dem ein Wildwest-Szenario durch den Kopf schießt. Die Neugier, immerhin, ist geweckt. Die Tanzpädagogin erklärt: Zwei tun sich zusammen und wählen vier gleiche Begrüßungspunkte an ihren Körpern, die sie mit Streifen markieren. Die Innenflächen der Hände, klar, die lautstark zusammenklatschen sind der wichtigste Kontaktpunkt. Die Popos aneinander drücken macht auch Spaß. Zwei Rücken, die sich berühren, wollen schon konzentrierter geführt werden. Ein Paar wählt die Ohren, ein anderes die Nasen. Das erfordert Kontrolle, Koordination und Konzentration im Umgang mit dem eigenen und dem anderen Körper.

Und tatsächlich, für kurze Zeit bemühen sich 13 Power-Kids um geradezu sanfte Berührungen. Barbara Cleff wählt rhythmische Musik aus, eine Mini-Choreografie deutet sich an: die einzelnen Punkte zusammenführen – und eins und zwei und drei und vier ... Soweit aber sind die wilden 13 noch lange nicht. Diese Übungen sind nur Bruchstückchen, die sich später zu einer Performance für ein Stadtteilstückchen fügen sollen.

Die Fährmannschule in Duisburg-Beek ist eine von insgesamt 28 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen, die mit dem Unterrichtsfach «Kreativer Kindertanz» Neuland bestreitet. Die



Gesellschaft für Zeitgenössischen Tanz (GZT)/Landesbüro Tanz in Nordrhein-Westfalen musste Rektor Jens-Uwe Hoffmann von ihrem Modellprojekt «Tanzerziehung in Ganztagsgrundschulen» nicht erst groß überzeugen. Seit Herbst vergangenen Jahres organisiert sie einen Pool von erfahrenen Pädagogen für den Unterricht am Nachmittag. «Das Angebot passt wunderbar in unser Gesamtkonzept», schwärmt der Schulleiter. «Es wird den Kindern nicht übergestülpt, sondern greift ihre Ideen auf und entwickelt sie weiter.» Zudem ergänze es sich optimal mit dem Revue-Projekt des Düsseldorfer Vereins «Aktion und Kultur mit Kindern» (Akki), an dem die Schule außerdem teilnimmt.

Duisburg-Beek ist ein sozial schwacher Stadtteil. Hohe Arbeitslosigkeit, hohe Fluktuation, wenige Angebote für Kinder und Jugendliche, viel Vandalismus. Kein Wunder, dass Hoffmann die offene Ganztagsgrundschule begrüßt: «Über 70 Kinder haben sich beworben, leider haben wir nur Räumlichkeiten für 36. Da hakt es noch.» Aber Kreativer Kindertanz sei das, was er gesucht habe. «Tanzen integriert», hat der aufgeschlossene Rektor in den vergangenen vier Monaten erlebt. Und Integration tut Not an einer Schule mit einem Aus-

länderanteil von 50 Prozent. Hoffmann weiß um den Hintergrund seiner Schüler: «Die türkischen Jungen werden zu Hause zu Prinzen erzogen. Die Eltern bringen ihnen bei, sich nicht mit Mädchen auf eine Stufe zu stellen. Außerdem wollen sie, dass ihre Kinder auch in der Schule türkisch sprechen. Das alles ist kontraproduktiv.» Als Barbara Cleff vergangenen November an die Fährmannschule kam, spürte sie sofort Spannungen: «Die Kinder kannten körperliche Kontaktaufnahme nur als Aggression. Es war nicht einmal möglich, einen Kreis zu schließen», erzählt die 42-Jährige. Die Jungen wollten die Mädchen nicht an der Hand nehmen. «Ich bemühe mich, ihre Energie in Bahnen zu lenken und in eine konstruktive Form zu bringen», sagt die zierliche Choreografin und Tänzerin, die u. a. choreografische Assistentin von Susanne Linke war. Mittlerweile hätten die Rabauken gelernt, ihr Aggressionspotenzial auch mal abzustellen und behutsam mit dem Körper umzugehen. Jens-Uwe Hoffmann sieht mit Erleichterung, dass einige ihren Bewegungsmangel durch «ganz neue Übungsformen» abbauen. Sportkurse am Nachmittag seien keine Alternative: «Sport ist Wettkampf orientiert und wird ohnehin vormittags



unterrichtet. Da fehlen die Sinngebung und das emotionale Empfinden.» Eine Aussage aus dem Mund eines Schulleiters, die alles andere als selbstverständlich ist.

Tanzen tut Kindern gut: Es fördert u. a. die Persönlichkeitsbildung, Kreativität, soziale Kompetenz, Fitness und Gesundheit, entwickelt darstellerische Fähigkeiten und erweitert den Blickwinkel der Kinder- so preist das GZT-Konzept «Tanz im Angebot der offenen Ganztagsgrundschule die Vorzüge. Die Pisa-Studie, die die Nation der Dichter und Denker auf dem Bildungsniveau eines Dritte-Welt-Lands antraf, erkannte die GZT - in Verbindung mit dem Angebot der Ganztagschule - als Chance, dem Tanz endlich ein Standbein in den Schulen zu sichern. «Tanz bietet genau das, was die Richtlinien verlangen», so Projektleiterin Linda Müller- «Wer nicht rückwärts laufen kann, kann auch nicht rückwärts rechnen», lautet der Werbeslogan der GZT. In einem gut ausgebildeten Körper, das wussten schon die alten Griechen, entwickelt sich ein gesunder Geist. Konkret: Pisa brachte ans Licht, dass deutsche Kinder Probleme haben, Informationen zu entschlüsseln und eigene Lösungswege zu finden. Beim Tanzen lernen die Kids, Aufgaben zu bewältigen. Dabei, so Linda Müller, gebe es kein richtig oder falsch - so man einmal die Technik vernachlässigt. Im Zentrum steht das eigene Gestalten. «Die Kinder knien auf dem Boden und überlegen Sitzmöglich-

keiten», nennt Linda Müller ein Beispiel. «Aus vier Alternativen - auch skurrile Positionen werden akzeptiert - sollen sie in eine andere wechseln. Dabei können sie in den Stand gehen oder auch eine Drehung einfügen.» Die Pädagogen unterrichten innerhalb vereinbarter Rahmenbedingungen, auf der Basis unterschiedlicher Tanztechniken, je nach eigenem Hintergrund. Dabei fließen auch Elemente aus dem HipHop oder der Folklore ein. Mit dieser elementaren Bewegungsschulung schicken sie die Kinder auf Entdeckungsreise zu ihren Fähigkeiten und Wünschen.

Die Mädchen, wen wundert's, finden's toll. Karina (8) von der Fährmannschule ist sichtlich angetan: «Wir bewegen uns so schön und lernen Tänze, die wir noch gar nicht kannten.» Die Jungen, wie Phillip (8), finden zwar einige Schritte «cool», aber ansonsten sei «das doch Mädchenkram». Zwei Dozenten der Sporthochschule Köln benannten daher den «Kreativen Kindertanz» kurzerhand um zu «Bewegter Unterricht». Das zog. Und hilft nun u. a. denen, die in der Klassenhierarchie unten krebsten. Linda Müller: «Hier kann der kleine Dicke zeigen, wie toll er seine Arme bewegen kann - in der Sportstunde kann er das nicht.»

Das Feedback am Ende des ersten Halbjahres ist durchweg positiv- ob von Lehrern, Schülern, Eltern oder Erziehern. Ein Rektor, erzählt Linda Müller, freute sich, dass es plötzlich mit den Hausaufgaben klappte. Ein Lehrer habe berichtet, dass auch die langsamen Kinder plötzlich beim Diktat mitkämen. Für die Projektleiterin ein klarer Zusammenhang: «Tanzen stärkt das Selbstbewusstsein, motiviert und verändert den Umgang mit der Umwelt.»

Das klingt nach Zukunft. Die Anschub-Finanziers, das Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport (12 000 Euro), das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (118 000 Euro) sowie die Landesarbeitsgemeinschaft Tanz, die die Kooperationsverträge mit den Dozenten abschließt und bezahlt, sind wohlwollend. Für den Unterricht am Nachmittag erhalten die Schulen grundsätzlich - egal für welche Kurse - pro Kind und pro Schuljahr 820 Euro, dazu kommt ein Elternbeitrag von 35 Euro pro Monat. Bei der Vermittlung

und Fortbildung der Tanzpädagogen, für die Öffentlichkeitsarbeit und Pflege eines Netzwerks aber ist die GZT weiterhin auf Finanzspritzen angewiesen. «Wir stehen den helfenden Händen positiv gegenüber», äußert sich Pressereferentin Nina Schmidt vom Schulministerium zu Linda Müllers Antrag auf eine zweijährige Folgefinanzierung. Entscheidend sei die pädagogische Qualität des Angebots.

Und die scheint zu stimmen. Die Erzieher sind handverlesen. Sie werden von Mitgliedern der GZT oder auf Vorschlag erfahrener Einrichtungen wie dem tanzhaus nrw ausgesucht. Es sind ausgebildete Tanzpädagogen, die Erfahrung mit Kindern haben. Regelmäßige Symposien und ein ständiger Erfahrungsaustausch unter Fachleuten sollen die Qualität der Kurse gewährleisten. Zudem beobachtet ein wissenschaftliches Team unter der Leitung der Deutschen Sporthochschule Köln den Unterricht an zehn ausgewählten Einrichtungen. Lerninhalte und -methoden werden dokumentiert und ausgewertet, um herauszufinden, welche Praxis sich bewährt.

Das Modellprojekt eröffnet eine weitere Perspektive: das Berufsbild des Tänzers im Schuldienst. Ein Segen für die zahllosen, unausgelasteten oder arbeitslosen Künstler. Bedarf scheint vorhanden: Allein in Köln-Porz wurden an einer Grundschule vier Wochenkurse «Kreativer Kindertanz» eingerichtet. Mit seiner Initiative hat das Tanzland NRW bundesweit ein Zeichen gesetzt und hofft nun auf Nachahmer. Zwar gibt es auch in Berlin und Bremen kleine Projekte, aber nirgends in dieser durchorganisierten Form. Die GZT hat den ersten Schritt zu ihrem Fernziel, Tanz als Unterrichtsfach in die Lehrpläne aufzunehmen, geschafft. Vielleicht werden die Kinder eines Tages neben Goethe, Picasso und Bach im Unterricht auch einmal George Balanchine oder Anna Pawlowa begegnen.

Erstveröffentlichung in der Zeitschrift ballet-tanz 72/73, Juni 2004

NRW Landesbüro Tanz, Linda Müller (Projektleitung), Im Mediapark 7, 50670 Köln, Telefon 0221/2265754 E-Mail: LM@tanznrw.de

www.tanznrw.de
www.tanzinschulen.kulturserver.de

Boys' Day trifft auf Girls' Day

Wie können Schulen damit umgehen

Das Projekt

von Dr. Eva Köhl

Die Motivation und die ersten Schritte zum Boys' Day in Aachen

Die ersten Vorbereitungen für einen Boys' Day in Aachen starteten bereits 2002. Die Idee wurde mit einer kleinen und, wie sich bald zeigte, hochmotivierten Gruppe von Jungen erstmals am 8. Mai 2003 umgesetzt. Diese ohne Einschränkung positive Erfahrung motivierte, für 2004 die Organisation eines Boys' Day auf ganz Aachen auszuweiten. Die „Initiative Aachener Boys' Day“ wurde fortan durch den Aachener Jugendring unterstützt, der freundlicherweise die Trägerschaft der Projekte übernahm.

Dank einer ersten Projektförderung durch das Land NRW (mit Mitteln aus dem Landesjugendplan) und durch die Stadt Aachen konnten sich 2004 alle interessierten Schulen auf die Vorarbeit der Initiative Aachener Boys' Day stützen. 14 von 24 weiterführenden Schulen, darunter alle drei Aachener Gesamtschulen, beteiligten sich.

Wie funktioniert die Organisation eines Boys' Day

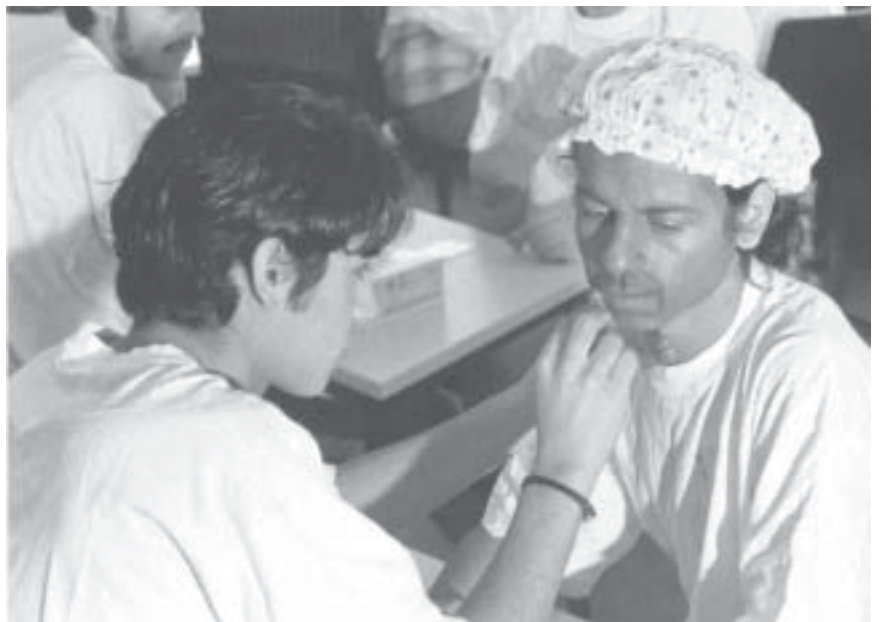
Das Projekt Aachener Boys' Day muss mit vergleichbar bescheidenen Mitteln klar kommen. Anders als beim bundesweit organisierten Girls' Day, gibt es keine Möglichkeit für die Jungen, ihre Boys' Day Plätze über das Internet zu suchen und zu buchen.

Unsere Organisation funktioniert von einer kleinen Datenbankanwendung und regem Mailverkehr abgesehen überwiegend händisch. Plätze werden von uns nach den Wünschen der Jungen ausgesucht und vermittelt. Manchmal dauert es einige Zeit, bis das Passende gefunden ist.

Der Schwerpunkt unserer Arbeit liegt in der Unterstützung von Schulen und Schülern, Frauenarbeitsplätze zu identifizieren, den Jungen vorzustellen und sie nach ihren Wünschen für einen Tag an einen solchen Arbeits-

platz zu vermitteln. Wir wissen inzwischen, dass wir uns mit unserer Vorgehensweise von anderen Arbeitsansätzen unterscheiden. Die konkrete Vergabe der Plätze ist für uns eine zentrale Aufgabe, die wir von Anfang an mit besonderer Sorgfalt vorgenommen haben.

Mit unserer Arbeitsweise ist es möglich, bei den Jungen bestimmte Rand-



bedingungen für die Teilnahme durchzusetzen. Eine heißt: Jeder geht allein und trifft dort, wo er hingehet, möglicherweise andere Jungen. Diese „Vereinzelnung“ wurde häufig kritisiert, manchmal auch mit dem Argument, dass Mädchen am Girls' Day als Gruppe irgendwo hin dürften. Wir konnten fast alle Jungen davon überzeugen, dass der Tag mehr Chancen für sie bereit hält, wenn sie mit ihrer Aufmerksamkeit nicht bei ihren Freunden, sondern bei den Menschen sind, die sie dort antreffen. Häufig zog das Argument, dass sie sich untereinander viel mehr zu erzählen hätten, wenn jeder mit einer anderen Erfahrung wieder in die Schule kommen würde.

Kritik der Mädchen

Unsere Beratung in den Schulen stieß auch auf Kritik bei den Mädchen, die darin jetzt wieder eine Bevorzugung der Jungen sahen. Das kann natürlich auf Dauer nicht hingenommen werden. Seitens der Organisator/-innen ist es sicher kein Problem, dass sich eine Organisation nur um die Mädchen, eine andere

nur um die Jungen kümmert. Eine Kooperation ist aus dieser Sicht nicht nötig und in vielen Fällen wahrscheinlich eher hinderlich als hilfreich. Im Interesse der Jugendlichen muss es allerdings zu einer Abstimmung zwischen Girls' & Boys' Day Aktionen kommen. Es spricht einiges dafür, dass die Abstimmung effektiv nur in den Schulen stattfinden kann. Die Schulen entscheiden, ob dieser Tag eher nebenläufig behandelt wird, in dem Fall beschränkt sich die Schule darauf, die Jugendlichen vom Unterricht freizustellen – oder ob er wichtig genug ist, Unterrichtszeit für eine gute Vor- und Nachbereitung zu investieren. Aufgrund der vielfältigen Anforderungen, mit denen sich die



Dinge kümmern, z. B. sich vorstellen und am Tag selber pünktlich da sein. Wir hatten angenommen, dass es genügend Verbindlichkeit erzeugt, wenn sich die Jungen vor dem Boys' Day vorstellen müssen. Wir haben unterstellt, dass Jungen dann an dem Tag auch hingehen. Diese Annahme ist wohl im Großen und Ganzen auch richtig, trifft aber nicht lückenlos zu. Insbesondere genügt eine telefonische

Zuspruch war jedes Mal überregional. Zum Abschluss des zweiten Workshops bestand große Einigkeit darüber, dass die Jungen ihren eigenen Tag benötigen. Entgegen der Annahme, dass ein solcher Tag in den Schulen wohl nicht durchsetzbar sei, signalisierten Vertreter/-innen von Aachener Schulen ihre Bereitschaft dies zu unterstützen. Die wichtigsten Argumente dafür sind:

- Der Girls' Day soll nicht „verwässert“ werden
- Die Jungen sollen im Sinne einer Gleichberechtigung die gleiche Aufmerksamkeit bekommen wie die Mädchen, das bedeutet, sie bekommen einen eigenen Tag
- Die Abgrenzung des Girls' Day vom Boys' Day ermöglicht Konzepte für ein Schnupperpraktikum, die besser auf die jeweiligen Bedürfnisse der Jugendlichen abgestimmt werden können.

Selbst auf Bundesministerebene wird bereits über die Einführung eines eigenen Tages für Jungen nachgedacht, nachzulesen in der Zeitschrift Switchboard, Nr. 166 10/11.2004, S. 11 „...eigentlich müsste es auch einen Boys' Day unabhängig vom Mädchen-Zukunftstag geben, damit auch Jungen ihre Berufsperspektiven erweitern und sich an diesem Tag in bisher frauendominierten Berufen umsehen“ (aus der Rede von Bundesministerin Schmidt zum Thema „Frauenerwerbstätigkeit als Wirtschaftsfaktor“ anlässlich des Kongresses „WomenPower 2004“ auf der Hannover Messe am 22. April 2004, zitiert nach: www.bmfsfj.de/Kategorien/reden,did=17906.html).

Eine Entzerrung von Mädchen- und Jungentagen würde den Schulen sicherlich bessere Randbedingungen im Umgang mit einem Schnuppertag bieten. Mädchen und Jungen hätten so jeweils auch einen Tag in der Schule für sich, der zur Vor- bzw. Nachbereitung genutzt werden kann.

Für 2005 ist geplant, dass interessierte Schulen ihren Boys' Day am 2. Juni 2005 durchführen.

Schulen konfrontiert sehen, wird es einige Zeit in Anspruch nehmen, bis für Jungen und Mädchen der Zukunftstag unter vergleichbaren Bedingungen stattfinden kann. Es ist eher damit zu rechnen, dass es in den nächsten Jahren viele schulindividuelle Konzepte geben wird. Mit etwas Glück beschert uns die Vielfalt einen Wettbewerb der guten Ideen.

Der Erfolg ist nicht garantiert

Aus unserer Sicht ist die gute Zusammenarbeit mit den Lehrkräften für den Erfolg des Projektes entscheidend. In den meisten Fällen stand zumindest eine Mailadresse zur Verfügung, über die Informationen ausgetauscht werden konnte. Der lange und teure Postweg blieb uns also erspart. Je zentraler und exponierter die Stellung unserer Ansprechperson war, um so besser funktionierte in der Regel das ganze Projekt. Auffällig war die zeitnahe und effiziente Kommunikation und das gute Verständnis für das gesamte Projekt und die damit verbundenen organisatorischen Abläufe. Es gab deutlich weniger Abweichungen von den geplanten Abläufen und, wie wir glauben, deutlich weniger Schüler, die versuchten, das Angebot als eine Variante der Freizeitgestaltung zu missbrauchen.

Aus den bisherigen Erfahrungen ist eine der wichtigen Aufgaben bei den Schülern Verbindlichkeit herzustellen. Wer teilnehmen möchte, muss sich auch zuverlässig um bestimmte

sche Anmeldung meist nicht, Verbindlichkeit zu erzeugen. Viele Schüler sind mit dieser Aufgabe nachlässig umgegangen. Ganz im Gegensatz zu den Schülern, die sich noch selber einen Platz besorgt hatten und dazu im Rahmen des Beratungsgesprächs unseren offiziellen Platzanwerbezettel bekommen hatten. Diese Schüler waren im Durchschnitt mit größerer Ernsthaftigkeit bei der Sache. In ungefähr der Hälfte der Fälle wünschten sich diese Schüler den Tag bei einem Familienangehörigen oder einem Bekannten zu verbringen. Das verstärkte die Verbindlichkeit noch einmal.

Konkret sind für die Vorbereitung auf den nächsten Boys' Day am 28. April 2005 dazu folgende Änderungen geplant:

- Die Vorstellungsfrist (innerhalb einer Woche nach Vermittlung) muss eingehalten werden, sonst ist der Platz weg.
- Jeder vermittelte Schüler wird namentlich beim Arbeitgeber angemeldet

Ein eigener Tag für Jungen am 2. Juni 2005

Wirtschaftlich gesehen reicht uns vielleicht der Girls' Day, gesellschaftlich gesehen brauchen wir auch einen Boys' Day. So in etwa könnte man den derzeitigen Stand der Diskussion beschreiben. In Aachen haben zum Thema Boys' Day im Abstand von nur acht Monaten bereits

Dr. Eva Köhl, Initiative Aachener Boys' Day

E-Mail: eva.koehl@gmx.net

Literatur zum Thema sowie Kontaktmöglichkeiten unter: www.aachener-boysday.de

Die Verankerung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im „Ganztag“ in NRW

Ein Zwischenstand



von Karin Kleinen und Alexander Mavroudis

Konzeptioneller Leitgedanke der Offenen Ganztagschule im Primarbereich ist die Kooperation von Jugendhilfe und Schule. 703 Schulen im Primarbereich haben mit Beginn des Schuljahres 2004/05 Ganztagsplätze für ca. 35.000 Kinder bereit gestellt. Voraussetzung dafür, an den Start zu gehen, war die Entwicklung von schulischen und kommunalen Ganztagskonzepten.

Die Ende April 2004 eingereichten Anträge dokumentierten somit nicht nur die Planungen zum Ausbau des

operation von Schule und Jugendhilfe auf der kommunalen und auf der schulischen Ebene in den eingereichten Konzepten. Dies wird als notwendige Grundlage für die angestrebte *qualitative* Weiterentwicklung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich (kurz: OGS) nach der Einführung angesehen. Andere Fragen – z. B. zur Qualität der Konzepte im Sinne der Jugendhilfeprinzipien Emanzipation, Partizipation, Integration, Prävention (7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung

Neuanträge zum Schuljahr 2004/05 bewertete. Die Einschätzungen und Bewertungen in diesem Bericht haben zwar „nur“ Thesencharakter, da eine umfassende Prüfung und qualitative Auswertung des Datenmaterials, d. h. der schriftlichen Kurzkonzepte, nicht angestrebt wurde; und natürlich kann es keinen Abgleich mit der konkreten Umsetzung der Konzepte zum Beginn des Schuljahres 2004/05 geben. Gleichwohl ist ein relativ genaues Bild zum Stand der Kooperation entstanden, aus dem dann auch Konsequenzen für die weitere Beratung zur Einführung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich gezogen werden konnten.

1. Die kommunalen Konzepte

Für die Bewertung der strukturellen Verankerung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf der kommunalen Ebene wurden fünf Kriterien herangezogen, die Vorgaben der OGS-Richtlinien widerspiegeln und somit allen Akteuren auf kommunaler Ebene bekannt sind, die mit der Planung des Ganztags beschäftigt sind.

Sind Jugendamt/Kreisjugendamt an Planung und Steuerung beteiligt?

Die Mitwirkung des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe ist in fast allen kommunalen

Konzepten formal vorgesehen. Allerdings ist davon auszugehen, dass es hier große Unterschiede gibt, was Qualität und strukturelle Absicherung der Beteiligung angeht.

Positive Entwicklungsbedingungen sind dort gegeben, wo

– ungeachtet der formalen Zuständigkeit innerhalb der Verwaltung, ämterübergreifende Steuerungsgruppen eingerichtet wurden wie z. B. in Bonn, Düsseldorf, Essen, Geldern, Hilden oder Neuss,



Ganztags in den Kommunen und Schulen; sie waren zugleich eine wichtige Datengrundlage für die Einschätzung, wie es mit der gewünschten „Kooperation auf gleicher Augenhöhe“ aussieht.

Als Mitglied im Beratungssystem des Landes zur Implementierung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich hatte die Fachberatung des Landesjugendamtes Rheinland die Möglichkeit, zu den eingereichten Konzepten Stellung zu beziehen – in enger Absprache mit den Bezirksregierungen Köln und Düsseldorf als zuständigen Bewilligungsbehörden.

Das besondere Interesse galt dabei der *strukturellen* Verankerung der Ko-

NRW, 1999, Seite 9) oder zur Qualität der pädagogischen Raumplanung – waren auf der Grundlage der Antragsanlagen nicht zu beantworten. (Die Datengrundlage hätte dies nur bedingt zugelassen: Die Konzepte sind sehr unterschiedlich in Umfang, inhaltlicher Ausgestaltung und Präzision. Viele der schriftlichen Konzepte sind sehr kurz gehalten, andere sind detailliert ausgearbeitet und enthalten mehrere Anlagen wie z.B. das Schulprogramm, Informationen zu Projekten).

Der folgende Bericht orientiert sich an den insgesamt zehn Kriterien, anhand derer die Fachberatung des Landesjugendamtes Rheinland die

- es bereits historisch gewachsene Kooperationsbezüge gibt wie z. B. in Alsdorf und Dinslaken,
- Schulverwaltungs- und Jugendamt in einem Dezernat untergebracht sind wie z.B. in Rösrath, Dinslaken oder Rommerskirchen.

Ein Problem stellt nach wie vor die Einbindung des Kreisjugendamtes in die Planungen der Gemeinden ohne eigenes Jugendamt dar. Der strukturell bedingte Umstand, dass der öffentliche Jugendhilfeträger bei den Gemeinden ohne eigenes Jugendamt nicht zur dortigen Verwaltung gehört, erschwert die Zusammenarbeit mit den federführenden Schulverwaltungsämtern – so die Erfahrung aus der Fachberatung.

Anzunehmen ist, dass in einigen Fällen die (Kreis-)Jugendämter zwar von den federführenden Schulverwaltungsämtern informiert werden, bisher jedoch noch nicht mitgestaltend dabei sind. – Aus der Beratungspraxis ist bekannt, dass Mitarbeiter/-innen einzelner Kreisjugendämtern es als Entwicklungsaufgabe verstehen, die Planungsprozesse in den Gemeinden zukünftig mitzugestalten.

Kooperationsbezüge werden hier mit der Zeit wachsen müssen, da die Einführung der OGS in der Regel nicht auf entsprechende Traditionen aufbauen kann. Teilweise scheint dies bereits zu geschehen wie z. B. in Burscheid – Kooperation mit dem Kreisjugendamt RheinischBergischer Kreis – oder in Königswinter – Kooperation mit dem Kreisjugendamt Rhein-Sieg-Kreis; auch das Kreisjugendamt Wesel ist aktiv geworden (u.a. im Rahmen der Kommission der Jugendhilfeplaner/-innen).

Anzustreben ist weiterhin eine stärkere Einbindung der (Kreis-)Jugendämter in die laufenden Planungsprozesse der privaten Ersatzschulträger, was zurzeit eher noch die Ausnahme zu sein scheint.

Sind die örtlichen Träger der freien Jugendhilfe am kommunalen Entwicklungsprozess zur Einführung der OGS beteiligt?

Hier zeigt sich eine vergleichbares Bild wie zuvor beschrieben: Die Beteiligung ist in fast allen Anträgen formal vorgesehen. Allerdings bleibt in der Regel offen, ob

- eine frühzeitige Einbindung insbesondere der örtlichen Jugend-

hilfegremien nach § 78 SGB VIII stattfindet, was Voraussetzung wäre für Mitgestaltungsprozesse der freien Träger auf kommunaler Ebene; – die Beteiligung erst beginnt, wenn die Planungen und Konzepte bereits weitgehend entwickelt sind und freie Träger „nur noch“ als potenzielle Kooperationspartner der Schulen gesucht werden.

Es ist davon auszugehen, dass die anzustrebende frühzeitige Einbindung der freien Träger nur dort gelingt, wo die örtliche öffentliche Jugendhilfe strukturell sehr gut in die Planungsprozesse eingebunden ist. Hierfür gibt es gute Beispiele wie z. B. in den Städten Bergisch-Gladbach, Bonn, Essen und Düsseldorf.

In vielen Fällen scheint es jedoch noch so zu sein, dass Träger der freien Jugendhilfe erst angesprochen werden, wenn es um die Umsetzung der kommunalen Konzepte geht. Hier wirkt sich mitunter auch das Interesse der Träger der öffentlichen Jugendhilfe verzögernd aus, zunächst eigene pädagogische Fachkräfte aus insbesondere kommunalen Horten/Schulkinderhäusern „unterzubringen“ – die ja in einem Entwicklungsprozess bis 2007 in den Ganztags überführt werden sollen. Dabei spielt allerdings, darauf verweisen zurückliegende Beratungsprozesse, nicht nur die Frage sinnvoller Ressourcennutzung und die Fürsorgepflicht für die eigenen Mitarbeiter/-innen eine Rolle, sondern auch der Wille der Jugendämter zur Qualitätssicherung und Wahrung pädagogischer Professionalität im Ganztags. Befürchtet wird, dass dies nicht immer gewährleistet ist, wenn z. B. schuleigene Fördervereine mit ihren Mitarbeiter/-innen die Verantwortung für die Gestaltung der Ganztagsangebote übernehmen wollen und dies mit der Tradition und bewährten Betreuungsarbeit der Vereine an den Schulen begründen. Hier kommt zum Tragen, dass viele dieser Vereine nicht in die örtliche Jugendhilfe eingebunden sind und es für die öffentliche Jugendhilfe somit an Erfahrungsbezügen fehlt, was z. B. die Ausbildung des in der Betreuung tätigen Personals angeht. – Aus Sicht der Jugendhilfe ist ein Verdrängungsprozess von Professionalität zu befürchten, der im Bereich der Pädagogik/sozialen Arbeit auch in anderen Bereichen

erkennbar ist. Die von verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen durchgeführten „Zusatz-/Nachqualifizierungen“ der in der Betreuungsarbeit engagierten Honorarmitarbeiter/-innen und ehrenamtlichen Kräfte kann ausgebildetes Fachpersonal zwar sinnvoll ergänzen, jedoch nicht ersetzen.

Eine frühzeitige Öffnung der kommunalen Planungsprozesse sollte – im Rahmen der Beratungsprozesse – deshalb gefordert und gefördert werden, um mögliches Konkurrenzdenken innerhalb der örtlichen freien Trägerlandschaft abzubauen und diese stattdessen in die Entwicklung des Ganztags, perspektivisch auch in der Sek. I, einzubinden.

Liegt ein Beschluss des Jugendhilfeausschusses zur Einführung der OGS vor?

Bei ca. der Hälfte der vorliegenden kommunalen Konzepte wird auf einen entsprechenden Beschluss des Jugendhilfeausschusses hingewiesen. In einigen Kommunen fanden mit der Einführung der OGS erstmalig gemeinsame Sitzungen von Jugendhilfe- und Schulausschuss statt; einzeln wurden gemeinsame Unterausschüsse gebildet.

Für die anscheinend fehlende Einbindung des Jugendhilfeausschusses in immerhin jeder zweiten Kommune scheint es insbesondere drei Gründe zu geben:

- Nach wie vor trifft die Offene Ganztagschule im Primarbereich als Landesvorhaben auf Ablehnung und/oder Vorbehalte. Das betrifft die Ebene der Politik, aber auch die der Verwaltungen der Jugendämter, die hier – ungeachtet der Richtlinien des Landes – allein Schule in der Verantwortung sehen. Die Folge ist, dass Mitarbeiter/-innen der Jugendämter sich nicht aktiv an der Konzeptentwicklung und der Umsetzung des Programms mit eigenen Ressourcen beteiligen dürfen und/oder wollen.
- Es liegen entsprechende Beschlüsse des Rates vor, was die Einführung des Ganztags und die Federführung der Planungen durch das Schulverwaltungsamt angeht; das Jugendamt und damit auch der Jugendhilfeausschuss werden infolge dessen nur noch über die laufenden Planungen informiert.



– Gemeinden ohne Jugendamt sehen sich nicht gefordert, den Kreisjugendhilfeausschuss einzubinden.

Dort wo (Kreis-)Jugendhilfeausschüsse beteiligt sind, zeichnet sich ab, dass die (Kreis-)Jugendämter die kommunalen Planungs- und Steuerungsprozesse zur Einführung der OGS nicht nur formal, sondern verantwortlich mit gestalten. Dass die Einbindung der politischen Gremien notwendig ist – schließlich sitzen im Jugendhilfeausschuss u. a. Vertreter der örtlichen freien Jugendhilfeträger – und auch in den Kreisen gelingen kann, zeigen die Beispiele Burscheid, Rheinberg, Essen, Alsdorf, Pulheim und Düsseldorf.

Entwickelt sich eine gemeinsame Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung?

In über der Hälfte der kommunalen Konzepte wird festgestellt, dass Daten der Jugendhilfe- und der Schulentwicklungsplanung bei der Entwicklungsplanung bis 2007 berücksichtigt wurden. Allerdings sind die Angaben in der Regel sehr vage (siehe auch nächster Abschnitt), so dass letztendlich offen bleibt, ob Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung strukturell eingebunden wurden. – Bei Beratungsgesprächen mit Jugendhilfeplanern wird deutlich, dass sich diese oftmals vor vollendete Tatsachen gestellt sehen, sie nicht gehört oder eingebunden werden.

Vermutet werden kann, dass zurzeit zwar Zahlen aus dem Bereich der Kindergartenbedarfsplanung berücksichtigt werden, eine systematische Mitwirkung der Jugendhilfeplanung in den (Kreis-)Jugendämtern gemäß § 80 SGB VIII – insbesondere bei den kreisangehörigen Gemeinden ohne

eigenes Jugendamt – jedoch noch eher die Ausnahme darstellt.

Dabei könnten dank einer sozialraumorientierten Jugendhilfeplanung Ressourcen anderer sozialer Dienste gebündelt und bedeutsame Synergieeffekte erzielt werden, was z.B. in Rösrath, Essen und Düsseldorf bereits Praxis ist und in anderen Kommunen begonnen wird (indem die Jugendhilfeplanung hauptverantwortlich eingebunden wird).

Gibt es einen Entwicklungsplan für die Ganztagsbetreuung, der die Angebote der Jugendhilfe umfasst und die kommunale Planung gemäß § 24 SGB VIII deutlich macht?

Grundsätzlich ist festzustellen, dass nur wenige Konzepte einen solchen Entwicklungsplan vorsehen. So werden oft „nur“ grobe Planungszahlen für die Entwicklung der Ganztagsplätze genannt (z. B.: „10.000 Plätze bis 2007“), ohne der Anforderung nachzukommen, auch andere Angebote der Ganztagsbetreuung im Entwicklungsplan zu dokumentieren.

Dass das durchaus möglich wäre, zeigen die differenzierten Entwicklungspläne von Bergisch-Gladbach, Dinslaken, Essen, Hilden oder Kempen. Dies könnte, so steht zu vermuten, eng mit vor Ort entwickelten Kommunikations- und Kooperationsstrukturen sowie Vernetzungen zusammenhängen, mit vorhandenen Steuerungsgruppen und/oder der Zusammenführung von verschiedenen Fachbereichen zu einem Amt. Wesentliche Gelingensbedingung bei diesen Good-Practice-Beispielen ist sicherlich, dass sich nicht ein System – und hier insbesondere die Jugendhilfe – als Verlierer der neuen Entwicklungen fühlt (weil im eigenen

Bereich Ressourcen/bewährte Angebote überführt werden), sondern dass die beteiligten Akteure in Anerkennung der jeweils anderen Profession und Kompetenzen gemeinsam auf ein neues Drittes hin zusammen arbeiten, den Ganztag also als gemeinsames „Produkt“ gestalten.

2. Die schulischen Konzepte

Auch auf der Ebene der einzelnen Schule müssen in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule Konzepte für den Ganztag entwickelt werden. Für die Bewertung der strukturellen Verankerung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf dieser Ebene wurden ebenfalls fünf Kriterien herangezogen, die auf Vorgaben der OGS-Richtlinien zurück gehen.

Haben außerschulische Partner/ Fachkräfte das OGS-Konzept mit entwickelt?

Festzustellen ist, dass die Gespräche mit außerschulischen Partnern in der Regel früh gesucht werden – gute Beispiele gibt es etwa in Monheim, Neuss, Düsseldorf, Rösrath, Bergisch-Gladbach oder Leverkusen.

Nicht in allen Fällen bedeuten frühe Gespräche aber auch, dass die OGS-Konzepte kooperativ entwickelt werden. Vielmehr wird die Gesamtverantwortung zurzeit noch deutlich als Aufgabe der Schulleitungen beschrieben. Es lassen sich verschiedene Ursachen ausmachen:

- Viele schulbezogene Fördervereine übernehmen die Verantwortung für die entstehenden OGS. Die Fördervereine verstehen sich vom Selbstverständnis her eher als (nachgeordnete) Betreuungseinrichtung und schreiben die Verantwortung für das pädagogische OGS-Konzept von daher der Schulleitung zu.
- Kooperative Strukturen sind vielerorts erst noch im Aufbau, so dass nur die Schulleitung als verlässliche Planungsakteurin in den Schulen zur Verfügung steht.
- In den Schulen finden bereits verschiedene Reformprozesse statt (reformpädagogische Schulprogramme, selbstständige Schule, flexible Schuleingangsphase), allerdings unter Federführung der Schulleitung – was sich bei der Einführung der OGS fortsetzt.

- Konzepte, in denen die Schulleitung per se die alleinige Verantwortung für das pädagogische OGS-Konzept reklamiert, sind zwar die Ausnahme, kommen allerdings auch vor.
- Einige Schulen verfügen noch nicht über genügend Erfahrung in der Teamarbeit (die Lehrkraft als Einzelkämpfer?!) und insbesondere der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, geschweige denn dass diese strukturell verankert wäre.
- Gemäß Schulgesetz (§ 20 Abs. 2 Schulverwaltungsgesetz) sind die Schulleitungen für alles, was an ihrer Schule geschieht, verantwortlich. Da die außerunterrichtlichen Angebote der offenen Ganztagschule gemäß Richtlinien als schulische Veranstaltungen gelten, sehen sich Schulleitungen hier natürlich gefordert.

Wo schulische Akteure über Kooperationserfahrungen mit der Jugendhilfe verfügen, wird allerdings sehr wohl die Notwendigkeit einer gemeinsamen Entwicklung und Fortschreibung des Konzepts gesehen. Auf der anderen Seite fordern dies auch die freien Träger der Jugendhilfe ein, die die Kooperation mit Schulen suchen.

Die beratenden Akteure auf schulischer Ebene werden deshalb kontinuierlich für kooperative Planungsstrukturen sensibilisieren und Teamentwicklungsprozesse unterstützen müssen, um die Verantwortung für die entstehenden Ganztagskonzepte zu teilen und neue Impulse in Schulen hinein zu holen.

Haben außerschulische Träger – und hier insbesondere die der Kinder- und Jugendhilfe in den Sozialräumen – die Verantwortung für die Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote?

Die im Feld der Übermittagsbetreuung historisch gewachsenen schulbezogenen Fördervereine sind in über der Hälfte der OGS als hauptverantwortliche Kooperationspartner vorgesehen. Allerdings scheint es nicht wenige Fälle zu geben, wo sich die Verantwortung der Fördervereine auf die Betreuungsangebote beschränkt.

Die Kooperation mit einem hauptverantwortlichen Träger der freien Jugendhilfe ist in ca. 40% der OGS geplant. Hier muss man allerdings darauf hinweisen, dass in einigen

Fällen die abschließenden Kooperationsvereinbarungen noch ausstehen und/oder der gewünschte Jugendhilfeträger noch nicht gefunden ist.

Die Kommune als hauptverantwortlichen Kooperationspartner, da Anstellungsträger für das hauptamtliche Personal (beim Schulverwaltungsamt oder Jugendamt), gibt es nur in Ausnahmefällen – z. B. in Kempen. In Brühl ist dieses Modell als Übergangslösung gewählt worden, bis ein freier Träger zur Verfügung steht bzw. in die OGS hinein gewachsen ist.

In ca. 5 % der OGS ist kein hauptverantwortlicher Kooperationspartner vorgesehen, sondern soll der Ganztags mit verschiedenen Trägern/Anbietern und hauptverantwortlichen sozialpädagogischen Fachkräften durchgeführt werden – wobei in den Anträgen offen bleibt, wer Anstellungsträger dieser Fachkräfte ist. Die ergänzende Kooperation mit verschiedenen Anbietern aus den Bereichen Sport, Kultur, Jugendhilfe etc. ist bei allen Modellen vorgesehen.

Was die Gesamtverantwortung für den Ganztags mit den verschiedenen Angeboten angeht, so scheint diese dann beim außerschulischen Partner zu liegen,

- wenn es sich dabei um einen Träger der freien Jugendhilfe handelt, der Erfahrungen aus der Kooperation mit Schule und der Gestaltung von Betreuungsangeboten mitbringt,
- wenn der schulbezogene Förderverein bereits in der Vergangenheit professionelle Geschäftsführungsstrukturen aufgebaut hat.

Mit Blick auf die Fördervereine ist festzustellen, dass mit ihnen gewachsenes Know-how und Vertrautheit mit den Strukturen und Prozessen der Schule erhalten bleibt. Dieses Modell beinhaltet jedoch die Gefahr, dass Schule „unter sich“ bleibt und in routinierten Gewohnheiten, Denkmustern und Strukturen verharrt. Ein Indiz für derartige Beharrungstendenzen ist, wenn Klassenzimmer nur für die Erledigung der „Hausaufgaben“ zur Verfügung gestellt werden sollen, darüber hinaus aber aus dem Konzept des offenen Ganztags herausgehalten werden. Ein Denken in Alternativen, dass etwas auch ganz anders sein könnte, braucht Impulse von außen.

Was darüber hinaus eine Gesamtbewertung der Kooperation mit den



Fördervereinen im Rahmen der OGS schwierig macht, sind große Unterschiede hinsichtlich der Trägerqualität der Vereine. So geht aus den Anträgen in der Regel nicht hervor, welche Vereine z. B. bereits als Träger der freien Jugendhilfe anerkannt sind.

Für die Beratung ergibt sich hier die Konsequenz, eine Unterstützung und Weiterentwicklung der Vereine durch die Einbindung in Jugendhilfestrukturen zu erreichen – d. h. Anerkennung nach § 75 SGB VIII, die Einbindung in die Jugendhilfeplanung und entsprechende Gremien, der Anschluss an einen Dachverband. „KinderLernenLeben e.V.“ an der KGS Pulheim-Stommeln ist ein Beispiel für einen Verein, der diesen Weg von sich aus gegangen ist.

Gibt es Vereinbarungen zur Mitwirkung der Kooperationspartner/ der außerschulischen Fachkräfte in schulischen Gremien?

Entsprechende Regelungen für die Mitwirkung sehen fast alle Konzepte vor. Allerdings zeigt sich auch hier eine große Spannweite. Es muss differenziert werden zwischen

- einem vereinbarten Informationsaustausch,
- mal mehr, mal weniger institutionalisierten Arbeits- und Planungstreffen der Schulleitung mit den außerschulischen Partnern/Fachkräften,
- eigens für den Ganztags geschaffenen Arbeitskreisen oder Fachkonferenzen, in denen alle beteiligten Akteure (Lehr- und Fachkräfte) regelmäßig zusammen arbeiten,
- der konzeptionellen Einbindung von Lehrkräften in die außerunterrichtlichen Angebote und generell in den Nachmittag und – umgekehrt – die konzeptionelle Einbindung pädagogischer Fachkräfte in den Unterricht,
- regelmäßigen Teamsitzungen,
- der Teilnahme des außerschulischen Personals/Trägers an der Schulkonferenz mit beratender Funktion,
- der Teilnahme des außerschulischen Personals/Trägers an der Schulkonferenz mit Sitz und Stimme,
- gemeinsamen Fortbildungen u.a.m.

Installierte Formen der Zusammenarbeit, gezielte Maßnahmen im Bereich der Teamentwicklung und die stimmberechtigte Mitwirkung in den Entscheidungsgremien der Schule sind bisher noch nicht die Regel – was allerdings auch ein Problem zeitlicher und finanzieller Ressourcen sein dürfte. Vielfach sieht sich die Schulleitung als Bindeglied zwischen dem Lehrerkollegium und dem Personal der außerunterrichtlichen Angebote, die ansonsten, so ist zu vermuten, zunächst wenig Berührungspunkte haben werden. Die Teilnahme in den Schulkonferenzen mit beratender Stimme überwiegt gegenüber der mit Stimmrecht.



Gleichwohl gibt es einige Konzepte, in denen verschiedene Formen der Zusammenarbeit und verantwortlichen Mitwirkung und Maßnahmen der Teamentwicklung konzeptionell festgeschrieben sind, so z.B. an der Geschwister Scholl Schule in Monheim, in Duisburg an der GGS Sandstraße, in Mülheim/Ruhr an der KGS Styrum oder der GGS Schlängelstraße, in Oberhausen an der KGS Marienschule oder der Kardinal von Galen Schule sowie in Geldern an der St. Michael Schule. Die GGS Kurt Schumacher in Wuppertal hat zusammen mit der Diakonie Elberfeld ein Konzept der Zusammenarbeit Schule und Jugendhilfe entwickelt und sieht verschiedene Formen der Zusammenarbeit vor, angefangen bei der regelmäßigen, systematischen Informationsvermittlung über Planungs-

und Auswertungsgespräche und regelmäßigen Teamsitzungen außerhalb der Betreuungszeit bis hin zur Teilnahme an pädagogischen Konferenzen, der gleichberechtigten Stimme bei Beschlüssen und der gemeinsamen Weiterentwicklung des Schulprogramms.

Einige Konzepte beschreiben zudem die Mitwirkung der Schule/Schulleitung in außerschulischen Gremien, Facharbeitskreisen oder Stadtteilkonferenzen, wie z.B. die GGS Geschwister Scholl in Neuss. Dies sollte im Sinne einer sozialraumorientierten Öffnung von OGS-Schulen durch entsprechende Beratungen ebenfalls gefördert werden.

Beinhaltet das OGS-Konzept der Schulen pädagogische Inhalte und (Förder-)Angebote der Jugendhilfe?

Auf der Grundlage der in den Anträgen dargelegten pädagogischen Schwerpunkte lässt sich feststellen, dass die überwiegende Mehrheit versucht, den Kindern über den Ganzttag eine breite Palette an Freizeit-, Förder-, Betreuungs- und Bildungsangeboten zu bieten. Beispielhaft können hier genannt werden:

- das Konzept der GGS Stommeln „Christinaschule“, das Kinderbeteiligung und selbstständige Freizeitgestaltung in den Mittelpunkt stellt,
- das Projekt zur Erhöhung sozialer Kompetenz, „Faustlos“, das in Neuss an der Görres- und der Martin-Lutherschule durchgeführt wird,

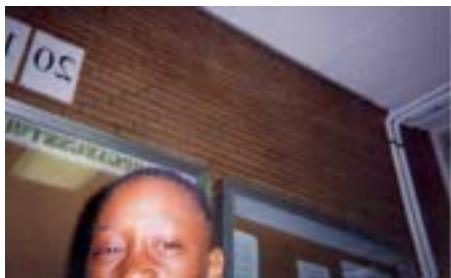


- das Konzept der Sonderschule Joseph-Beuys des Rhein-Kreises-Neuss mit dem Förderschwerpunkt auf der sozialen und emotionalen Entwicklung, einem „Schulverweigerungsprojekt“ und einem offenen Spiel- und Entspannungsangebot;
- das Konzept der KGS „An der Kopfbuche“, Stommeln, mit geschlechtsbezogenen Angeboten;
- das Konzept der Schule für Erziehungshilfe „Blumenthalstraße“, Köln, das die Erarbeitung individueller Förderpläne für Kinder mit besonderem Hilfebedarf vorsieht, das Konzept der GGS An St. Theresia, Köln, mit dem pädagogischen Schwerpunkt „interkulturelle Förderung“.

Vereinzelt gibt es Konzepte, die eine Verknüpfung zum Bereich „Hilfen zur Erziehung“ und hier insbesondere dem Angebot „Tagesgruppe“ nach § 32 SGB VIII vorsehen. So will die Stadt Bergisch-Gladbach diese Form der einzelfallbezogenen Förderung von Kindern, die durch eine intensive Elternarbeit begleitet wird, in die OGS verlagern.

„Nur“ in ca. 10 % der OGS-Konzepte überwiegen unterrichtsbezogene (Förder-)Angebote. Hier sollte im Rahmen der laufenden Beratungsprozesse eine Weiterentwicklung der Angebotspaletten initiiert werden, um die angestrebte Angebotsvielfalt zu erreichen.

Da sich viele Konzepte zum Zeitpunkt der Antragstellung noch in der Planungsphase befanden, dürfte es auch bei anderen Schulen noch Unterstützungs- und Beratungsbedarf bei der pädagogischen Programmgestaltung geben. Dies betrifft insbesondere die Angebote für Kinder mit besonderem Förderbedarf – und hier die Verknüpfung mit dem Jugendhilfebereich „Hilfen zur Erziehung“. Die spannende Frage wird sein, inwieweit es gelingt, besonders zu fördernde Kinder in den Ganzttag zu integrieren – und zu klären, in welchen Fällen ergänzende Hilfen initiiert werden müssen, um den erkannten Förderbedarfen der Kinder gerecht werden zu können.



Liegt eine Kooperationsvereinbarung vor?

Fertige Kooperationsvereinbarungen bzw. Entwürfe derselben lagen zum Zeitpunkt der Antragstellung nur in wenigen Fällen vor. Allerdings enthielten fast alle Anträge eine entsprechende Absichtserklärung.

Über die „Qualität“ der Kooperationsvereinbarungen kann wenig gesagt werden – außer der Vermutung, dass sich die nach wie vor vorhandenen Unterschiede in der Qualität der Kooperationen von Schule und Jugendhilfe auch in den Vereinbarungen niederschlagen dürften.

3. Resümee

Auf der Grundlage der schriftlichen Konzepte lässt sich abschließend feststellen, dass der konzeptionelle Leitgedanke der OGS, die Kooperation mit der Jugendhilfe, sich im überwiegenden Teil der Anträge widerspiegelt – allerdings mit deutlichen Entwicklungsunterschieden.

Als Thesen lassen sich folgende Zusammenhänge skizzieren:

- Wo die Kooperation sehr früh beginnt und bereits die Konzepte gemeinsam entwickelt werden, entstehen gute OGS-Modelle. Das betrifft die kommunale Ebene und die der Offenen Ganztagschulen im Primarbereich.
- Funktioniert die Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf der kommunalen Ebene (Steuerungsgruppe, gemeinsamer Beschluss von Schul- und Jugendhilfeausschuss), so spiegelt sich das in der Beteiligung von Jugendhilfe auf schulischer Ebene wider. Die Mitwirkung des öffentlichen Jugendhilfeträgers hat nicht nur Vorbildcharakter, die (Kreis-)Jugendämter sind notwendig zur Motivierung und Unterstützung der örtlichen Träger der freien Jugendhilfe.
- Die Mitwirkung des öffentlichen Jugendhilfeträgers ist – neben Faktoren wie den spezifischen Bedar-

fen in ländlichen Räumen – ein wichtiger Entscheidungsfaktor für die quantitative Entwicklung der OGS. Deutlich wird dies in den Kreisen, wo zurzeit in den kreisangehörigen Städten/Gemeinden mit Jugendamt deutlich mehr OGS entstehen (im Bereich der Bezirksregierung Köln: 36 OGS gegenüber 21 bei Kommunen ohne Jugendamt; im Bereich des Regierungsbezirks Düsseldorf stehen 71 OGS in den kreisangehörigen Städten/Gemeinden mit Jugendamt 17 OGS in den kreisangehörigen Städten/Gemeinden ohne Jugendamt gegenüber).

Beratungs- und Unterstützungsbedarf gibt es deshalb nach wie vor bei der Umsetzung, d. h. bei der konkreten Gestaltung frühzeitig beginnender kooperativer Prozesse und der Etablierung entsprechender Strukturen auf kommunaler und schulischer Ebene.

Notwendig ist, nicht nur auf Nachfrage beratend tätig zu werden, sondern sich abzeichnenden problematischen Entwicklungen mit gezielten Beratungsangeboten zu begegnen.

Der Aufbau eines differenzierten Beratungsangebotes und die Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW – u. a. mit themenbezogenen Workshops und der Entwicklung von Fortbildungsangeboten – sind hier richtige Schritte auf einem Weg der Qualitätssteigerung im Ganztage, der 2007 sicherlich nicht abgeschlossen sein wird.

Auch das Landesjugendamt Rheinland unterstützt diesen Prozess mit seiner Fortbildungsreihe „G wie Ganztage“ und der Initiierung von regionalen Konferenzen der kommunalen Akteure, die mit der Einführung und Steuerung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich befasst sind.

Infos, Beratung & Fortbildung zum „Ganztage“ im LJA Rheinland

Die Fachberatung „Offene Ganztagschule im Primarbereich“ im LJA Rheinland informiert und berät Kommunen (Jugend- und Schulverwaltungsämter), freie Trägerzusammenschlüsse auf kommunaler und Landesebene sowie Jugendhilfe- und Schulausschüsse zur Einführung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich. Ansprechpartner/-in sind:

- im Regierungsbezirk Düsseldorf: Frau Kleinen (Tel. 0221/809-6940, E-Mail: karin.kleinen@lvr.de),
- im Regierungsbezirk Köln: Herr Mavroudis, Tel. 0221/809-6932, E-Mail: alexander.mavroudis@lvr.de).

Fortbildungsreihe „G wie Ganztage“

Im Jahr 2005 startet das LJA Rheinland die Fachtagungsreihe „G wie Ganztage“. Die Reihe soll einen Beitrag für eine effektive Fachlichkeit im Ganztage leisten. Entlang aktueller Bedarfe werden zentrale Themen insbesondere aus der Sicht der Jugendhilfe behandelt. Geplant sind:

- „A wie Antrag“ am 18.01.2005,
- „K wie Konzept“ am 15.03.2005,
- „Q wie Qualität“ am 19.05.2005,
- „E wie Ernährung“ am 14.07.2005,
- „I wie Integration“ am 22.09.2005.

Regionalkonferenzen „Ganztage“

Um die Akteure, die die Offene Ganztagschule im Primarbereich auf kommunaler Ebene planen und steuern, zusammen zu bringen, initiiert das Landesjugendamt Rheinland ab 2005 die Bildung von insgesamt acht Regionalkonferenzen im Rheinland. Ziele sind der kontinuierliche Wissens- und Erfahrungsaustausch, Vernetzung und die qualitative Entwicklung der Ganztagsangebote durch Beratung und Anregung von Fortbildungen.

Hessen – Einführung der Ganztagschule



Drittes Gesetz zur Qualitätssicherung im Hessischen Landtag verabschiedet

Mit der Verabschiedung des Dritten Gesetzes zur Qualitätssicherung hat der Hessische Landtag in der vergangenen Woche die Einführung der Ganztagschule beschlossen und trägt damit einer Entwicklung Rechnung, in der die Schulentwicklung angesichts der Bildungsdebatte neu ausgerichtet werden muss. Die Einführung der Ganztagschule bewerten der Hessische Jugendring und der Verband Deutscher Musikschulen, LV Hessen als zentrale bildungs- und sozialpolitische Maßnahme.

Die Realität in den zirka 300 hessischen Ganztagschulen, die bereits seit zwei Jahren auf Grundlage einer dem Gesetz vorgeschalteten Richtlinie arbeiten, bleibt jedoch vielfach hinter den Erwartungen und Erfordernissen zurück. Die in der Richtlinie definierte Zielsetzung der Erschließung neuer Lernorte durch die

Einbeziehung außerschulischer Angebote in ganztätig arbeitenden Schulen wird aus Sicht des Hessischen Jugendrings wie auch des Verbandes Deutscher Musikschulen, LV Hessen bislang nicht erreicht. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist es weitestgehend nicht gelungen, ganztätig arbeitende Schulen als Schulen zu einem umfassenden, über den Unterricht hinausgehenden Bildungsangebot, weiterzuentwickeln.

Hessische Ganztagschulen sind weiterhin vormittägliche Unterrichtsschulen geblieben, allein ergänzt durch Mittagessen, Hausaufgabenzeit sowie ein „angehängtes“ beaufsichtigtes Freizeitangebot. Deutlich weisen die aktuellen Ergebnisse des im Auftrag des Hessischen Sozialministerium und des Hessischen Kultusministerium erstellten Hessischen Kinderbarometers 2004 darauf hin, dass

die existierenden außerunterrichtlichen Angebote an hessischen Ganztagschulen nicht den Wünschen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen entsprechen.

Seit langem wird angesichts dessen vom Hessischen Jugendring und dem Verband Deutscher Musikschulen, LV Hessen kritisiert, dass es für eine Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Partnern an förderlichen Rahmenbedingungen fehlt. So existieren im Gegensatz zu anderen Bundesländern in Hessen keine verbindlichen Rahmenvereinbarungen zwischen dem Land Hessen und außerschulischen Kooperationspartnern für Angebote an Ganztagschulen. Einzig eine solide, vom Land Hessen, geschaffene Grundlage kann die im Gesetz angestrebte Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Partnern Wirklichkeit werden lassen.

Pressemitteilung Nr. 10/02.12.2004
www.hessischer-jugendring.de

Positionspapier der hessischen Jugendverbände zur Ganztagschule in Hessen

Die Entwicklung und Ausweitung von Ganztagsangeboten für Schülerinnen und Schüler in Hessen ist sozial- und bildungspolitisch eine zentrale Aufgabe.

Die hessischen Jugendverbände sehen ihre Aufgabe in der gemeinsamen und partnerschaftlichen Wahrnehmung des Bildungsauftrags und bringen sich damit aktiv in die Diskussion um die Ausgestaltung der Ganztagschule in Hessen ein.

Der Bildungsbegriff so wie Formen und Strukturen der Jugendverbandsarbeit bieten vieles, was ein schulisches Verständnis von Bildung erweitert. Die hessischen Jugendverbände sind bereit, sich an der Neugestaltung der Strukturen und Inhalte des Bildungssystems zu beteiligen. Sie erkennen die gemeinsame Verantwort-

ung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in den Bereichen Lernen, Erziehung und Bildung.

Bildung zielt auf die optimale Entfaltung aller geistigen, seelischen und körperlichen Kräfte und Fähigkeiten des Menschen. Sie ermöglicht es dem Einzelnen, selbstständig und eigenverantwortlich entsprechend den individuellen Neigungen und Fähigkeiten das eigene Leben zu gestalten. Bildung bietet persönliche Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt und ermöglicht die Teilhabe am gesellschaftlichen Lebens. Damit führt Bildung zur Aktivierung und gibt Impulse zur Humanisierung und demokratischen Weiterentwicklung der Gesellschaft.

Bildung erfordert eine umfassende Einbeziehung der Lebenswelt von

Kindern und Jugendlichen. Sie ist mehr als curricular orientierter Unterricht.

Die hessischen Jugendverbände sprechen sich für die Entwicklung und Ausweitung von Ganztagsangeboten an Schulen aus, beziehen Position und fordern verbindliche Strukturen und Rahmenbedingungen für eine bessere Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule.

Insbesondere bedeutet dies aus Sicht der hessischen Jugendverbände:

- Die Entwicklung und Einführung von Ganztagschulen, die auf der Grundlage eines pädagogischen Konzeptes bessere Bedingungen für die individuelle Entwicklung und Förderung von Kindern und Jugendlichen bieten und Chancengleichheit sicherstellen.



ter/-innen der Elternschaft, des Lehrkollegiums, der Schülerschaft und der kooperierenden Jugendhilfeträger vertreten sein. Aufgabe der Projektgruppe ist die Planung, Begleitung und Auswertung der ganz-tägigen Angebote.

– Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule darf nicht ausschließlich auf den Raum Schule zentriert sein, sondern muss auch außerhalb der Schule statt-

finden können. Sinnvolle Synergieeffekte können durch Nutzung existierender außerschulischer Ressourcen (bspw. Jugendräume/-zentren, Schülercafés, Theaterbühnen, Sporthallen) geschaffen werden.

– Ganztagschule muss im Bildungs- und Betreuungsangebot selbstbestimmte Freiräume für Schülerinnen und Schüler sicherstellen. Für diese Phasen sind ausreichende Rückzugsmöglichkeiten für die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler zur Verfügung zu stellen.

– Mit der Schaffung von Ganztagschulen verändern sich die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. Durch die veränderte Zusammensetzung des an Schule tätigen Personals stellen sich zudem neue Anforderungen an Kooperation und Koordination. Aus diesem Grund sind künftig verstärkt gemeinsame Aus- und Weiterbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher so wie Pädagoginnen und Pädagogen in der Jugendhilfe anzubieten und durchzuführen. Hierfür bedarf es einer engen Kooperation zwischen dem Kultusministerium, dem Sozialministerium sowie den staatlichen Schulämtern und kommunalen Jugendämtern wie auch den landesweit tätigen Trägern der Jugendhilfe.

– Auf Landesebene müssen verschiedene Kooperationsmodelle für Ganztagsangebote erarbeitet, erprobt und reflektiert werden. Die bereits bestehende Ganztagschulkommission des Hessischen Kultusministeriums sollte diese Aufgabe künftig wahrnehmen. Zur besseren Vernetzung der verschiedenen Interessen ist die Arbeit der Kommission um die kompetente Mitar-

beit von Vertreterinnen und Vertretern der Jugendhilfe zu ergänzen.

Entsprechend ihrem Bildungsbegriff stehen die hessischen Jugendverbände für eine engagierte und wertorientierte Teilhabe und Mitgestaltung an gesellschaftlichen Prozessen und die Vermittlung von personalen und sozialen Kompetenzen.

Die Jugendverbandsarbeit gründet auf dem Prinzip ehrenamtlichen und freiwilligen Engagements junger Menschen. Die ehrenamtlich und freiwillig in den Verbänden Engagierten sind in pädagogischer Verantwortung und /oder in politisch-leitender Tätigkeit aktiv. Sie erfahren durch ihr aktives Tun selbstgestaltete und selbstverantwortete Bildungsprozesse und werden für ihre Tätigkeit vielfach qualifiziert.

Jugendarbeit schafft Anregungen für Bildungsprozesse in deren Mittelpunkt die und der Einzelne stehen. Partizipation und Mitbestimmung ist deswegen zentrales Element der Jugendverbandsarbeit. Durch Selbst- und Mitgestaltung werden demokratische Prinzipien erlebt. Die Freiwilligkeit der Jugendverbandsarbeit und damit der von ihr verantworteten Bildungsprozesse macht Freude am Lernen und schafft eine hohe Motivation. Die Bildungsarbeit der Verbände vollzieht sich prozessorientiert in der Gruppe. Sie schließt verschiedene Altersgruppen, Geschlechtsunterschiede und unterschiedliche soziale und ethnische Herkunft ein. Sie fördert die Auseinandersetzung mit Unterschieden und trägt dazu bei, Diskriminierung entgegen zu wirken.

Vor dem Hintergrund ihres Selbstverständnisses verstehen die hessischen Jugendverbände ihre Angebote als unverzichtbare Orte informellen Lernens, an denen Kinder und Jugendliche ihre vorhandenen Fähigkeiten weiterentwickeln und neue Kompetenzen erwerben.

Im Interesse der notwendigen Vernetzung von schulischer und außerschulischer Bildung unterstützen die hessischen Jugendverbände eine qualifizierte Weiterentwicklung von ganztägig arbeitenden Schulen in Hessen.

(März 2003)

Hessischer Jugendring, Schiersteiner
Straße 31-33, 65187 Wiesbaden

Telefon 0611/99083-18

www.hessischer-jugendring.de

- Schule, die sich über den gesamten Tag erstreckt, darf nicht zur alleinigen Bildungs- und Betreuungseinrichtung im regionalen Kontext werden. Sie muss vielmehr in ein sozialräumliches Netzwerk eingebunden werden. Anzustreben ist ein regionales Netzwerk „Bildung und Betreuung für Kinder und Jugendliche“ in dem Schule und Jugendhilfe gemeinsam und partnerschaftlich über Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen nachdenken und entsprechende Angebote sicherstellen.
- Ganztagschule bedeutet mehr als ganztägige Betreuung. Sie muss in fachlicher und institutioneller Kooperation von Schule und Trägern der Jugendhilfe entwickelt werden. Hierbei ist die Angebotsvielfalt der Träger der Jugendhilfe zu berücksichtigen. Dem subsidiäre Charakter der freien Träger der Jugendhilfe ist dabei Rechnung zu tragen.
- Bei der Konzeptionierung und Schaffung von Ganztagschulen sind die Schülerinnen und Schüler in allen Phasen zu beteiligen.
- Zwischen den Trägern der Jugendhilfe und Schule sind verbindliche Rahmenvereinbarungen und Qualitätsstandards zu entwickeln und umzusetzen. In diesen Vereinbarungen zur Kooperation sind u.a. die spezifischen Ziele und Aufgaben beider Partner, Verantwortlichkeiten, Versicherungsleistungen, Entgeltzahlungen für Honorarkräfte, Mindestqualifikationen der Mitarbeiter/-innen zu regeln.
- Um eine konzeptionell fundierte Arbeit zu fördern und sicherzustellen soll an ganztägig arbeitenden Schulen eine Projektgruppe „Ganztagschule“ eingerichtet werden. In dieser Projektgruppe sollten Vertre-

PISA 2003



Kurzfassung der Ergebnisse des „Programme for International Student Assessment“ (PISA)

PISA-Konsortium Deutschland

Mit PISA informiert die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) ihre Mitgliedstaaten über Stärken und Schwächen der Bildungssysteme. PISA untersucht, wie gut die jungen Menschen auf Herausforderungen der Wissensgesellschaft vorbereitet sind.

Die Erhebungen werden mit einem abgestimmten Testprogramm in einem Abstand von drei Jahren durchgeführt. Die erste PISA-Erhebung fand im Jahr 2000 statt, die zweite, über die hier berichtet wird, im Jahr 2003. Die nächste Erhebung folgt im Jahr 2006.

PISA untersucht die Kompetenzen von fünfzehnjährigen Schüler/-innen in den Bereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften. In jeder Erhebungsrunde wird jeweils eine Domäne als Schwerpunktgebiet vertieft analysiert.

In PISA 2000 stand die Lesekompetenz im Zentrum, in PISA 2003 ist es die Mathematik. Zusätzlich werden fächerübergreifende Kompetenzen erhoben: PISA 2003 untersucht die Fähigkeit, Probleme zu lösen. Erhebungen zu Lernstrategien, Lernmotivation und zur Vertrautheit mit Informationstechnologien ergänzen diesen Bereich.

PISA befragt darüber hinaus die Schüler/-innen über ihre Wahrnehmung von Schule und Unterricht sowie über Merkmale der familiären Umgebung. Auf diese Weise kann analysiert werden, inwieweit Merkmale der sozialen und kulturellen Herkunft mit Unterschieden in der Kompetenz verbunden sind. Über die Befragung der Schulleitungen gewinnt PISA Informationen über Unterschiede zwischen Schulen, etwa im Hinblick auf Ressourcen, Aktivitäten oder Aspekte eines lernförderlichen Schulklimas.

PISA 2003 in Deutschland

An PISA 2003 beteiligten sich 41 Staaten (30 OECD-Staaten und 11 Partnerländer). International wurden ca. 250 000 Schüler/-innen getestet. In Deutschland nahmen 216 Schulen und 4660 Schüler/-innen an den Erhebungen zum internationalen Vergleich teil. Die teilnehmenden Schulen und die Schüler/-innen wurden mit einem Zufallsverfahren für den Test ausgewählt.

Die Durchführung von PISA 2003 in Deutschland erfolgte im Auftrag der Kultusministerkonferenz nach einer Ausschreibung. Das PISA-Konsortium Deutschland unter Federführung des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften übernahm das nationale Projektmanagement, die nationale Auswertung und die Berichterstellung.

Die Kompetenzen der Jugendlichen in Deutschland im internationalen Vergleich

Die Leistungen der Schüler/-innen aus Deutschland liegen 2003 in den drei Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften im internationalen Durchschnittsbereich, der für die OECD-Staaten errechnet wird. Der Mittelwert Deutschlands für die fächerübergreifende Kompetenz Problemlösen befindet sich signifikant über dem OECD-Durchschnitt.

In der Gesamtskala Mathematik erreicht Deutschland einen Mittelwert von 503 Punkten (OECD-Durchschnitt: 500 Punkte). Das Mittelfeld erstreckt sich von Österreich (506 Punkte) bis Norwegen (495 Punkte). Die Spitzengruppe der OECD-Staaten bilden Finnland (544 Punkte), Korea (542 Punkte) und die Niederlande (538

Punkte). Die Jungen erreichen in Deutschland im Mittel einen höheren Kompetenzwert als die Mädchen (Differenz 9 Punkte; international: 11 Punkte).

Für das Schwerpunktgebiet Mathematik wurden vier Teilskalen gebildet, die mathematische Inhaltsgebiete im Sinne „Übergreifender Ideen“ erfassen. Die Gebiete „Quantität“, „Veränderung und Beziehungen“, „Raum und Form“ sowie „Unsicherheit“ weisen einige Beziehungen zu den herkömmlichen Stoffgebieten der Schulmathematik (Arithmetik, Algebra, Geometrie und Stochastik) auf, entsprechen diesen jedoch nicht.

Die Mittelwerte, die Deutschland auf diesen Teilskalen mathematischer Kompetenz erreicht, liegen für die Bereiche

- „Quantität“ mit 514 Punkten signifikant über dem OECD-Durchschnitt,
- „Veränderung und Beziehungen“ mit 507 Punkten im OECD-Durchschnitt,
- „Raum und Form“ mit 500 Punkten im OECD-Durchschnitt,
- „Unsicherheit“ mit 493 Punkten im OECD-Durchschnitt.

Die Befunde lassen für Deutschland relative Stärken und Schwächen der mathematischen Kompetenz bezogen auf Inhaltsgebiete erkennen.

Im Bereich der Lesekompetenz in PISA 2003 beträgt der Mittelwert für Deutschland 491 Punkte; der internationale Durchschnitt liegt bei 494 Punkten. Als Bezugspunkt für die Normierung dienten die in PISA 2000 erreichten Testleistungen. Der internationale Mittelwert hat sich aufgrund einer veränderten Länderzusammensetzung und durch Leistungsabnahmen in einigen

OECD-Staaten gegenüber 2000 verringert. Das Durchschnittsfeld reicht in PISA 2003 von Norwegen (500 Punkte) bis zur Tschechischen Republik (489 Punkte). An der Spitze der OECD-Staaten befinden sich Finnland (543 Punkte), Korea (534 Punkte) und Kanada (528 Punkte). In Deutschland übertrifft die Lesekompetenz der Mädchen die der Jungen (Differenz 42 Punkte; international: 34 Punkte).

Die Ergebnisse zur naturwissenschaftlichen Kompetenz in PISA 2003 wurden am Test aus der ersten Erhebungsrunde normiert. Der OECD-Mittelwert beträgt 2003 ebenfalls 500 Punkte; die Schüler/-innen in Deutsch-

Punkte) vertreten. Die Punktwerte der Mädchen in Deutschland liegen im Mittel 6 Punkte (international 2 Punkte) über denen der Jungen (nicht signifikant).

Der bei PISA 2003 verwendete Test misst mit dem analytischen Problemlösen Fähigkeiten, die ebenfalls in den anderen Kompetenzbereichen eine wichtige Rolle spielen. Die mathematische Kompetenz und die Problemlösekompetenz hängen sehr stark zusammen (latente Korrelation $r = 0.89$). Bemerkenswert ist deshalb, dass die Schüler/-innen in Deutschland im Problemlösen deutlich bessere Leistungen erreichen als in der Mathematik.



land erreichen 502 Punkte. Sie liegen damit in einem Mittelfeld, das von Schweden (506 Punkte) bis zur Slowakischen Republik (495 Punkte) reicht. An der Spitze der OECD-Staaten befinden sich Finnland (548 Punkte), Japan (548 Punkte) und Korea (538 Punkte). Der Differenzwert zwischen Jungen und Mädchen in der naturwissenschaftlichen Kompetenz beträgt in Deutschland 6 Punkte zugunsten der Jungen (international: 6 Punkte) und ist statistisch nicht signifikant.

Im Bereich Problemlösen liegen die Leistungen der Schüler/-innen in Deutschland mit 513 Punkten signifikant über dem OECD-Mittelwert (500 Punkte). Nur sechs OECD-Staaten schneiden signifikant besser ab als Deutschland. In der OECD-Spitzengruppe sind Korea (550 Punkte), Finnland (548 Punkte) und Japan (547

Verteilung auf Kompetenzstufen

Die Streuung der Leistungen in den Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften (nicht jedoch in der Problemlösekompetenz) ist im internationalen Vergleich relativ hoch.

Die Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu Kompetenzstufen hilft, die Anteile im Spitzenfeld oder im unteren Leistungsbereich zu identifizieren. Für Schüler/-innen, die in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften auf bzw. unter der ersten Kompetenzstufe eingeordnet werden, sind die Prognosen für das weitere Lernen bzw. für eine berufliche Ausbildung ungünstig.

Im Bereich Mathematik liegen in Deutschland 9,2 Prozent der Jugendlichen unter der ersten Kompetenzstufe. Zusammen mit den Schüler/-innen auf der ersten Kompetenzstufe

umfasst die sogenannte Risikogruppe in Deutschland 21,6 Prozent der Fünfzehnjährigen (im OECD-Mittel 21,4 Prozent). Die sechste und höchste Stufe mathematischer Kompetenz erreichen in Deutschland 4,1 Prozent, international 4,0 Prozent der Schüler/-innen.

Im Bereich Lesen beträgt der Anteil von Jugendlichen auf bzw. unter der ersten Kompetenzstufe in Deutschland 22,3 Prozent gegenüber einem Anteil von 19,1 Prozent im OECD-Durchschnitt. Der fünften und höchsten Stufe der Lesekompetenz zugeordnet sind 9,6 Prozent der Fünfzehnjährigen in Deutschland gegenüber 8,3 Prozent im OECD-Durchschnitt.

Für den Bereich Naturwissenschaften wurden international bisher keine Kompetenzstufen gebildet. Dennoch sind die Anteile der Schüler/-innen im oberen und unteren Leistungsbereich identifizierbar. Das untere Viertel der Leistungsverteilung in Deutschland erreicht im internationalen Vergleich relativ niedrige Kompetenzwerte. Bei einer Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu (nur für Deutschland errechneten) Kompetenzstufen liegt der Anteil auf bzw. unter der ersten Kompetenzstufe bei 23,6 Prozent. Der Anteil an Schüler/-innen mit sehr guten Naturwissenschaftsleistungen in Deutschland unterscheidet sich nicht vom internationalen Durchschnitt.

Im Bereich Problemlösen wurden international drei Kompetenzstufen unterschieden. Der Anteil von Schüler/-innen, der unterhalb der ersten Kompetenzstufe eingeordnet werden muss, beträgt in Deutschland 14,1 Prozent, gegenüber einem internationalen Durchschnitt von 17,3 Prozent. Auf der höchsten Kompetenzstufe liegen in Deutschland 21,8 Prozent der Fünfzehnjährigen, international 17,3 Prozent.

Veränderungen in der Kompetenz von 2000 zu 2003

Da über die verschiedenen Erhebungsrunden gleiche Aufgaben verwendet werden, kann bei PISA 2003 überprüft werden, ob sich die Kompetenzen der Fünfzehnjährigen seit PISA 2000 verändert haben.

Im Bereich der mathematischen Kompetenz kann dieser Vergleich nur für die beiden Teilskalen „Verände-

„Veränderung und Beziehungen“ und „Raum und Form“ vorgenommen werden, die zu beiden Zeitpunkten getestet wurden.

Die bei PISA 2003 in Deutschland getesteten Schüler/-innen erreichen in der Teilskala „Veränderung und Beziehungen“ 507 Punkte, gegenüber 485 Punkten in PISA 2000. Dieser Zuwachs von 22 Punkten ist statistisch signifikant. Der Zuwachs von 14 Punkten im Bereich „Raum und Form“ lässt sich statistisch dagegen nicht zufallskritisch absichern.

Im Bereich der Lesekompetenz liegt der Mittelwert für Deutschland 2003 bei 491 Punkten, gegenüber 484 Punkten in PISA 2000. Dieser Unterschied ist statistisch nicht signifikant.

Die Jugendlichen in Deutschland erreichen 2003 beim Test der naturwissenschaftlichen Kompetenz 502 Punkte. Der Zuwachs im Vergleich zu 487 Punkten bei PISA 2000 ist statistisch signifikant.

International sind für den Teilbereich „Raum und Form“ in vier OECD-Staaten signifikante Zunahmen, in sechs Staaten Abnahmen zu verzeichnen. Zunahmen für den Bereich „Veränderung und Beziehungen“ sind in zehn Staaten abzuschern. Eine signifikante Zunahme der Lesekompetenz konnte nur für einen Staat beobachtet werden, signifikante Abnahmen hingegen für sieben Staaten. In neun Staaten sind signifikante Anstiege der naturwissenschaftlichen Kompetenz abzuschern, in fünf Staaten ergeben sich signifikante Abnahmen.

Soziale Herkunft, Bildungsbeteiligung und Kompetenz

Die Unterschiede in der sozioökonomischen und soziokulturellen Herkunft sind international wie auch in Deutschland mit Unterschieden in der mathematischen Kompetenz (wie auch Lese- und naturwissenschaftlichen Kompetenz) verknüpft. Nimmt man den höchsten Berufsstatus in der Familie als Bezugspunkt und betrachtet in Deutschland das obere Viertel der Verteilung der Jugendlichen, dann beträgt der Kompetenzunterschied gegenüber dem unteren Viertel der Statusverteilung 102 Punkte (im internationalen Durchschnitt 92 Punkte).

Der bei PISA verwendete Index für den ökonomischen, sozialen und

kulturellen Status (ESCS) ist in Deutschland – wie auch in den anderen OECD-Staaten – mit der mathematischen Kompetenz verbunden. Diese Kopplung ist in Deutschland – ausgedrückt über die Steigung des sozialen Gradienten (47 Punkte vs. 42 Punkte international) bzw. den Anteil der erklärten Varianz, der den exakteren Indikator darstellt (22,8 Prozent vs. 16,8 Prozent international) – relativ eng. Für einige Staaten (Ungarn, Belgien) belegt PISA 2003 eine noch stärkere Kopplung als in Deutschland.

Für Deutschland zeichnet sich auch in PISA 2003 ab, dass die besuchte Schulform für die Entwicklung mathematischer Kompetenz bedeutsam ist. Allerdings sind die Chancen für Jugendliche aus unterschiedlichen sozialen Schichten, ein Gymnasium zu besuchen, ungleich verteilt. Dies gilt auch dann, wenn die gemessenen Grundfähigkeiten und die getestete mathematische Kompetenz statistisch kontrolliert werden.

Die soziokulturelle Herkunft im Sinne eines Migrationshintergrundes ist in Deutschland eng mit der sozioökonomischen Lage der Familie verbunden. Jugendliche mit Migrationshintergrund erreichen in Deutschland und in anderen Staaten mit einer vergleichbaren Einwanderungssituation im Durchschnitt ein niedrigeres Niveau mathematischer Kompetenz gegenüber Jugendlichen, deren Eltern in Deutschland geboren wurden. Auffällig ist der Befund für Deutschland, dass Jugendliche aus zugewanderten Familien (Jugendliche und beide Eltern sind im Ausland geboren) eine höhere mathematische Kompetenz erreichen, gegenüber Jugendlichen der ersten Generation (Jugendliche sind in Deutschland geboren, ihre Eltern aber im Ausland). Die Stichprobenerweiterung für den Vergleich der Länder in Deutschland, die auch mit einem Oversampling von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbunden ist, wird hierzu differenzierte Analysen nach Herkunftsländern sowie sozialen und kulturellen Lagen ermöglichen.

Erkenntnisse aus PISA 2003

Der Vergleich der PISA-Befunde aus 2000 und 2003 zeigt, dass sich die Bildungsergebnisse für Deutschland in keiner Weise verschlechtert haben.



Im Bereich Lesekompetenz kann von einer Stabilisierung gesprochen werden, in Teilbereichen der mathematischen Kompetenz und in der naturwissenschaftlichen Kompetenz sind signifikante Zuwächse zu beobachten. Die im internationalen Vergleich überdurchschnittlichen Kompetenzwerte im Problemlösen lassen ein kognitives Potential der Jugendlichen in Deutschland erkennen, das nur zum Teil in fachbezogenes Wissen und Verständnis umgesetzt wurde. Die im Problemlösen erzielten Leistungen können als eine Bezugsgröße für Entwicklungsmöglichkeiten der Kompetenz in der Mathematik und in den Naturwissenschaften verstanden werden.

Die in PISA 2003 erfassten Kompetenzen und Verbesserungen in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften können vor dem Hintergrund einer seit 1997 durch TIMSS bekannten Problemlage und den darauf folgenden Bemühungen, den Unterricht in diesen Fächern weiter zu entwickeln, betrachtet werden. Wie unzureichend die Lesekompetenz in Deutschland entwickelt ist, wurde erst Ende 2001 mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Erhebung offensichtlich. Für den Zeitraum bis zur Erhebung 2003 lassen sich keine substantiellen Verbesserungen der Lesekompetenz absichern. Einer systematischen Förderung der Lesekompetenz kommt somit weiterhin in Deutschland eine herausragende Bedeutung zu.

Die Streuung der Kompetenzwerte ist nach wie vor in allen Bereichen hoch. Bemerkenswert ist, dass die Kompetenzverbesserungen nicht gleichmäßig über das gesamte Leistungsspektrum verteilt sind. Die stärksten Zuwächse sind in den Gymnasien zu verzeichnen, dort bei den Schüler/-innen der unteren Leistungsverteilung. Während auch für die Realschulen und die Integrierten Gesamtschulen in einigen Bereichen bedeutsame Zuwächse beobachtet werden können, sind die Kompe-



Europäischer Jugendreport betont Wert nicht-formaler Bildung

Der vom Europäischen Jugendforum herausgegebene „Europäische Jugendreport“ analysiert die Situation junger Menschen in der Europäischen Union. Im Rahmen seiner Generalversammlung (11.-13. 11.2004) stellte das Europäische Jugendforum den Jugendreport vor. Der Bericht umfasst statistische Daten, Forschung und politische Dokumente zur Lage junger Menschen in den europäischen Mitgliedstaaten vor allem zu den Themen Bildung, soziale Ausgrenzung und Beschäftigung. Er soll die Wissensbasis für eine europäische Jugendpolitik bereichern und dient als Fundgrube für Interessierte aus verschiedenen Bereichen. Etliche Jugendorganisationen hatten Daten und Praxisbeispiele beigesteuert.

Unter anderem stellt der Bericht die Rolle nicht-formaler Bildung heraus. Diese werde häufig unterschätzt, obwohl sie eine lange Geschichte habe und in vielen Ländern der Weg sei, über den Jugendliche gesellschaftliche Partizipation lernen. Entsprechend sei es eine der Zukunftsaufgaben von Bildungspolitikern, die Anerkennung nicht-formaler Bildung zu steigern. Arbeitgeber, so der Bericht, achteten bereits seit einiger Zeit nicht nur auf schulische Abschlüsse, sondern auch auf Fertigkeiten und Fähigkeiten, die junge Menschen außerhalb der formalen Bildungseinrichtungen lernen.

Die mangelnde Akzeptanz von Unterricht in Schulen und Universitäten, der aktive Bürgerschaft fördern soll, sei ein Zeichen dafür, dass Methoden und Ansätze nicht-formaler Bildung besonders in diesem Bereich gefragt seien: „Diese `soft skills` können nicht einfach in formalen Bildungseinrichtungen `gelehrt` werden, denn dabei kommen gelebte Erfahrungen oft zu kurz. Diese wird in nicht-formalen Zusammenhängen wesentlich effektiver vermittelt“, heißt es im Bericht. Jugendorganisationen seien eine dieser wichtigen nicht-formalen Einrichtungen.

Europäisches Jugendforum 2004

tenzzuwächse in den Hauptschulen gering und statistisch nicht signifikant. Auch die Anteile von Schüler/-innen unter oder auf der ersten Kompetenzstufe sind im Hinblick auf die individuellen wie die gesellschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten in Deutschland in allen Bereichen zu hoch. Damit bleibt als zentrale Herausforderung, den derzeitigen Anteil von Schüler/-innen mit einer Risikoprognose für ihre weitere Schullaufbahn und ihr Berufsleben deutlich zu verringern. Eine entsprechend verstärkte Förderung kann jedoch nicht zu Lasten weiterer Bemühungen um die Entwicklung der Kompetenzen im oberen Leistungsbereich erfolgen.

Die Förderung leistungsschwacher Schüler/-innen steht in einem Zusammenhang mit dem Problem der Kopplung von Merkmalen der sozialen Herkunft und Kompetenzunterschieden. Die für Deutschland beobachtete enge Kopplung beschreibt nicht nur ein Problem der Chancengerechtigkeit, sondern auch eines der Entwicklung von kognitiven Ressourcen und der Förderung von Talenten. Nach wie vor hängen die Chancen für einen Besuch des Gymnasiums nicht nur von der (bei PISA über den Test gemessenen) Lese- oder Mathematikkompetenz ab, sondern auch von der sozialen Herkunft. Besondere Aufmerksamkeit verlangt die Förderung von Schüler/-innen, die selbst bzw. deren Eltern nicht in Deutschland geboren sind. Auch für den Zusammenhang von Merkmalen der

sozialen Herkunft mit Kompetenzunterschieden zeigt der internationale Vergleich, dass eine Lockerung des Zusammenhangs keineswegs durch Leistungseinbußen erkauft werden muss.

Insgesamt zeigen die Befunde aus PISA 2003, dass in Deutschland seit TIMSS und PISA 2000 Veränderungen in Gang gekommen sind, die sich in Kompetenzverbesserungen niedergeschlagen haben. Die Befunde ermutigen, die Bemühungen um eine Verbesserung der Professionalität und Qualität von Unterricht und Schule fortzusetzen, konzeptionell weiter zu entwickeln und auf andere Kompetenzbereiche zu übertragen. Die Befunde zeigen aber auch einen unveränderten Bedarf an Konzeptionen, Maßnahmen und zusätzlichen Anstrengungen, um die große Streuung der Leistungen zu reduzieren, alle Schüler/-innen individuell zu fördern, und jungen Menschen unabhängig von Geschlecht und sozialer Herkunft gerechte Entwicklungsmöglichkeiten zu geben.

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J., Schiefele, U. (Hrsg.), 2004: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des 2. internationalen Vergleichs. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwiss., Universität Kiel, Olshausenstr. 62, 24098 Kiel
E-Mail: pisa@ipn.uni-kiel.de

<http://pisa.ipn.uni-kiel.de>

Schule neu denken

Jugendhilfe und Schule gestalten die Offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen

Dokumentation der Fachkonferenzen „Netze der Kooperation 6 + 7“

Mit der Konferenz „Netze der Kooperation 6“ haben die Bezirksregierungen Düsseldorf und Köln, Schulabteilung, und der Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt, sich früh einem Thema gewidmet, das die bildungspolitische Debatte in NRW bestimmt wie kein zweites: der Offenen Ganztagschule im Primarbereich.

Ausgelöst durch die Ergebnisse der PISA-Studie, hatte die Diskussion über Angebote für Kinder im schulpflichtigen Alter, die den Unterricht im Lern- und Lebensraum Schule ergänzen, 2002 neuen Antrieb erhalten. Unter dem Gesichtspunkt der Prävention richtete sich der Blick insbesondere auf die Primarstufe – gemäß dem Motto: Handeln, bevor das Kind in den Brunnen gefallen ist.

Dabei wurde zugleich der lange vorhandene Bedarf an zusätzlichen und verlässlichen Betreuungsangeboten für schulpflichtige Kinder im Grundschulalter zum Thema gemacht. In NRW existiert unter der Überschrift „Verlässliche Ganztagsangebote“ bereits seit vielen Jahren eine differenzierte Förderstruktur. In der Zusammenarbeit von Schulen und Jugendhilfeträgern ist eine bunte Angebotspraxis gewachsen: die sich allerdings auch dadurch auszeichnet, dass nicht alle Bedarfe gedeckt werden konnten und die Unterschiedlichkeit der Programme zu Unübersichtlichkeit und wenig Verlässlichkeit für die Eltern geführt hatte.

Um die Überlegungen der Landesregierung, wie die aufgezeigten bildungs- und familienpolitischen Probleme zu lösen wären, mit Verantwortlichen aus Jugendhilfe und Schule zu diskutieren, wurden am

24.09.2002 Herr Schäfer vom Jugendministerium und Herr Dr. Reichel vom Schulministerium zur Konferenz „Netze der Kooperation 6: Die (Offene) Ganztagschule – Herausforderungen und Chancen für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ eingeladen. In ihren dokumentierten Vorträgen wird angekündigt, was später Praxis wurde: die Kooperation



der Systeme Jugendhilfe und Schule als konzeptionellen Leitgedanken der Offenen Ganztagschule im Primarbereich. – Zum Ausdruck kam dies kurz nach der Fachkonferenz in der Zusammenlegung der Ministerien „unter einem gemeinsamen Dach“.

Die dokumentierten Beiträge über die Entwicklung von verlässlichen Ganztagsangeboten und den Aufbau von Bildungspartnerschaften in Dortmund zeigen beispielhaft, wie die seinerzeit vorhandenen Programme kommunal und durch die Akteure auf schulischer Ebene genutzt wurden, um dem Bedarf an Betreuung, Förderung und Erziehung von Kindern gerecht zu werden.

Angesichts der Bedeutung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich für die strukturelle Verankerung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule entschied sich die Veranstalterrunde dazu, auch bei der „Konferenz

LVR Landesjugendamt

renz Netze der Kooperation 7: Schule neu denken – Bildungspotenziale von Jugendhilfe und Schule in der Offenen Ganztagsgrundschule zusammenführen“ am 08.10.2003 den Blick auf die Primarstufe zu richten. Dokumentiert sind sechs bei der Konferenz präsentierte erste Ganztagschulmodelle und die Erfahrungen, die Fach- und Lehrkräfte bei dem Versuch gemacht haben, Schule neu zu denken und die Bildungspotenziale von Jugendhilfe und Schule im Ganztags zusammen zu führen.

Angesichts der kritischen Stimmen, was das qualitative Potenzial der Offenen Ganztagschule im Primarbereich angeht, war es zugleich das Ziel der Konferenz, den Blick auf Erziehungs-, Bildungs- und Förderbedarfe von Schüler/-innen im Primarstufenalter zu richten. Der dokumentierte Beitrag von Prof. Dr. Rolf Werning (Universität Hannover) verweist auf wesentliche Leitlinien für die gemeinsame Gestaltung des Lern- und Lebensraumes Schule durch Jugendhilfe und Schule.

Ein Anhang mit Materialien und Empfehlungen zur Umsetzung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich ergänzt die Konferenzbeiträge.

Die Offene Ganztagschule im Primarbereich ist ein Projekt, das sich seit der Einführung Anfang 2003 kontinuierlich – sowohl quantitativ als auch qualitativ – weiter entwickelt. Die dokumentierten Beiträge erinnern an die Startbedingungen, die Ziele, die es zu Beginn gab, First-Practice-Modelle, aber auch Erfahrungen und Good-Practice-Modelle wie in Dortmund, auf die seinerzeit aufgebaut werden konnte. Und sie bieten die Möglichkeit, sich im laufenden Prozess immer wieder über eingeschlagene Wege, Ziele und Wirkungen zu vergewissern.

Erscheinungsdatum: Februar 2005!

Bezug: LVR, Frau Breyer, 50663 Köln,

Telefax 0221/809-6252;

E-Mail: hendrika.breyer@lvr.de.

Kostenbeitrag: 5,- EUR

Jugendhilfe Report

Freiheitsentzug und Minderjährigenrechte?

Schwerpunkt in Heft 4/2004

Der Träger der heute eine geschlossene Gruppe eröffnet, wird unter wirtschaftlichen Aspekten eine dauerhafte Belegung mit einer entsprechenden Warteliste kalkulieren können. Im Rheinland sind es insgesamt zwei Gruppen mit max. vier geschlossenen Plätzen nach dem sog. Rheinischen Modell. Nach dem Grundsatz „Menschen statt Mauern“ handelt es sich dabei nicht um institutionalisierte geschlossene Gruppen, sondern um maximal jeweils zwei Plätze, die fakultativ geschlossen geführt werden können.

Dieses Angebot deckt aber offensichtlich nicht den nachgefragten Bedarf der kommunalen Jugendämter im Rheinland ab. Alleine im Jahr 2003 wurde das Landesjugendamt Rheinland in 662 Fällen um die Benennung geeigneter Maßnahmen angefragt.

Wer einmal in der Situation ist, als Mitarbeiterin oder Mitarbeiter eines Jugendamtes eine geeignete Einrich-

tung für ein/en besonders schwieriges/n Kind oder Jugendlichen zu suchen, wird abwägen müssen, ob nicht doch ein Platz in einer Intensivgruppe oder in einem Auslandsprojekt eine Alternative darstellt. Vielleicht wird er aber auch einen der wenigen geschlossenen Plätze, eventuell in einem anderen Bundesland (bundesweit ca. 150 Plätze) belegen, obwohl Forschungsprojekte positive Erfolgsprognosen verneinen.

Das Landesjugendamt Rheinland wird sich auch in Zukunft dieser Thematik stellen und sich dafür einsetzen, dass auch für die besonders Schwierigen ein ausreichendes Platzangebot im Rheinland vorgehalten wird.

*Michael Mertens, Leiter des
Dezernates „Schulen und Jugend“*

Aus dem Inhalt von Heft 4/04:

- Brauchen wir eine geschlossene Unterbringung?
- KIDZ – Krisenintervention und Diagnosezentrum
- Pädagogik und Zwang: Fachgespräche des LJates Rheinland
- Wahrung der Minderjährigenrechte in Einrichtungen der Erziehungshilfe
- Verfahrenspflegschaft – ein Instrument zur Stärkung der Rechte von Kindern und Jugendlichen
- Beratungs- und Fortbildungskonzept „Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung“

*Kontakt: Redaktion
Christoph Gilles, Tel.: 0221/809-6253
christoph.gilles@lvr.de*

**Download unter:
www.jugend.lvr.de (Publikationen).**



Impressum

inform bietet fachliche Beiträge, redaktionelle Zusammenfassung 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 & Schule.

Redaktion: Alexander Mavroudis/alma, Hans Peter Schaefer/hps; Kontakt: alexander.mavroudis@lvr.de

Fotos: Titelfoto: LAG Jungenarbeit NW e.V.; im Innenteil: hps (S. 8, 22, 23, 36); LAG Kunst & Medien NRW (S. 6, 10, 13, 14, 16, 29, 33, 35), LAG Evg. Jugendsozialarbeit (S. 31); Bürgerhaus Kalk (S. 18, 19); NRW Landesbüro Tanz (S. 20, 21); Stadt Düsseldorf/Jugendamt, Abt. Tageseinrichtungen (S. 17, 24, 26, 28); alma (S. 12)

Textverarbeitung: Manuela Scholz

Gestaltung & Grafik: alma, hps

Herausgeber: Landschaftsverband Rheinland, Dez. 4 „Schulen und Jugend“/Landesjugendamt, 50663 Köln; www.lvr.de; Verantwortlich: Michael Mertens

inform ist kostenlos und erscheint in der Regel viermal jährlich. Bereits erschienene Ausgaben sind dokumentiert unter: www.lvr.de/jugend/publikationen.

Bezug: brigitte.schweiger@lvr.de