

JUGEND

inform

2/2005



*NRW: Neue Chancen für
Bildung*

*OGS: kommunale
Steuerung gefragt*

*Jungenarbeit
an Schulen*

*BJK fordert „Neue
Bildungsorte“*

Bildungsplan Hessen

jugendhilfe & schule

Jungs in der Schule

„Gender“ im Blick von Sozial-
und Schulpädagogik

LANDSCHAFTS
VERBAND
RHEINLAND

LVR



Qualität für Menschen

in eigener sache

„Schule benachteiligt die Jungen!?“ – so die provokante These des Berliner Erziehungswissenschaftlers Prof. Preuss-Lausitz.

Die Beiträge im *Schwerpunkt* sollen nun nicht einseitig den Blick auf das vermeintlich neue benachteiligte Geschlecht „Jungs“ richten. Vielmehr geht es darum, von der prinzipiellen Notwendigkeit geschlechtsbezogener Pädagogik – auch in der koedukativen Praxis – zu überzeugen.

Der Leitsatz von der Gleichstellung beider Geschlechter sowie der Auftrag zum Abbau bestehender Benachteiligungen von Mädchen wie Jungen sind im Jugendfördergesetz NRW (§ 4) und im Schulgesetz NRW (§ 2) verankert. Sozial- wie Schulpädagogik sind deshalb gefordert, ihre Handlungs- und Wahrnehmungsroutinen zu reflektieren. Hierbei können und müssen die Fach- und Lehrkräfte sich gegenseitig unterstützen.

Seit der Einführung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich rücken Jugendhilfe und Schule kontinuierlich zusammen. Sowohl die qualitative Weiterentwicklung des „Ganztags“ als auch die Absicherung der in vielen Fällen noch vom persönlichen Engagement getragenen Zusammenarbeit wird aber nur gelingen, wenn Kooperationsstrukturell verankert werden (siehe Sparte *NRW*). Das Jugendfördergesetz (§ 7) nimmt hier die Jugendämter in die Pflicht, sozialräumliche Strukturen – über den Bereich der Primarstufe hinaus – aufzubauen.

Jugendhilfe und Schule sind in NRW auf dem richtigen Weg, um den heutigen Anforderungen an Erziehung, Betreuung und Bildung gerecht zu werden. Es gilt, diesen Weg fortzusetzen. Erste Hinweise zur Entwicklung in NRW bieten die Auszüge aus der Koalitionsvereinbarung (*Schlaglicht*). Die nächsten Monate versprechen spannend zu werden.

Zunächst aber steht der Sommer vor der Tür – für den ich gute Erholung wünsche.

Herzlichen Gruß aus Köln



INHALT

Schwerpunkt

Jungs und Schule: ohne geschlechtersensiblen Blick geht es nicht	3
Schule im Gender Mainstreaming: Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven	9
Geschlechtsbewusst zur Leselust: Jungen erlangen Leselust anders als Mädchen	10
Gender-Mainstreaming. Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe NRW: Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht NRW	13

Schlaglicht

Neue Chancen für Bildung in NRW: erste Positionen der neuen Landesregierung	15
---	----

Das Projekt

Die Mega-Männer: die erste Jungengruppe an der GTS Weissenberg	18
Buddy & Mind: Jungenarbeit an Schulen	20
BMFSFJ-Modellprojekt „Neue Wege für Jungs“	25
Aachener Initiative Boy’s Day im ax-o e.V.	25
„Erst mal nachdenken“ – Gewaltprojekt der Uni Augsburg an Schulen	26
Schulhofgestaltung in der OGS	27

NRW

Offene Ganztagschule im Primarbereich: ohne kommunale Steuerung geht es nicht	28
Bildungsprozesse in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Expertise zum 8. Kinder- u. Jugendbericht NRW	33
Modellprojekt BUS: Handreichung für Förderpraktika im Schuljahr 2005/06	35

BUND

Bundesjugendkuratorium fordert „Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche“	36
Bildungsplan für Hessen – Grundstein für Bildung von Anfang an gelegt	37

LVR/Landesjugendamt

Jugendhilfe REPORT 2/05: Schwerpunkt „Wirksamkeitsdialog Jugendarbeit“	39
--	----

Impressum

Jungs und Schule

Ohne geschlechtersensiblen Blick geht es nicht

Von Dr. Christoph Blomberg

I. PISA, die Jungs und die Öffentlichkeit

„Die schulische Überlegenheit der Mädchen wird schon deutlich, bevor die Schultüten verteilt sind: 30% mehr Jungen als Mädchen besuchen wegen mangelnder Schulreife einen Schulkindergarten“. Ein Zitat aus der PISA-Studie? Mitnichten. Die Statistik, auf die sich diese Aussage bezieht, stammt aus dem Jahr 1986. Die Autoren, die sie vier Jahre später veröffentlichten, waren Dieter Schnack und Rainer Neutzling (Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit, 1990).

Im Kontext der PISA-Studie vermeldete 12 Jahre danach der ‚Focus‘ die wachsende Zahl der Anhänger einer ‚Aufsehen erregende These‘, die da lautete: „Nicht mehr die Mädchen sind heute das benachteiligte Geschlecht, sondern die Knaben“ (Focus, 2002, Heft 32, S. 105-109).

Auch ‚Die Zeit‘ nahm sich der Thematik an und sah in Jungen ‚die neuen Prügelknaben‘, die in Schule und Elternhaus benachteiligt würden. Auch hier die Aussage: „Das Schulsystem benachteiligt die Jungen“ (Die Zeit, 25.7.02, S. 23-24). Und in der Zeitschrift ‚Switchboard‘ kam der Rezensent der PISA-Studie zu dem Fazit, die Ergebnisse von PISA seien „ein deutlicher Hinweis auf die Notwendigkeit geschlechtsbewusster Pädagogik mit Jungen“ (Switchboard, 2002, Heft 6/7, S. 24).

Zunächst zum Befund: Was sagt die PISA-Studie über die Schulleistungen von Jungen und Mädchen?

Die geschlechtsspezifischen Ergebnisse der Studie

Durchgängig am größten sind die Geschlechterunterschiede im internationalen Vergleich im Bereich Lesen. Hier weisen Jungen gegenüber Mäd-

chen unübersehbare Defizite auf. In Deutschland liegt der Unterschied zwischen den Geschlechtern im internationalen Durchschnitt: Mädchen erweisen sich als signifikant lesekompetenter (Deutsches PISA-Konsortium, Hg.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schüler/-innen im internationalen Vergleich, 2001). Begründet wird diese Leseschwäche mit einer geringen Motivation der Jungen zum Lesen, wobei hier die deutschen Jungen im internationalen Vergleich noch eins draufsetzen (National 52%, International 46% leseunwilliger Jungen).

Interessant ist die detailliertere Untersuchung der fachlichen Kompetenzen. Hier zeigt sich, dass Jungen mit sog. ‚narrativen‘ Texten, also z.B. Romanen, Kurzgeschichten, Gedichten wesentlich schlechter umgehen können als Mädchen. Ihnen fehlt die Fähigkeit zur kritischen argumentativen Auseinandersetzung. Auch die Lesegeschwindigkeit der Mädchen ist höher. Nicht so deutlich sind die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten wie Formularen, Tabellen, Graphiken, Diagrammen.

Geschlechtsspezifische Differenzen gibt es ebenfalls im Bereich Mathematik: Hier weisen Jungen mehr Kompetenzen auf, allerdings sind die Unterschiede nicht so gravierend und im internationalen Vergleich auch nicht durchgängig feststellbar: Nur in knapp der Hälfte der PISA-Staaten ist der Unterschied statistisch signifikant. Für Leistungen in den naturwissenschaftlichen Fächern besteht generell kein nennenswerter Unterschied zwischen den Geschlechtern. Hier bildet Deutschland eine Ausnahme: Außer in Biologie haben die

SCHWERPUNKT



Jungen in Deutschland in den Naturwissenschaften bessere Leistungswerte als die Mädchen. In der Detailanalyse zeigt sich bei den deutschen Mädchen in Mathematik eine relative Schwäche im Umgang mit mentalen oder mathematischen Modellen.

Bezüglich der Verteilung innerhalb des gegliederten deutschen Schulsystems werden bekannte Ergebnisse bestätigt: Etwa 56% der 15-jährigen Gymnasiasten sind Mädchen, während etwa 55% der Hauptschüler und 69% der Sonderschüler Jungen sind. Die Leseschwäche deutscher Jungen macht sich statistisch v.a. an Realschulen und Gymnasien bemerkbar.

Führend sind die Mädchen im internationalen Vergleich auch im Bereich der Lernkompetenz, also in der Fähigkeit, auf der Basis einer realistischen Einschätzung der eigenen Kenntnisse Lernen zu organisieren und zu steuern. Mädchen, so der Eindruck der Studie, lernen kompetenter.

Im Hinblick auf Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit kommt PISA zu erwartbaren Ergebnissen: Mädchen sind eher sozial und empathisch orientiert, Jungen eher individualistisch, aggressiv und abwehrend gegenüber sozialer Verantwortung. Zwar gibt es bzgl. des Sozialverhaltens Unterschiede zwischen verschiedenen Schulformen, diese seien aber weniger bedeutsam als die zwischen verschiedenen Schulen gleichen Schultyps.

Am gravierendsten, so kann man festhalten, sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern bzgl. der Lesekompetenz. Allgemein hat Deutschland einen relativ hohen Anteil schwacher und extrem schwacher Leser. Als Risikofaktoren (ohne dass ein Merkmal besonders hervorsticht) hierfür werden genannt: „niedrige Sozialschicht, niedriges Bildungsniveau und Migrationshintergrund der Herkunftsfamilie sowie männliches Geschlecht“. Diese Leseschwächen sind dann auch ein mögliches Erklärungsmuster für den hohen Anteil von Jungen in leistungsschwächeren Schulformen, ist das Lesen können doch eine Schlüsselqualifikation für eine sich vernetzende Welt. „Am Lesen und Lesenkönnen hängt alles – von da aus ergibt sich alles: Schulerfolg wie schließlich auch ein kompetentes Sich-Bewegen-Können

in der modernen Welt“ (Ewald Terhard: Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln, 2002, S. 39).

Einige öffentliche Reaktionen

Erstaunlich waren diese Ergebnisse nicht, v.a. für diejenigen, die sich mit geschlechtsbezogener Pädagogik bereits beschäftigten. So hatte der Berliner Schulpädagoge Ulf Preuss-Lausitz bereits 1993 darauf hingewiesen, dass nicht Mädchen, sondern Jungen in der Schule häufiger scheitern und dies u.a. 1999 noch einmal so formuliert: „Die Schule benachteiligt die Jungen!?“ (Ulf Preuss-Lausitz: Die Schule benachteiligt die Jungen!?, in: PÄDAGOGIK, 1999, Heft 5, S. 11-15; und: Jungen – benachteiligt und auf der Verliererstrasse?, in: Erziehung und Wissenschaft, Niedersachsen, Heft 12/2004, 18f). Deutlich auch die Aussage von Gabriele Roth: „Quantitativ besteht keine Bildungsbenachteiligung von Mädchen mehr, ganz im Gegenteil: Beim Zugang zu höherer Bildung haben die Mädchen die Jungen ja nicht nur eingeholt, sondern in der Regel sogar überholt“ (Gabriele Roth: Reflexive Koedukation in der Grundschule, in: Die deutsche Schule, 2002, Heft 3, S. 340-354). Wenn aber, wie die 14. Shell-Jugendstudie feststellte, seit Mitte der 90er Jahre „Mädchen und junge Frauen im statistischen Durchschnitt die besseren Schulleistungen erbracht und die qualifizierteren Abschlüsse erworben“ haben und ihren Schulalltag im Vergleich zu den Jungen als weniger belastend empfinden (Deutsche Shell, Hg.: Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie, 2002), wird man dem ‚quantitativ‘ auch ein ‚qualitativ‘ hinzufügen müssen.

Vor dem Hintergrund dieses Wissens dennoch erstaunlich waren einige Reaktionen auf die PISA-Ergebnisse: einerseits die Entdeckung der Jungen-Thematik (mit Dramatisierungstenor), andererseits, dem entgegengesetzt, das doch etwas befremdliche Ignorieren des geschlechtsbewussten PISA-Blicks, denn immerhin enthält die Studie dazu ein eigenes Kapitel („Geschlechtsunterschiede in Basiskompetenzen“).

Für die Vernachlässigung der Geschlechterthematik zunächst vier Beispiele: Der deutsche Philologenverband (Interessenvertretung der

Gymnasiallehrer) ging in seiner Zeitschrift ‚Profil‘ der Frage nach, was nach dem PISA-Schock kommt, zeigte aber eben kein Profil in punkto Geschlechtsbewusstsein: als besorgniserregend wurden zuallererst das schlechte Lesenniveau und die hohe Leseunlust genannt (Heinz-Peter Meidinger: Warnung vor ‚schiefen Schlussfolgerungen‘ und Plädoyer für einen neuen Bildungsdialog, in: PROFIL, 2002, Heft 1-2, S. 4-16). Dass aber gerade hier die höchsten geschlechtsspezifischen Unterschiede vorhanden sind, wurde nicht erwähnt.

Auch der Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft ‚Die deutsche Schule‘ (Jg. 94, Hefte 2 und 3) war das schlechte Abschneiden der Jungen keinen Artikel und keinen sachlichen Hinweis wert. Dies galt auch für die Zeitschrift ‚Bildung und Erziehung‘. Bezeichnend ist, dass in einem Beitrag als Beispiel für Geschlechtsunterschiede die Unterschiede in Mathematikleistungen zugunsten von Jungen genannt wurden. Die noch signifikanteren Unterschiede in Lesekompetenz zuungunsten der Jungen wurden nicht genannt (Eckhard Klieme, Petra Stanat: Zur Aussagekraft internationaler Schulleistungsvergleiche – Befunde und Erklärungsansätze am Beispiel von PISA, in: Bildung und Erziehung, 2002, Heft 1, S. 25-44).

Vielleicht findet sich ja, so hoffte der jungengeneigte Leser, der geschlechtsbewusste Blick in der ‚PISA-Ausgabe‘ der Zeitschrift ‚unsere jugend‘, die doch mehr in der Jugendhilfe bewandert ist als im Bereich Schule. Aber auch hier: Fehlanzeige. Selbst ein Artikel (in Heft 6, 2002, S. 266-273), der sich dezidiert mit Spracherwerb und Lesekompetenz auseinandersetzt (und dabei die unbestritten nicht hinnehmbare soziale Selektion des deutschen Schulsystems behandelt), erwähnte den Geschlechtsunterschied nicht. Die Autorin fragte, ob es pädagogische Konzepte zur Förderung der Lese- und Schreibkompetenz in ‚schriftfernen Milieus‘ gibt, aber sie fragte nicht nach ähnlichen Konzepten dezidiert für Jungen.

Ein Hinweis auf die Geschlechterunterschiede fand sich dann doch, in einer Zeitschrift für Pädagogik-Lehrer. Hier nannte der Hamburger Erziehungswissenschaftler Peter Struck

SCHWERPUNKT

Was lehrt uns das?

Zum einen: Der Kenntnisstand in der Öffentlichkeit war und ist höchst unterschiedlich. Die nicht unerheblichen theoretischen Forschungen und praktischen Konzepte geschlechtsbezogener Pädagogik allgemein und von Jungenarbeit im besonderen dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass nach wie vor ein hoher Informations- und fachlicher Qualifizierungsbedarf vorhanden ist: an der fachöffentlichen Themen-Börse wird das Jungen-Thema einen noch größeren Aufschwung erleben – hoffentlich wird dieser pädagogische ‚Neue Markt‘ seriöser sein als sein wirtschaftliches Pendant. Viel wird diesbezüglich von einer differenzierten und sachlichen Darstellung abhängen.

In dieser Hinsicht kann man erwarten, und das ist die zweite Anmerkung, dass biologische Argumentationsweisen fröhlich Auferstehung feiern werden. So rekurriert der ‚Focus‘ (auch hier mit Verweis auf Steve Biddulph) auf das altbekannte Gehirnhälften-Modell, um die sprachlichen Defizite der Jungen zu erklären und wendet sich dezidiert gegen die „These vom bloß gesellschaftlichen Geschlechterunterschied“. Immerhin muss das Autorenpaar eingestehen, dass „Ausprägungen von Männlichkeit und Weiblichkeit ... auch sozial beeinflusst“ sind – sonst wäre es vermutlich kein Autorenpaar, sondern ein Autor, während die Frau den Haushalt machen würde oder erst gar keine journalistische Ausbildung hätte. Dass es keine biologischen Unterschiede zwischen Männern und Frauen gebe, ist aber so nie behauptet worden, sonst gäbe es den Gegensatz zwischen ‚sex‘ und ‚gender‘ nicht (eine Differenzierung, die wir im Deutschen leider nicht haben). Es geht ja ‚nur‘ um die Frage des sozialen Umgangs mit diesen biologischen Unterschieden.

Ein Drittes: „Jungen sind anders, folglich lernen sie anders und brau-

am Ende seines Beitrags Wunschziele bzgl. der Konsequenzen aus PISA und anderen Studien. Ganz zum Schluss formuliert er: „... damit auch die Jungen wieder mit den Mädchen Schritt halten können“ (Peter Struck: TIMSS, PISA und LAU lassen viele Fragen offen und werfen neu auf, in: PÄDAGOGIK UNTERRICHT, 2002, Heft 1, S. 42).

In diese Richtung nun gingen Publikationen, deren Autor/-innen die Jungen-Thematik offensichtlich gerade erst entdeckt hatten (wie die des ‚Focus‘ und der ‚Zeit‘). Und sogar die Münsteraner Kirchenzeitung ‚Kirche und Leben‘ entdeckte das Thema in Form einer Rezension zu Steve Biddulphs Buch ‚Jungen! Wie sie glücklich heranwachsen‘ (2000). Teile der Öffentlichkeit entdecken das Jungen-Thema erst, während andere es offensichtlich noch nicht kennen oder ignorieren – und dies trotz einer bereits über als ein Jahrzehnt andauernden Diskussion in Fachkreisen, deren Hochphase mit Positionierungen und Labelisierungen schon zu Ende ist.

Eine Veröffentlichung fiel allerdings aus dem Rahmen – und hat für nicht unerhebliche Diskussionen unter Schulpädagogen/-innen gesorgt (H.Diefenbach/M.Klein, Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuunungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse, in: Zeitschrift für Pädagogik 48, Heft 6, S. 938-958; kritisch dazu eine ausführliche Stellungnahme von Waltraud Cornelißen, per download unter: www.dji.de, Pfad ‚Geschlecht und Lernen‘, alternativ die Verweise über das Portrait von Frau Cornelißen beim suchen): Unter dem Titel ‚Bringing Boys Back In‘ thematisierten die Autor/-innen die schlechten Schulleistungen von Jungen und suchten nach möglichen Gründen – diskutiert wurde u.a. eine stärkere Berufsorientierung (und damit Vernachlässigung der Schule) von Jungen gerade unter dem Vorzeichen drohender Arbeitslosigkeit, die das männliche Selbstkonzept des Vollerährers der Familie bedroht. Diskutiert wurden auch mögliche negative

Reaktionen auf und Bewertungen von Jungenverhalten von Seiten v.a. weiblicher Lehrkräfte, was letztlich zu negativen Bewertungen der Schulleistungen führen könnte. Hier zeigen sich neue Betrachtungsweisen alter Thematiken, bei denen die geschlechtsbezogene Schulforschung ebenso wie die Jugendarbeit am Anfang eines Forschungsweges ist, der unter vielfältigeren Blickwinkeln vorzunehmen ist. Die Diskussion ist also eher am Anfang und muss noch weiter gehen. Vor allem bedarf es noch weiterer Forschungen – über die Gründe der unterschiedlichen Schulleistungen, über Motivationen und Be-



dürfnisse von Schüler/-innen, über heimliche Lehrpläne von Lehrkräften und innerhalb der Unterrichtssituation, über heimliches geschlechtsspezifisches Design von Lernmaterial, über die Produktivität reflexiver Koedukation auch in Form partiellen Arbeitens in geschlechtshomogenen Gruppen, über mögliche Auswirkungen schulischer Sozialisation auf Berufsbiographien, über die Berücksichtigung ethnischer Besonderheiten zusätzlich zum Geschlecht u.v.m. (vgl. dazu insgesamt den Sammelband von M.Stürzer, H.Roisch, A.Hunze, W.Cornelißen: Geschlechterverhältnisse in der Schule, Opladen 2003; außerdem aktuell zu Ko- bzw. Monoedukation: P.H.Ludwig: Partielle Geschlechtertrennung – enttäuschte Hoffnungen?, in: Zeitschrift für Pädagogik 49, Heft 5, S. 640-656).



chen einen anderen Unterricht. Vor allem brauchen sie Bewegungsfreiheit. Sie leben stärker nach außen, körperlich wie seelisch. Sie lernen weniger passiv, durch Zuhören, als durch eigene Aktionen und durchs Experimentieren. Doch eine besondere Jungenpädagogik gibt es nicht – ebenso wenig wie eine für Mädchen.“ (ETZOLD, Sabine: Die neuen Prügelknaben, in: DIE ZEIT Nr.31, 25.7.2002, 23-24, 24) Es wäre ein immenser Fortschritt, wenn das Bewusstsein über die Besonderheit der Kinder und Jugendlichen, mit denen man es zu tun hat, ins Bewusstsein von Pädagogen/-innen käme, wie es obiges Zitat fordert. Das könnte eine bessere Abstimmung des pädagogischen Handelns bewirken, sei es in Form eines ‚Ringkampf nach Regeln‘, wie ihn die ‚Zeit‘ als von Reinhard Winter praktiziertes Konzept an Schulen vorstellt, sei es in Form eines grundsätzlich anderen Umgangs mit Jungen im Unterricht, wie er z.B. im ‚Focus‘ anhand einer US-amerikanischen Schule vorgestellt wird. In ihr dürfen sich die Jungen z.B. im Unterricht bewegen und herumlaufen oder auch im Stehen ihre Aufgaben machen, um ihrem Bewegungsdrang nachgehen zu können.

Was so anhand von Schule gezeigt wird, gilt für die Pädagogik allgemein: Unterschiedliche Menschen erfordern unterschiedliche Konzepte. Für den Umgang mit Jungen wäre

diese Einsicht ebenfalls ein enormer Fortschritt – nur sollte man im Rausch einer neuen pädagogischen Konzeptmischung nicht den klaren Kopf verlieren: nicht jeder Junge will Kämpfen oder Toben, und nicht jeder der dies will, will es immer und überall. So kommt es auf die Kunst an, das eine zu tun und das andere nicht zu lassen, zielgruppengerecht und situativ adäquat zu handeln und in der Lage zu sein, auf jeweilige Besonderheiten und individuelle Eigenarten Rücksicht zu nehmen, kurzum: zu lernen, mit Ambivalenz umzugehen. So lautet jetzt schon und wird in Zukunft im ‚Mainstream‘ die geschlechterpolitische Formel lauten: individuelle Vielfalt innerhalb eines groben geschlechtsspezifischen Rahmens. Das erlaubt es, generelle Unterschiede wahrzunehmen, ohne je eigene Besonderheiten zu unterschlagen. Bis dies aber allgemein anerkannte Position in Theorie und Praxis ist, wird noch viel Überzeugungs- und Informationsarbeit geleistet werden müssen.

Dazu wird es, viertens, einer neuen Sprache für den jeweiligen Blick auf die Geschlechter geben (müssen). Der ‚Focus‘ konnte sich eine Breitseite auf Anita Heiliger und die von ihr, so das Magazin, vertretene antisexistische Jungenarbeit nicht verkneifen, da durch diese Jungenarbeit Jungen Schuldgefühle eingeredet würden und ihnen jungentypisches Verhalten

abtrainiert werden solle. Kommt nun nach der Benachteiligung der Mädchen medienwirksam die der Jungen, verbunden mit einem ideologischen anti-feministischen Roll-Back? Man muss nicht, wie in der ‚Taz‘ anlässlich der Veröffentlichung der ‚Shell-Studie‘ unnötig spitz vermerkt wird, ein allgemeines „Bejammern der armen Jungen“ anstimmen (taz‘ Ausgabe West, Nr. 6827, 15.8.2002, S. 1-2). Aber man sollte Untersuchungen über die Lebenslagen von Jungen und Männern, zu denen auch Schulleistungs- oder Gesundheitsdaten gehören, mit der gebührenden Ernsthaftigkeit behandeln. Sie machen aufmerksam auf mögliches Leid und fragen nach Möglichkeiten der Veränderung.

Das Ziel: ein wohlwollender Blick auf Jungen

So ist zu hoffen, dass das momentane Interesse an der Jungenthematik zu einem genaueren und wohlwollenderen Blick auf Jungen und Männlichkeit allgemein führt. Vielleicht eröffnet das die Möglichkeit, unaufgeregter und ideologiefreier die Lebenssituation beider Geschlechter (und ihrer Grenzgänger) zu betrachten – beispielhaft kann man eine solche Herangehensweise bei Lotte Rose finden (z.B. in: Mädchenarbeit und Jungenarbeit in der Risikogesellschaft, in: neue praxis 30. Jg., 2000, Heft 3, 240-253). Der Grundtenor sollte eine positive Grundhaltung sein, mit Sensibilität einerseits gegenüber Beschränkungen und Leid, andererseits gegenüber Ressourcen und individuellen Wünschen – bei Jungen wie Mädchen, aber auch quer durch diese Unterscheidung hindurch.

Gleichsam mit dieser Haltung ‚im Gepäck‘ könnten Lehrer, aber auch alle anderen Pädagogen für sich selbst Entdeckungen machen – bzgl. eines neuen und erweiterten Zugangs zu Kindern und Jugendlichen, bzgl. aber auch ihrer pädagogischen Methodik: das Beispiel der amerikanischen Schule zeigt, dass neue Einsichten auch neue Methoden mit sich bringen können. Das führt zu einem erweiterten Handlungsspielraum und zu einer Belebung des pädagogischen Settings. So macht Jungenarbeit am Ende sogar noch Spaß – ein Kriterium, dass doch für sämtliches pädagogisches Handeln gelten sollte.

II. Gender macht Schule bunter – durch einen erweiterten Blick auf Jungen

Die im ersten Abschnitt skizzierte Entdeckung der Jungen in ihrer Vielfalt durch die (Fach-)Öffentlichkeit fällt zeitlich mit einem anderen Prozess zusammen: dem politischen Prozess des Gender Mainstreaming (vgl. hierzu den Beitrag im Anschluss an diesen Artikel). PISA legt nahe, was Gender-Mainstreaming einfordert: mit geschlechtsspezifischem Blick die pädagogische Klientel auf mögliche Differenzen zu betrachten und dementsprechend neue Konzepte und praktische Methoden zu entwickeln.

Ausgehend von der Gender-Perspektive, werden im Folgenden mögliche methodische Ansätze für Jungenarbeit in der Schule formuliert. Im Blick ist zwar vor allem die schulpädagogische Praxis – die Ausführungen bieten aber gleichermaßen Anregungen für sozialpädagogische Arbeit in der Schule. Vor den Konzepten allerdings eine Warnung: Alles, was zur Geschlechterthematik gesagt wird, hat Holzschnittcharakter. Es gibt weder *den* Jungen noch *das* Mädchen, sondern immer nur *individuelle* Menschen in einem groben geschlechtsspezifischen Rahmen, der bereichert werden muss um die Felder Migration und soziale Schicht.

Leseunlust

Jungen reagieren eher abwehrend gegenüber typischer Jugendliteratur sowie gegenüber solcher Literatur, die Jugendlichen eine (soziale) Botschaft vermitteln soll. Dagegen zeigen erste Versuche, dass Jungen dann an Literatur interessiert sind, wenn diese ‚gemischt‘ ist – also typische Jugendliteratur gemischt wird mit Sachliteratur, Literaturverfilmungen, Pop-Literatur u.ä. (vgl. Robert Elstner: Lest ihr Knaben!, in: JuLit, 2003, S. 37-39).

Dazu kommen jungen- wie jugendspezifische Themen wie Sport oder Sexualität; hier kann man versuchen in der Wahl des Lesestoffes das Leseinteresse zu wecken, z.B. durch Autobiographien von Sportlern (oder Musikern) oder indem man geeignete Literatur zur Erotik nimmt (erotische Literatur und literarische Qualität müssen sich nicht ausschließen, wie D.H. Lawrence' ‚Lady Chatterly‘

zeigt). Aber auch klassische Heldenliteratur oder Ritterromane können in einer bestimmten Altersstufe geeignet sein.

Auch Texte im weiteren Sinne sollten zugelassen sein: Musik als Medium der Jugendphase, Rap bzw. Hip-Hop als jungendominierte Musikarten können genutzt werden um sich überhaupt mit Texten und Inhalten zu beschäftigen, bei Rap und Hip-Hop gerade auch mit politischen Themen. Hier könnten Schulklassen daran gehen, in Projektarbeit im Rahmen des Bürgerfunks Beiträge zu erarbeiten zu ihren Themen, mit ihren Texten und in Auseinandersetzung mit von ihnen gewählten Texten.

Der Einsatz von Computern oder die Kombination mit Internetnutzung (z.B. zur Recherche jugendgerechter Literatur, die Jugendliche für den Unterricht wählen) könnte sich als hilfreich erweisen.

Grundsätzlich kann nicht genug hervorgehoben werden, dass die Leseunlust generell, die der Jungen im besonderen sich bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt herausbildet (vgl. Christine Garbe: Mädchen lesen ander(e)s, in: JuLIT 2/2003, S. 14-29). Dies rückt natürlich die Grundlagenbemühungen in der Grundschule ins Blickfeld.

Sozialverhalten

Störende Jungs: Hier gibt es unterschiedliche Themenfelder: Einmal die relative Unsozialität von Jungen, die sich äußert in ruppigem Verhalten, fehlendem Diskussionsstil, Stören des Unterrichts, auch in verbalen Übergriffen (häufig gegenüber Mädchen). So scheinen Jungen manchmal eine gewisse Form von Autorität geradezu einzufordern – allerdings eine solche die signalisiert, dass sie es gut mit ihnen meint, dass sie sie nicht umerziehen will sondern aus der Haltung einer grundsätzlichen Wertschätzung her argumentiert. Hier können Spiele und Übungen aus dem Bereich des sozialen Lernens oder des Umgangs mit Aggression überaus hilfreich sein. So könnten Tobespiele zu Beginn (und am Ende) des Unterrichts helfen, vorhandene Spannungen abzu-

SCHWERPUNKT

bauen; auch ritualisiertes Kämpfen in Form z.B. von Ringkämpfen oder mit gepolsterten Stöcken kann hilfreich sein. Auch ist das gemeinsame Erstellen von Regeln und die verbindliche und mit Konsequenzen bei Nichtbeachtung verbundene Verpflichtung auf sie für Klassen allgemein wie für Jungen im besonderen eine Unterstützung in der Strukturierung des Unterrichts. Hierbei kann den Jungen zudem Bewegungsfreiraum eingeräumt werden – denn nicht selten zeigen Jungen eine gewisse motorische Unruhe, ein Herumzappeln, eine Unfähigkeit, eine knappe Stunde lang ruhig und konzentriert dem Unterricht zu folgen. Warum aber sollte ihnen ein wenig mehr Bewegungsfreiheit nicht eingeräumt werden? In den Konzepten von Alternativschulen war dies immer ein Thema.

Jungen als Opfer: Diese grobe Skizzierung verstellt den Blick auf die Jungen, die nicht diesem Bild entsprechen, mehr noch: Die Leidtragenden jungentypischer ‚Roughness‘ sind die stillen, schüchternen Jungen, diejenigen die anders sind und die in der Jungengruppe Schwierigkeiten gerade aufgrund ihrer Andersartigkeit haben. Hier gilt es innerhalb von Jungengruppen sensibel zu sein für mögliche Problematiken, für Kränkungen, Demütigungen, psychischer und/oder physischer Gewalt. Diese Jungen haben zusätzlich das Problem, dass sie mögliche Kränkungen nicht zugeben, weil sie ihr Leid sich selbst als männliches Versagen zuschreiben – sich nicht gewehrt, behauptet haben zu können. Hier wäre soziale Gruppenarbeit in Form eines Sich-Einfühlens in Opferperspektiven in der gleichgeschlechtlichen Gruppe einzusetzen ebenso wie die Stärkung Einzelner, die Hilfe zur Selbstbehauptung.

Inhaltliche Jungenarbeit im Unterricht

Sofort einsichtig ist der Gewinn geschlechtsspezifischen Arbeitens mit Jungen bei den im Unterricht behandelten weichen (weil nicht direkter Unterrichtsstoff) Themen wie Sucht/Drogen, Sexualität, Lebensplanung, ja selbst Verkehrserziehung. Hier könnte durch zeitweiliges Arbeiten in ge-

schlechtshomogenen Gruppen das Augenmerk auf die Bedürfnisse von Jungen gerichtet werden, auf jugendspezifisches Risikoverhalten, auf spezifische Zwänge in Jungengruppen wie z.B. Mutproben als Initiationsriten (Geschwindigkeit, Drogen/Alkohol) u.v.m. Auch könnte der von Schulen organisierte girls-day endlich um die männliche Seite ergänzt werden, indem versucht würde, durch Praktika in vielfältigen Bereichen die Thematik der Arbeitslosigkeit niedrig qualifizierter (oder hauptsächlich rein praktisch veranlagter) Jungen aufzugreifen – wie auch die Erweiterung ihres Blickwinkels durch Kontakte zu sozialen Berufen.

Im Fachunterricht könnte man ebenfalls versuchen Jungen anzusprechen. Der Geschichtsunterricht ist voller Themen die Jungen begeistern. Ritter wurden schon genannt; die Faszination des Militärs ist furchtbar – aber Jungen spielen wie selbstverständlich in ihrer Kindheit Bombenwerfen, Schießen. Dies zu thematisieren, indem man die evtl. Faszination aufgreift und den dahinter verborgenen grauenhaften Schrecken erfahrbar macht – das wäre verantwortlicher und hoffentlich demokratisch fruchtbarer Unterricht, bei dem Jungen vermutlich innerlich stark beteiligt wären. Im Sportunterricht drängt das Thema sich förmlich auf – hier kann man z.B. über die Thematisierung von Konkurrenz, Verletzungen, Schmerz, allgemein: dem eigenen Körper, von Idolen, von Leistungsbereitschaft, von Konkurrenz u.ä. sehr gezielt pädagogisch arbeiten.

Über die gezielte Auswahl jugendgemäßer Literatur wurde schon gesprochen. Vielleicht macht eine zeitweilige geschlechtshomogene Arbeit wie man sie aus dem Bereich Mädchen und Technik kennt, für Jungen im Deutschunterricht Sinn. Und die unterschiedlichen Vorlieben von Jungen und Mädchen bzgl. musikalischer Vorlieben können problemlos genutzt werden um Interesse am Musikunterricht und der Auseinandersetzung mit diesem Medium zu wecken. Grundsätzlich aber könnte jeder Lehrer für sich und sein Fach Möglichkeiten suchen.

Schließlich scheint der alte Slogan vom Lernen ‚mit Herz und Hand‘ durchaus für Jungen zuzutreffen.

Vielleicht ist ein Teil von ihnen eher praktisch orientiert bei der Erfassung von Zusammenhängen, vielleicht liegt einem Teil das praktische Erarbeiten besser als die theoretische Aneignung. Vielleicht könnte auch darauf mehr Wert gelegt werden.

Lehrer als personales Angebot

Daneben gibt es in der Schule natürlich einen heimlichen Lehrplan: nämlich die Frage, was ein Junge von seinem Lehrer lernen kann. Zwar kann es sein, dass Kinder und Jugendliche heute eher distanziert und



pragmatisch durch den Unterricht gehen und wenig von ihrer Lehrkraft an persönlicher Beziehung wünschen. Aber grundsätzlich ist das Theorem der fehlenden männlichen Bezugspersonen für Kinder nach wie vor gültig – und damit das Thema der Suche von Jungen nach greifbaren männlichen Vorbildern. Wer unter diesem Blickwinkel einmal von Erich Kästner ‚Das fliegende Klassenzimmer‘ liest erkennt, wie wichtig für Jungen männliche Bezugspersonen, wie wichtig männliche Lehrkräfte sein können (Mann betrachte dazu einmal die Figur des ‚Nichtraucher‘ und, v.a., die Figur des ‚Justus‘ genannten Lehrers Dr. Bökh). So werden männliche Lehrkräfte nicht sel-

ten daraufhin taxiert was für eine Art Mann sie sind, ob sie den Jungen gegenüber wohlwollend sind, ob sie gerecht sind, ob sie selber noch Kontakt zu ihrer Jugend haben, wie sich gegenüber Frauen verhalten u.v.m. Auch dieser Dimension des Lernens bzw. des lernfördernden Klimas sollten sich Lehrer bewusst sein.

Pausen- und Pausenhofgestaltung

Darüber hinaus kann und sollte man sich Gedanken über eine jugengerechte Pausen- und Pausenhofgestaltung machen. Jungen die toben wollen oder, sehr häufig, Fußball spielen, benötigen dafür entsprechende Freiflächen – keine asphaltierten Pausenhöfe, auf denen man sich regelmäßig die Knie aufschlägt. Man kann sogar noch weiter gehen: Warum kann es nicht möglich sein, jugendspezifische Angebot in den Pausen oder für Freistunden zu machen? Indem man Toberäume einrichtet, mit Matten ausgestattet, in denen (z.B. unter Aufsicht von Sportlehrern) Jungen Tobe- oder Kampfspiele machen können; in denen sie unter Aufsicht ringen oder gegen einen Sandsack Boxen oder mit Stöcken kämpfen können – alles Methoden, die in der Jugendhilfe angewendet werden und die in der Schule helfen könnten, z.B. Spannungen/Aggressionen abzubauen, dem Bewegungstrieb nachgehen zu können u.ä.

Klassen- und Schulraumgestaltung

Jungen und Mädchen haben unterschiedliche Vorlieben, Vorbilder, Idole, Musikstile – und schmücken ihre Zimmer nicht selten damit: Mit Tierpostern, Postern von Sportlern und Musikstars etc. Schule als Lebensort sollte darauf eingehen: Kinder und Jugendliche sollten ihre Klassen- und Schulräume mit ihren Themen und Idolen gestalten dürfen, vielleicht sogar mit Graffiti. Die häufig beklagte Rücksichtslosigkeit von Schüler/-innen z.B. im Umgang mit schulischem Mobiliar könnte vielleicht gemindert werden, indem man ihnen die Möglichkeit bietet, in Form der Gestaltung mit Postern, Graffiti u.ä. sich diesen Lebensraum anzueignen und ihm seinen Stempel aufzudrücken. Hier kann man auch überlegen, spezifische Jungen- oder Mädchenräume anzubieten als Orte unter sich sein zu können.

Jungenarbeit außerunterrichtlich

Über den Vormittagsbereich hinaus ergeben sich weitere Möglichkeiten, die im Zuge der Öffnung von Schule genutzt werden könnten. So bietet sich die Möglichkeit, auf Erfahrungen und personelle Ressourcen der Jugendhilfe zurückzugreifen und geschlechtsspezifische Angebote für den Nachmittagsbereich einzurichten – hier können Kurse zur Selbstbehauptung für Jungen angeboten werden ebenso wie z.B. Angebote im technischen oder Motorsport-Bereich, vielleicht sogar in Verbindung mit Kommissariaten Vorbeugung (Schrauben an Motoren; Annäherung an Faszination und Gefahr von Geschwindigkeit entdecken, Verkehrssicherheit trainieren). Grundsätzlich bieten sich hier Möglichkeiten, die Angebote in Anlehnung an den Unterricht zu verzahnen: z.B. in Theater-AGs, in der praktischen Aneignung/Umsetzung von Lernstoff.

Auch hier wie für den Unterrichtsbereich gilt: Jungenarbeit ist nach wie vor keine Geheimwissenschaft. Es geht ‚lediglich‘ darum zu prüfen, ob es innerhalb einer pädagogischen Zielgruppe Differenzierungen gibt (hier: nach Geschlecht) und was getan werden kann, um die Angebote zielgruppengerechter zu gestalten – zum Aufgreifen je spezifischer Bedürfnisse, wie auch zur Erweiterung des Erfahrungshorizonts der Beteiligten. ‚Gender macht Schule‘ heißt so: Die Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht bei der Gestaltung des Schulalltags macht Schule vielfältiger und bunter – dagegen kann doch keiner etwas haben.

(Hinweis: Teil I des Beitrags wurde erstmals in Rundbrief 1/2002 der LAG Jungenarbeit in NW veröffentlicht. Teil II des Beitrages stammt aus dem Reader „Schule im Gender Mainstreaming“, hrsg. von MSJK und LfS., siehe nachfolgender Beitrag).

Fachstelle Jungenarbeit der LAG
Jungenarbeit NRW, Dr. Christoph
Blomberg, c/o Fritz-Henssler-Haus,
Geschwister-Scholl-Str. 33-37
44135 Dortmund, Tel.: 0231-5342174
E-Mail: info@jungenarbeiter.de.

Praxismaterialien, Referenten,
weiterführende Literatur, Fortbildungen
sowie Kontakte vor Ort unter:
www.jungenarbeiter.de

Schule im **SCHWERPUNKT** Gender Mainstreaming

Ein Reader mit Denkanstößen, Erfahrungen, Perspektiven

Herausgegeben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW
und dem Landesinstitut für Schule Soest

Gender Mainstreaming: Die neue Strategie der Gleichstellungspolitik

Die Forderung nach der rechtlichen und tatsächlichen Gleichstellung der Geschlechter in allen Lebenslagen ist nicht neu. Sie erhält aber durch die politische Strategie des Gender Mainstreaming einen wichtigen neuen Anstoß.

Veranlasst durch den Beschluss der Weltfrauenkonferenz in Peking 1995 und die dadurch begründete Forderung an die Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen, Gender Mainstreaming in den nationalen gleichstellungspolitischen Strategien zu verwirklichen, begannen immer mehr Regierungen von EU-Mitgliedstaaten die neue Strategie der Gleichstellungspolitik einzuführen, die Bundesrepublik Deutschland 1999 durch einen Beschluss des Bundeskabinetts.

Die Landesregierung NRW hat sich im Koalitionsvertrag 2000 dem Gender Mainstreaming als Leitgedanken ihres politischen Handelns verpflichtet und im Sommer 2003 ein Steuerungskonzept zur Implementierung von Gender Mainstreaming verabschiedet, das alle Ressorts zu konkreten Umsetzungsmaßnahmen auffordert. Dazu gehört die Sensibilisierung aller Beschäftigten, vor allem aber der Führungskräfte, für die Strategie des Gender Mainstreaming (Ziele, Methoden) und die Geschlechterverhältnisse (Geschlechtersozialisation, Geschlechterhierarchien in Gesellschaftsstrukturen).

Gender Mainstreaming heißt, bei allem, was Politik und Administration planen und tun, die Interessen und Lebenslagen beider Geschlechter von vorneherein zu berücksichtigen. Neu ist gegenüber der bisher spezifischen, eher defizitorientierten (Frauen-)Gleichstellungspolitik, dass Frauen wie Männer, Jungen wie Mädchen

in ihrer jeweiligen Verschiedenheit in den Blick genommen und Maßnahmen und Entscheidungen an den jeweiligen Bedürfnissen orientiert differenzierter, zielgruppengener und damit effektiver getroffen werden. Neu ist auch, dass alle betroffenen Akteure in ihrer Facharbeit in die Verantwortung genommen werden und die Gleichstellungsaufgabe nicht auf die frauenpolitisch Zuständigen beschränkt wird.

Zielgruppe und Anliegen des Readers

Die geschlechterbewusste Betrachtungsweise hat im Schulbereich mit der Debatte zur Reflexion der Koedukation bereits eine längere Tradition. Reflexive Koedukation will alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin untersuchen, ob sie bestehende Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern (Faulstich-Wieland, Hannelore; Horstkemper, Marianne: 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende?, in: Ethik und Sozialwissenschaft, Heft 4/1996). Dadurch ist ein neues geschlechterbewusstes Verständnis von Schule und Unterricht entstanden. Praktisch stellt das Prinzip der reflexiven Koedukation damit die Anwendung der Gender Mainstreaming-Strategie auf das Gesamtsystem Schule dar.

Im Jahre 2002 ist in NRW eine Handreichung mit grundlegenden Praxisanregungen zur Umsetzung der reflexiven Koedukation herausgegeben worden, die sich insbesondere an die Lehrkräfte richtete (Landesinstitut 2002). Nicht zuletzt über die Schulprogrammarbeit hat die reflexive Koedukation inzwischen auch vielerorts Eingang in die Unterrichtsgestaltung gefunden.

Der Gender Mainstreaming-Ansatz beinhaltet jedoch mehr als die Geschlechterorientierung für den rein unterrichtlichen Bereich. Er nimmt alle im Schulwesen Verantwortlichen, insbesondere die Personen mit Leitungsfunktionen, in die Pflicht. Dem top-down-Prinzip bei der Umsetzung der Gender Mainstreaming-Strategie folgend, richtet sich der vorliegende Band insbesondere an die Beschäftigten mit Führungsverantwortung in der Schulaufsicht, in den Schulleitungen und in der Lehramtsausbildung (II. Phase) und in der Fortbildung für Lehrkräfte. Sie haben zentralen Einfluss auf die Organisations- und Personalentwicklung von und in Schulen, auf eine geschlechterbewusste Ressourcenbewirtschaftung und auf die gendergerechte Prägung der Schulentwicklung.

Was bietet der Reader

Der Band enthält eine Sammlung von Diskussionsbeiträgen unterschiedlicher Autor/-innen, die in der Schule, der Wissenschaft und Forschung, der Organisationsentwicklung oder der Verwaltung, aber ebenso in der

Ausbildung oder Fortbildung tätig sind und die Stellung nehmen zu möglichen Anwendungsfeldern, Chancen und Risiken von Gender Mainstreaming in den Aufgabenbereichen der Zielgruppe. Er stellt insoweit recht unterschiedliche Aspekte des Gender Mainstreaming im Kontext von Schule dar.

Gender Mainstreaming setzt Hintergrundwissen über die sozialen, kulturellen oder auch rechtlichen Ausprägungen von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen voraus. Universitäre Geschlechterstudien befassen sich seit langem mit diesen Fragen. Die Erkenntnisse dieser Forschung finden jedoch nur langsam Eingang in die Praxis. Erst konkrete Denkanstöße für praktische Ansätze, Erfahrungsberichte und Praxisbeispiele machen die theoretischen Erkenntnisse greifbar und in die tägliche berufliche Situation übertragbar.

Die Beiträge in dem Reader verknüpfen Fach-, Methoden- und Erfahrungswissen im System Schule mit Gender-Wissen und Gender-Methoden-Wissen und vermitteln damit Grundlagen für eine fachspezifische

Gender-Kompetenz. Die Auswahl von Praxisanleitungen oder Projektbeispielen erfolgte exemplarisch.

Der Reader ist keine abschließende Standortbestimmung, sondern will einen weiterhin zu führenden Diskurs anregen – mit dem Ziel, Gender Mainstreaming zu einem selbstverständlichen Anteil im schulischen Leben werden zu lassen.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW, Ansprechpartnerin:

Frau Glagow-Schicha, E-Mail: lisa.glagow-schicha@msjk.nrw.de

Landesinstitut für Schule, Ansprechpartnerin: Frau Kratz-Dreisbach,

E-Mail: Margret.Kratz-Dreisbach@mail.lfs.nrw.de

Bestelladresse: LfS., Paradieser Weg 64, 59494 Soest, E-Mail:

bestellungen@mail.lfs.nrw.de

Bestellnummer: 4525

Kostenbeitrag: 10,- EUR

Download des Readers sowie weitere Informationen und Hilfestellungen zum Thema – wie z.B. die Handreichung zur reflexiven Koedukation – gibt es unter: www.learn-line.nrw.de/angebote/gendermainstreaming

Geschlechtsbewusst zur Leselust

Jungen erlangen Lesekompetenz anders als Mädchen

Von Katja Haug

Jahrzehntelang appellierten Experten/-innen aus verschiedenen Richtungen, dass Mädchen hinsichtlich ihrer naturwissenschaftlichen Fähigkeiten und Ausrichtungen gefördert werden müssten. Spätestens nach PISA sind nun die Jungs dran: 80 Prozent der Schüler mit Lese- und Rechtschreibschwäche sind männliche Jugendliche. Geschlechterdifferente Förderung, die auch Jungen mit ihren spezifischen Schwächen berücksichtigt, ist in aller Munde.

Aber was will der Begriff „Lesekompetenz“ eigentlich ausdrücken? Im Sinne der PISA-Studie ist Lesekompetenz mehr als einfach nur lesen

können. Dort wird darunter die Fähigkeit verstanden, Texte unterschiedlicher Art in Aussage, Absicht und formaler Struktur zu verstehen, sie in einen größeren Zusammenhang einordnen und sachgerecht nutzen zu können. Somit ist Lesekompetenz eine Voraussetzung für die Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben.

Gibt es ein lesefaules Geschlecht?

Lesen und vor allem das Lesen von Büchern ist und war immer schon Frauensache. Und die PISA-Studie hat belegt, was Unterrichtende im Schulalltag jeden Tag erfahren: Sprach-, Lese-, und Schreibkompetenz sind

bei Mädchen und Jungen sehr unterschiedlich ausgeprägt. So ist der Vergleichsstudie zu entnehmen: „Die größten und konsistentesten Geschlechterunterschiede sind im Bereich Lesen zu beobachten. In allen PISA-Teilnehmerstaaten erreichen Mädchen hier signifikant höhere Testwerte als die Jungen. In Mathematik lassen sich Leistungsvorteile für die Jungen feststellen, diese sind jedoch deutlich kleiner.“ Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass der Leistungsvorsprung der Mädchen im Lesen zumindest teilweise auf ihr Interesse und ihre Freude am Lesen zurückzuführen ist.





SCHWERPUNKT

onsarbeit“, sei der zentrale Kontext für die unterschiedliche und starre Ausrichtung der Geschlechter. Doch auch bei anderen Medien als dem Buch zeigen Mädchen und Jungen „typische“ Vorlieben.

Leben in unterschiedlichen Medienumgebungen

Weder das Wiederholen veralteter Rollenvorstellungen noch Gleichmacherei sind angesagt. So leben Mädchen und Jungen nun einmal in unterschiedlichen Medienumgebungen: Während Mädchen mehr Bücher besitzen, verfügen Jungen über deutlich mehr Neue Medien. „Beim Fernsehen zeigen sich die Geschlechterdifferenzen weniger im Zeitaufwand, sondern vielmehr in den Sendungsvorlieben – Sport bei den männlichen, Vorabendserien und Soaps bei den weiblichen Jugendlichen“, sagt Dr. Margit Böck.

Allgemein stehen Mädchen den schriftlich dominierten Medium näher und männliche Jugendliche den visuell dominierten Bildschirmmedien, wobei auch hier der Faktor „Medientechnik“ eine wesentliche Rolle spielt. Als unverzichtbares Medium nimmt der Computer bei männlichen Jugendlichen im Jahr 2002 vor den Fernseher den ersten Platz ein.

Die unterschiedlichen Vorlieben von Mädchen und Jungen für die Kommunikationsmodi Schrift und Bild sind ein bislang vernachlässigtes Gebiet in der geschlechtsbewussten Förderung der Lesekompetenz. Um den Neigungen von Jungen entgegenzukommen, könnten Lehrer/-innen beim Umgang mit Texten im Unterricht beispielsweise Computer stärker zum Einsatz bringen.

Gender-Ansatz als Fundament

Was tun, wenn bei der Vermittlung von Lesekompetenz keine Rollenklischees wiederholt werden sollen und wenn ein gleichmacherischer Ansatz ebenso falsch ist? Oft genug wurde versucht, ausgehend von einer Defizithypothese, Mädchen einseitig an die Kompetenzen von Jungen anzugleichen. Unter anderem im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung wurden und werden die spezifischen Herangehensweisen und Lernwege von Mädchen häufig igno-

Woher aber kommt der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen? In Kindergarten und Schule treffen die Kinder überwiegend auf Frauen. Möglicherweise kommt die Auswahl des Lesestoffs daher mehr dem Geschmack von Mädchen entgegen als dem von Jungen. Nicht zu unterschätzen ist auch die Wirkung des – in Kindergärten und Grundschulen weiblichen – Rollenmodells. Einige Experten sprechen sogar von einer Feminisierung des Lernens. „Dem lernenden Jungen kann es sehr wohl so erscheinen, dass Lesen und Schreiben überwältigend weiblich seien“, sagte die britische Forscherin Elaine Millard in „Differently Literate“.

Mädchen lieben Romane – Jungen pure Information?

Gerade weil Jungen oft (noch) denken „Bücher sind etwas für Mädchen“, möchten sie sich – wie von anderem Mädchenhaften – im Laufe ihrer Sozialisation abgrenzen. Wenn Jungen und Männer lesen, dann scheinen sie eher an Fach- und Sachliteratur interessiert zu sein. Mädchen und Frauen hingegen, nach wie vor das als beziehungsorientiert geltende Geschlecht, greifen eher zum Roman.

Dabei bewirkt der unterschiedliche Lesestoff auch ein anderes Leseverhalten. Das an Entwicklungen und Geschichten interessierte Lesen ist eher kontinuierlich und an gesamten Texten orientiert, das an Informationen orientierte Lesen ist eher selektiv und punktuell. Die Ergebnisse der PISA-Studie zeigen:

- Im Lesen ist der Leistungsvorsprung der Mädchen bei kontinuierlichen Texten (z.B. bei Erzählungen, Argumentationen und Darlegungen) besonders ausgeprägt.
- Bei nichtkontinuierlichen Texten (z.B. Formularen, Anzeigen, Tabellen, Graphiken) sind sehr viel geringere Geschlechterunterschiede festzustellen.
- Auch im Hinblick auf die Anforderungen an den Umgang mit Texten zeigen sich spezifische Unterschiede: Im Vergleich zu Mädchen bereitet es Jungen deutlich größere Schwierigkeiten, Texte und ihre Merkmale kritisch zu reflektieren und zu bewerten.

Vorsicht: starre Rollenbilder

Margit Böck, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lektorin am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien, vermeidet bewusst die gängigen Begriffe der Unterhaltungs- und Informationsorientierung, „um die übliche Charakterisierung weiblicher und männlicher Lesevorlieben, und die darin eingeschriebenen Bewertungen nicht fortzuschreiben – ‚Emotionales‘ als das Weibliche und Mindere, ‚Sachliches‘ als das Männliche und Wichtige“.

Als Kontext der unterschiedlichen und starren Ausrichtung der Geschlechter identifiziert sie die bestehende Arbeitsteilung, die Frauen für die „private Reproduktionsarbeit“ zuständig mache und Männer für die „öffentliche Produkti-

riert. Anders als beim Defizitansatz werden beim Differenzansatz beide Geschlechter in den Blick genommen: Mädchen und Jungen haben unterschiedliche Stärken und können voneinander lernen.

Nötige Voraussetzung bei den Vermittler/-innen, um dieses gemeinsame Vorgehen realisieren zu können: Einblick in die gesellschaftliche Bedeutung von „Gender“. Dieser Begriff, zu deutsch Geschlecht, wird seit den siebziger Jahren zunehmend verwendet. Er soll es erleichtern, die soziale Konstruiertheit von „Geschlecht“, aber auch Zuschreibungen an „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ bewusst zu machen.

Dabei unterscheiden Forscher zwischen dem „biologischen Geschlecht“ (sex) und dem sozialen Geschlecht (gender). Mit dieser begrifflichen Operation ist es sehr viel einfacher, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass Vorstellungen über „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ nicht von der Natur vorgegeben, sondern im gesellschaftlichen Zusammenleben entstanden sind. Dieses Bewusstsein ist eine Voraussetzung dafür, den aus geschlechtsspezifischen Zuschreibungen und Wertungen entstehenden Benachteiligungen langfristig entgegenzuwirken.

Geschlechtersensible Sprache entmachtet Stereotypen

Sprache bildet Bewusstsein. Daher ist eine geschlechtergerechte Wortwahl von Lehrenden von nicht zu vernachlässigender Wichtigkeit. Ein Unterricht, der geschlechterdifferenz fördert, sollte auch und gerade im Hinblick auf die Lesekompetenz sprachlich und inhaltlich geschlechtersensibel sein. Denn offensichtlich stehen festgefahrene Rollenbilder den Mädchen und Jungen auch beim Lernen und insbesondere beim Lesen im Wege.

Frauen und Männer, Mädchen und Jungen orientieren sich mehr oder minder an verinnerlichten Erwartungen und Bildern von Geschlechterrollen – eine Tatsache, die die Formulierung „doing gender“ meint. Durch das „doing gender“ in unserem alltäglichen Handeln reproduzieren wir gesellschaftliche Rollenbilder und setzen sie fort. In Forschung und Lehre werden jedoch zunehmend diese Rollenbilder hinterfragt und eine lang-

fristige Veränderung anvisiert. Es geht darum, diesen Festschreibungen für Mädchen und Jungen entgegenzutreten und Sensibilisierungsprozesse anzuregen.

Wie gestalten Lehrende einen geschlechtersensiblen Unterricht? Sie sollten in ihrer Sprache auch Mädchen und Frauen „sichtbar“ machen. Dr. Margit Böck von der Universität Wien empfiehlt: „Sie müssen nicht ununterbrochen die weibliche Form verwenden, oder das große I aussprechen, machen Sie es sich zur Gewohnheit, regelmäßig von der weiblichen Form Gebrauch zu machen.“ Sinnig sei auch, die Schüler/-innen nach Referaten darauf aufmerksam zu machen, dass „nicht nur Männer und Buben auf der Welt sind“, sondern auch Frauen und Mädchen.“ Lehrerinnen und Lehrer sollten Unterrichtsbücher, die keine geschlechtersensiblen Formulierungen beinhalten, vermeiden oder – wenn dies nicht möglich ist – die Schüler und Schülerinnen zumindest darauf hinweisen.

Fördermaßnahmen für Mädchen und Jungen

Die „Geschlechtssensibilität“ des Unterrichts sollte sich jedoch nicht auf die Sprachwahl beschränken, sondern darüber hinaus auch auf die bestehenden Lebenswelten und Vorlieben von Mädchen und Jungen eingehen und den Prozess des „voneinander Lernens“ unterstützen. Um die eher buchfernen Jungen fürs Lesen zu begeistern, ist es sinnvoll, eigens für Kinder und Jugendliche geschriebene, ihre Interessen in den Mittelpunkt rückende sachorientierte Texte verstärkt in den Unterricht zu integrieren. Pädagogen/-innen und Lehrer/-innen, die sich für eine geschlechterbewusste Förderung von Lesekompetenz einsetzen möchten, finden hier eine Anregung, welche Aspekte besonderen Augenmerk verdienen.

Bei Jungen müsste besonders geachtet werden auf:

- die Fähigkeit, flüssig zu lesen,
- die Konfrontation mit kontinuierlichen Texten,
- die Fähigkeit, sich durch Lesen Welten zu erschließen und sie mit eigenen Erfahrungen zu verknüpfen,
- ein geeignetes Angebot an Büchern, das bereitgestellt werden sollte, um das Leseinteresse zu wecken.

Bei Mädchen könnte die Aufmerksamkeit gelenkt werden auf:

- die Strukturierung von Informationen, auf eigene Beiträge sowie auf die modellhafte Darstellung von Sachverhalten.
 - häufigen Umgang mit Sachtexten,
 - die Beurteilung von Informationen und Meinungen,
 - das Analysieren und Darstellen von Informationen, vor allem aus abstrakten und nichtkontinuierlichen Texten.
- Gemeinsame Ziele für Jungen und Mädchen wären:
- Unterstützung des korrekten und differenzierten Ausdrucks im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch,
 - Analysieren, Erfassen, Wiedergeben von komplexen Textinhalten,
 - Auseinandersetzung mit diversen Wertvorstellungen und Weltdeutungen.

Ansätze für geschlechtergerechte Schulpraxis

Einige europäische Länder haben den Ergebnissen der PISA-Studie bereits Rechnung getragen. Schon vor PISA, bereits im Jahr 1998, hat beispielsweise Schweden Gender Mainstreaming verbindlich eingeführt. Auch die Schweiz hat schon im Jahre 1997 dazu aufgefordert, geschlechterbewusste Pädagogik zwingend im Schulalltag umzusetzen. Im Deutschunterricht soll eine geschlechtergerechte Sprache gelehrt und gesprochen werden und in allen Klassenräumen sollen geschlechtergerechte Wörter- und Sprachbücher stehen.

Und auch in Deutschland bewegt sich langsam etwas: So ist in den „Zentralen Konsequenzen aus PISA 2000 für die Realschule in Baden-Württemberg“ zur Lesekompetenz zu lesen: „Deutsch als Unterrichtsprinzip wird in allen Fächern verwirklicht: Der Umgang mit nichtkontinuierlichen und pragmatischen Texten ist im Deutschunterricht verankert, auch um die geschlechtsspezifisch unterschiedlich Lesegewohnheiten auszugleichen“ – gute Botschaften, sowohl für das „leseschwächere“ als auch für das „lesestärkere“ Geschlecht.

Kontakt: haug@digitale-zeiten.de
www.bildungplus.forumbildung.de

Gender-Mainstreaming Mädchen und Jungen in der Kinder- und Jugendhilfe in NRW

SCHWERPUNKT

Empfehlungen aus der Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht NRW

Die Expertise wurde im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder NRW erstellt von Cäcilia Debbing, Marita Ingenfeld, Michael Cremers und Michael Drogand-Strud.

Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um Auszüge aus der Expertise, die im Rahmen des 8. Kinder- und Jugendberichtes der ehemaligen Landesregierung entstanden ist.

Gender Mainstreaming wird und soll nachhaltig Strukturen bei Trägern der Jugendhilfe und in den einzelnen Einrichtungen verändern. Die Erfahrungen aus fast 30 Jahren Mädchenarbeit und 10 Jahren Jungenarbeit zeigen, dass inzwischen weitestgehend akzeptierte Standards zur geschlechtergerechten Pädagogik entwickelt werden konnten. Es ist sehr

noch weitgehend unvorhersehbaren Entwicklungen im Gender Mainstreaming-Prozess bei den jeweiligen öffentlichen und freien Trägern schüren diese Vorbehalte und verzögern so den Umsetzungsprozess. Zudem ist die Sorge vor dem Verlust des Arbeitsplatzes durchaus berechtigt. Um negative Folgen für den Gender Mainstreaming-Prozess auszuschließen,

und festschreiben. Hierbei ist von einem dynamischen Prozess auszugehen, um den Trägern der Jugendhilfe die für Umwälzungsprozesse notwendige mehrjährige Zeit zu geben. In diesen Handreichungen soll der Sinn und Zweck von Gender Mainstreaming differenziert und plausibel begründet werden, um die Akzeptanz bei den Trägern zu fördern.



darauf zu achten, die Befürchtungen von Fachfrauen und Fachmännern der geschlechtsbewussten Arbeit bzgl. der Umsetzung von Gender Mainstreaming ernst zu nehmen. Im Vordergrund steht die berechtigte Befürchtung, dass die über Jahrzehnte hinweg bewährten und erprobten Konzepte der Mädchen- und Jungenarbeit, das Know-How sowie die Erfahrungen der Experten/-innen unwiederbringlich verloren gehen können. Sind Projekte einmal eingestellt, gehen relevante Strukturen und Netzwerke verloren, die nicht zu einem beliebigen Zeitpunkt wieder reaktiviert werden können. Die derzeit

müssen die Fachleute in den Gender Mainstreaming-Prozess sehr frühzeitig eingebunden werden. Für die Nachhaltigkeit von Gender Mainstreaming ist es notwendig, diese Fachkräfte z.B. an der Entwicklung von Qualitätskriterien, die für den überprüfbareren Erfolg von Gender Mainstreaming unabdingbar sind, zu beteiligen.

Es müssen Handreichungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Bildungsbehörden entwickelt werden, die den erwarteten und geforderten Umsetzungsprozess beim Zuwendungsempfänger transparent und in einem zeitlich sinnvollen wie auch machbaren Rahmen erläutern

Um den Prozess der Umsetzung zu beschleunigen und möglichst zeitnah erste verwertbare Ergebnisse eines gelungenen Gender Mainstreaming-Prozesses zu erhalten, sollen Wettbewerbe mit einem finanziellen Anreiz oder zumindest einer öffentlichen Anerkennung gestartet werden. Diese „Best-Practice“-Modelle sollen möglichst in ihrer Entstehung und Umsetzung dokumentiert und anderen Trägern zur Verfügung gestellt werden. Dies wird angesichts der nicht unerheblichen Konkurrenz der Träger untereinander nur möglich sein, wenn sich das Pioniervorhaben für den Träger lohnt, sei es ideell oder



notwendigen Argumenten, aber vor allem dem dazu nötigen „handwerklichen“ Know-How versorgt und erste Erfolge und Wege aufzeigt. Hier können Formalien ebenso wie Ideen-Pools eingespeist werden.

Bei den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe sowie in den (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen sollten Genderbeauftragte benannt und mit den notwendigen fachlichen und administrativen Kompetenzen sowie zeitlichen Ressourcen ausgestattet werden. Diese Beauftragten sollten möglichst aus der geschlechtsbewussten Arbeit mit Jungen, Mädchen, Frauen oder Männern kommen. Für die Umsetzung von Gender Mainstreaming sind die Experten/-innen vor allem der Mädchen- und Jungenarbeit unersetzlich. Genderbeauftragte sollten eine Stabstellenfunktion haben und somit der Geschäftsführung bzw. dem Vorstand direkt unterstellt sein. Gender Mainstreaming ist eine Querschnittsaufgabe und muss von personellen Standesansprüchen unabhängig sein. Nur dann ist gewährleistet, dass sinnvolle Umstrukturierungsmaßnahmen erarbeitet werden können, die auch dem geforderten Prinzip der Nachhaltigkeit entsprechen. Sinnvoll und zielführend kann es sein, den Gender Mainstreaming-Prozess innerhalb eines Verbandes oder einer Einrichtung in einzelne Abschnitte, Bausteine oder auch auf Abteilungs- oder Strukturierungsebene zu strukturieren, um so schneller Teilerfolge zu erzielen. Diese „Meilensteine“ können als „Motivatoren“ für das Gelingen des Gesamtprozesses bedeutsam sein.

Es wird empfohlen, zum jetzigen Zeitpunkt auf Sanktionen gegen Träger der Jugendhilfe und gegen die Jugendverbände zu verzichten, wenn sie die geforderten Gender Mainstreaming-Kriterien nicht zügig genug umsetzen. Im Gegenteil sollte der Unterstützungsbedarf ernst genommen werden und den Trägern und Einrichtungen konkrete Unterstützung zugesichert und angeboten werden, z.B. im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen, Prozessberatung und -begleitung. Eine frühzeitige und größtmögliche Transparenz seitens der Jugendbehörden ist für das Gelingen der Implementierung von Gender Mainstreaming bei den Trägern (und im eigenen Haus) unverzichtbar

*Gender-Mainstreaming. Mädchen und Jungen in der Kinder- und Jugendhilfe in NRW, hrsg. vom MSJK NRW, Völklinger Str. 49, 40221 Düsseldorf
E-Mail: poststelle@msjk.nrw.de.*

Die vollständige Expertise kann als Broschüre bestellt werden (oder: als Download) bei: www.bildungsportal.de

finanziell. Die Einführung eines „Gütesiegels“ in Form eines Gender Mainstreaming-Zertifikats, welches durch öffentliche Behörden, beispielsweise das Landesjugendamt, vergeben werden kann, ist für die Verbände und Einrichtungen, die ernsthaft und zielgerichtet Gender Mainstreaming in die Praxis umsetzen wollen, möglicherweise ein zusätzlicher Anreiz.

Es besteht erhöhter Bedarf an Informations- und Fortbildungsveranstaltungen zu Gender Mainstreaming. Diese müssen sich vor allem an die Geschäftsführungs- und Vorstandsebenen richten, um diese vom Sinn und Nutzen einer Umorientierung zu Gender Mainstreaming-Kriterien zu überzeugen. Sie müssen sich aber auch verstärkt an die Fachleute, also die zu qualifizierenden Gender-Experten/-innen richten, damit diese einen effizienten Gender Mainstreaming-Prozess initiieren und evaluieren können.

Um den Informationsfluss und die Transparenz der Förderung von Gender Mainstreaming zu gewährleisten und leicht zugänglich zu machen, wird ein Internetportal der Landesregierung angeregt, das einerseits für den Gender Mainstreaming-Prozess wirbt und evtl. Förderrichtlinien transportiert, andererseits die geforderten Institutionen und Personen mit den



Fachstelle „Gender NRW“ eröffnet

Am 14.04.2005 fand die Eröffnung der Fachstelle Gender NRW im Rathaus der Stadt Essen statt. Der FUMA Fachverband („Frauen unterstützen Mädchenarbeit“) knüpft als Träger der Fachstelle Gender NRW direkt an Erfahrungen aus der Fachberatung zur Mädchenarbeit und zum Gender Mainstreaming in Kooperation mit der Jungenarbeit an. Die Zielsetzung von FUMA, die Interessen von Mädchen und Frauen zu fördern, wird erweitert um das Handlungsfeld der geschlechtsreflektierten Arbeit mit Jungen im Sinne des Gender Mainstreaming, mit dem Ziel der Förderung von Geschlechtergerechtigkeit.

Die Fachstelle Gender NRW hat spezifische Angebote zur Qualifizierung und Fachberatung zum Gender Mainstreaming und zur Mädchenarbeit und Jungenarbeit. Sie wird Impulse setzen und zur Sensibilisierung im Themenfeld beitragen. Sie kooperiert mit der LAG Jungenarbeit NRW.

Weitere Informationen und Kontakt bei: Fachstelle Gender NRW, Rathenastr. 2-4, 45127 Essen
Cäcilia Debbling, Diana Emberger, Tel. 0201/185088-0, E-Mail: fachstelle@fumanrw.de

Neue Chancen für Bildung

Auszüge aus der Koalitionsvereinbarung von CDU und FDP zur Bildung einer neuen Landesregierung in NRW

SCHLAG**LICHT****Zukunft Bildung NRW**

In der Koalitionsvereinbarung von CDU und FDP (vom 20.06.2005) ist ein Abschnitt dem Thema „Neue Chancen für Bildung“ gewidmet; konkret geht es um die Bereiche Schulen, Hochschulen, Kinder/Jugend/Frauen/Familie sowie Kultur. Mit Blick auf die Kooperation von Jugendhilfe und Schule werden hier die Aussagen zu den Bereichen Schule und Jugend auszugsweise dokumentiert. (alma)

Schulen

Die Koalition der Mitte will den Schulen in NRW neue Perspektiven geben. Wir wollen ein gerechtes Schulwesen, in dem jedes Kind und jeder Jugendliche unabhängig von seiner Herkunft seine Chancen und Talente nutzen und entfalten kann. Wir wollen die Allgemeinbildung als Grundlage lebenslangen Lernens wieder in den Mittelpunkt rücken. Wir wollen der Orientierung an den christlichen Grundwerten unserer Gesellschaft und unserer Verfassung wieder mehr Geltung verschaffen. Wir wollen, dass Erziehung wieder einen größeren Stellenwert in den Schulen bekommt und ermutigen auch die Eltern, ihren Erziehungsauftrag wieder stärker wahrzunehmen. Wir wollen, dass alle Schulabgänger, die dazu befähigt sind, gut für eine Berufsbildung oder ein Studium gerüstet sind. Dazu gehört, dass wieder alle lesen, schreiben und rechnen können.

Die Qualität unseres Bildungswesens werden wir durch eine bessere Lehrerversorgung und durch mehr Leistungsorientierung und Wettbewerb verbessern. Wir werden die Selbstentfaltung der Kinder, ihre Neigungen und Talente unter verbesserten Bedingungen frühestmöglich fördern und fordern. Grundlagen dafür werden in der vorschulischen Betreuung gelegt. Kindergärten und Schulen haben einen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Schule und Unterricht werden stärker orientiert an der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler. Wir geben dem System der Dualen Ausbildung ein modernes Gesicht und stärken die Berufskollegs. Dem lebenslangen Lernen kommt eine immer größere Bedeu-

tung zu. Darum entwickeln wir den Bereich der Weiterbildung zur vierten Säule unseres Bildungswesens.

Novellierung des Schulgesetzes

Wir werden vor Inkrafttreten des neuen Schulgesetzes als Sofortmaßnahmen auf dem Verordnungsweg alle Möglichkeiten nutzen, um darin angelegte, bildungspolitisch falsche Weichenstellungen zu stoppen. Wir werden die Einführung von integrativen Unterrichtsfächern (Natur-, Gesellschaftswissenschaften) als Ersatz für den spezifischen Fachunterricht ebenso zurücknehmen wie die Abschaffung der Halbjahreszeugnisse in Klasse 3. Anschließend werden wir eine umfassende Novellierung dieses Gesetzes vornehmen. Dabei werden wir insb. die individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen festschreiben, den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule schulformspezifisch formulieren sowie die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schulen erweitern.

Mehr und verlässlicher Unterricht

Zur Bekämpfung des Unterrichtsausfalls schaffen wir in der neuen Legislaturperiode schrittweise und bedarfsgerecht auf alle Schulformen verteilt 4.000 neue Lehrerstellen. Sie werden aus dem jährlichen Abbau von 1,5 Prozent der Stellen in der inneren Landesverwaltung sowie über eine konsequente Umsetzung alter und neuer kw-Vermerke finanziert.

Die Sicherstellung des Unterrichts – gegebenenfalls auch am Nachmittag – liegt in der Verantwortung der Schulleitungen. Elternsprechtage, Konferenzen etc. finden grundsätzlich außerhalb der Unterrichtszeiten statt.



Wir wollen die Ganztagsangebote erweitern und qualitativ verbessern. Im Rahmen ihrer erweiterten Eigenverantwortung werden wir die Schulen dazu in die Lage versetzen. Dabei legen wir den Schwerpunkt auf Grund- und Hauptschulen. Zusätzlich zu den bestehenden und von der bisherigen Landesregierung geplanten Mitteln werden wir den Schulen 2.400 Lehrstellen-Äquivalente (jährlich 120 Mio. Euro) für Ganztagsangebote in Form von Budgets für einen flexiblen Personaleinsatz zur Verfügung stellen.

Fördern und fordern

Das Einschulungsalter wird schrittweise vorgezogen. Kinder sollen bis zur Vollendung des 6. Lebensjahres eingeschult werden. Den Kindern, die noch nicht schulfähig sind, werden wir eine besondere Förderung ermöglichen.

Wir wollen schrittweise erreichen, dass bereits ab der 1. Klasse zur ersten Fremdsprache hingeführt wird. Am Ende der 2. Klasse werden ergänzend zum Berichtszeugnis Ziffernnoten erteilt. (...) Das 10. Pflichtschuljahr kann auch im Rahmen einer Berufsausbildung absolviert werden (Wechselmöglichkeit nach Klasse 9 in Berufsbildung). Wir werden sicherstellen, dass das Abitur nach 12 Jahren ohne Qualitätsverlust erreicht werden kann.

Wir wollen den Schulen die Möglichkeit geben, spezielle Angebote zur Förderung von lernschwachen und hochbegabten Kindern und Jugendlichen zu schaffen. Hierzu sollen die Schulen spezielle Förderverbände gründen können. (...)

Leistung durch Wettbewerb

Im Rahmen der Verantwortung und Aufsicht des Staates stellen sich die Schulen in Freiheit dem Wettbewerb und sind selbständig und eigenverantwortlich. Das Land beschränkt sich auf die Vorgabe schulformspezifischer Bildungsstandards und Lernziele. Kontingentstundentafeln, Lehrpläne, Noten- und Versetzungsordnungen bleiben verbindlich.

Schulen erhalten Stellen und ein Sachmittelbudget. Sie stellen ihre Lehrer selbst ein. Die Schulleiter werden durch die Schulkonferenz zunächst für die Dauer von 8 Jahren gewählt.

Die Koalition der Erneuerung strebt für die Grundschulen und Berufskol-

legs eine planbare und geordnete Abschaffung der Schuleinzugsbezirke an. Bis 2008 erhalten die Kommunen hierzu eine Übergangszeit zur Vorbereitung auf eine veränderte Schulentwicklungsplanung. Die Kommunen erhalten die Option, bereits zu einem früheren Zeitpunkt Schuleinzugsbezirke abzuschaffen. Um das zu ermöglichen, wollen wir eine intensive schulische Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Das bedeutet eine bessere Mittelausstattung für Schulen bzw. Klassen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. An Hauptschulen mit einem überproportionalen Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund muss ein zielgerichteter Einsatz der bestehenden Integrationshilfestellen sichergestellt werden.

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung wird durch ein unabhängiges Institut gewährleistet. Ergebnisse zentraler Abschlussprüfungen sowie der internen wie externen Evaluation werden veröffentlicht. Auf dieser Grundlage entsteht ein Ranking aller Schulen.

Wir werden Schulen in freier Trägerschaft fördern. Wir werden das Versprechen, die Ersatzschulförderung wieder auf das alte Niveau anzuheben, einhalten.

Schulstruktur

Das gegliederte, begabungsgerechte Schulsystem wird erhalten, weiterentwickelt und verbessert. Die Einheitsschulaufsicht wird durch ein schulformspezifisches Controlling ersetzt.

Gesamtschulen müssen sich im Wettbewerb bewähren. Für sie sollen die selben Standards unter den gleichen Rahmenbedingungen wie für andere Schulformen gelten (...).

Wir wollen die Berufskollegs stärken. Wir wollen, dass Berufskollegs sich verstärkt als Alternative der Sekundarstufe II zu allgemein bildenden Gymnasien entwickeln.

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten auch weiterhin eine optimale Förderung in speziellen Förderschulen. Integrative Lerngruppen können eingerichtet werden, wenn die dort stattfindende Förderung nicht auf Kosten einer besseren Förderung in einer Sonderschule geschieht.

Weiterbildung

Dem Bereich der Weiterbildung kommt in Zukunft eine hohe Bedeutung zu. Wir verstehen den Bereich der Weiterbildung als vierte Säule unseres Bildungswesens. Wir wollen die Angebote der Weiterbildung evaluieren und eine verlässliche Grundförderung des Landes gewährleisten. Wir wollen die Potentiale, die in der Pluralität der Weiterbildungsträger liegen, weiter ausbauen und nutzen – dabei bleibt die Weiterbildung kommunale Pflichtaufgabe. (...)



Kinder, Jugend, Familie und Frauen

Nordrhein-Westfalen soll wieder ein Land der Kinder sein. Politik, Gesellschaft und Wirtschaft müssen Mütter, Väter und ihre Kinder konsequenter unterstützen und fördern.

Betreuung und vorschulische Bildung

Um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf vor allem für Frauen zu erleichtern, werden wir die Förder- und Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen verbessern und die Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren weiterentwickeln. Neben ihrem Auftrag als Einrichtungen für Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen, Kinder-

gartenkindern und schulpflichtigen Kindern (Drei-Säulen-Modell) werden sie Vermittlungszentrum für Tagesmütter und -väter, Zentrum für vorschulische Sprachförderung, zur schulvorbereitenden Einrichtung für schulpflichtige, aber nicht schulreife Kinder und zu einem Knotenpunkt des familienunterstützenden Netzwerkes in den Kommunen.

Mit den Familienzentren und den Ganztagschulen wollen wir Schritt für Schritt ein lückenloses, bedarfsgerechtes und verlässliches Betreuungsgefüge aufbauen, das hohen pädagogischen Ansprüchen genügt. Durch den demographischen Wandel freierwerdende Kapazitäten und Mittel im bisherigen Betreuungssystem wollen wir zum Aufbau unseres Modells nutzen. Zur Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren haben wir uns auf folgende Maßnahmen geeinigt:

- Wir wollen eine Qualitätssteigerung in der Aus- und Weiterbildung der Erzieher/-innen. Langfristig streben wir eine Hochschulausbildung oder vergleichbare Qualifikation für Leitungspositionen in Kindertageseinrichtungen an.
- Wir wollen die vorschulische Sprachförderung beim Eintritt in den Kindergarten gewährleisten und führen verbindliche Sprachtests für alle Kinder im vierten Lebensjahr ein. Wenn sich gravierende Lücken ergeben, müssen verpflichtende Sprachkurse die Defizite bis zur Einschulung ausgleichen.
- Wir wollen die unbefriedigende Betreuungssituation insbesondere für die unter Dreijährigen gemäß den bundesgesetzlichen Vorgaben ausbauen. Von der Bundesregierung fordern wir eine angemessene Beteiligung an den Kosten. Wir ergreifen zur Verbesserung des Angebots eine Initiative für Tagespflege. Wir wollen auf einer landesgesetzlichen Grundlage die Vermittlung von Tagesmüttern und -vätern, die fachliche Beratung, Begleitung und weitere Qualifizierung unterstützen sowie ein besseres Zusammenspiel der verschiedenen Betreuungsmöglichkeiten gewährleisten. Dazu richten wir Tagespflegezentren an den Kindertageseinrichtungen ein. Vor allem Kindern ab dem zweiten Le-

bensjahr wollen wir verstärkt einen Platz in einer Tageseinrichtung anbieten. Die infolge des demographischen Wandels in Kindergärten nicht mehr benötigten Plätze für Drei- bis Sechsjährige werden wir erhalten, damit in den Einrichtungen neue Betreuungsangebote für unter Dreijährige geschaffen werden können.

- Mit den Familienzentren entwickeln wir eine niederschwellige, mit anderen Institutionen effektiv vernetzte Beratungsstruktur für Familien, die auch neue Beratungsmodelle bei Trennung und Scheidung vorhält.
- Wir streben flexiblere Angebote, den Abbau bürokratischer Hürden sowie die Sicherstellung der pädagogischen Qualität an. Die Ein-



richtung von betrieblichen und privaten Förder- und Betreuungsangeboten soll durch Verwaltungsvereinfachung und durch neue Kooperationsmöglichkeiten mit Unternehmen und Behörden erleichtert werden.

- Wir entwickeln ein vereinfachtes und gerechteres Finanzierungssystem für Kindertageseinrichtungen im Dialog mit Verbänden, Trägern und Beschäftigten. Damit Träger in aktueller Finanznot keine Gruppen schließen müssen, streben wir kurzfristige Übergangslösungen an.
- Lernziele und Kernkompetenzen werden in einem verbindlichen Rahmencurriculum festgelegt. Die Bemühungen der Träger von Kindertageseinrichtungen zur Qualitätsentwicklung werden wir durch eine externe Evaluation begleiten.

Familie, Gleichstellung von Frau und Mann, Partnerschaft und Beruf

Eine immer wichtiger werdende Voraussetzung für ein kinder- und familienfreundliches NRW ist die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf. In Betrieben und im Öffentlichen Dienst wollen wir für familienfreundliche Rahmenbedingungen und Maßnahmen zur Frauenförderung werben. Die Gleichstellung von Mann und Frau berücksichtigen wir als Querschnittsaufgabe bei allen politischen Entscheidungen. (...)

Wir wollen ein Beratungs- und Unterstützungsnetz mit ineinander greifenden Hilfsangeboten für Gewaltopfer, gegen häusliche Gewalt – insb. gegen Frauen –, sexuellen Missbrauch und Menschenhandel erhalten und effizient gestalten.

Gleichgeschlechtliche Paare dürfen nicht diskriminiert werden. Ihre Selbstorganisation werden wir weiterhin angemessen unterstützen.

Jugend

Kinder- und Jugendarbeit bleibt ein eigenständiges und gleichberechtigtes Sozialisationsfeld neben der Schule. Auf der Grundlage des Jugendförderungsgesetzes wollen wir den durch die Volksinitiative in Gang gesetzten Prozess der Neuordnung der Förderung der Kinder- und Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes fortsetzen.

Wir werden den Landesjugendplan entbürokratisieren. Zielvereinbarungen sollen kleinteilige Projektförderungen ablösen. Förderschwerpunkte und Verwaltungsrichtlinien wollen wir unter Beteiligung von Trägern und Verbänden weiter entwickeln. Die Aufstellung erfolgt künftig durch ein offeneres Verfahren.

Die offene Jugendarbeit erfährt eine verbesserte Förderung im Rahmen des Landesjugendplans.

Um Kinder besser an die Demokratie heranzuführen und die Beteiligungsrechte junger Menschen zu stärken, sollen bestehende Beteiligungsmodelle in den Kommunen koordiniert und weiter entwickelt werden.

Die Mega-Männer

Die erste Jungengruppe an der Gemeinschaftshauptschule Weissenberg

Von Andreas Berndt

Die Ganztagschule Weissenberg ist eine Gemeinschaftshauptschule im Norden von Neuss. Zurzeit besuchen ca. 460 Schüler/-innen die Schule und werden dort von 30 Lehrer/-innen und einem Schulsozialarbeiter betreut.

Geschlechtsspezifische Arbeit wurde bislang noch nicht in großem Maße praktiziert. Vereinzelt gab es, durchgeführt durch die Beratungslehrerin, Veranstaltungen für Mädchen, aber auch diese waren eher spärlich gesät. Des Weiteren wurde durch die gleiche Lehrerin ein Wahlpflichtfach zum Thema Lebensplanung für Mädchen angeboten.

Diese Vernachlässigung geschlechtsspezifischer Arbeit sowie die immer größer werdenden Probleme der Jungen sowie die Schwierigkeiten der Lehrer mit den Jungen war Anlass das Projekt einer Jungengruppe durchzuführen.

Aufgrund fester Rahmenbedingungen an einer Schule ließen sich die Ideen nicht direkt in die Praxis umsetzen, da innerhalb des Schuljahres keine neue Arbeitsgemeinschaft in den Stundenplan hätte aufgenommen werden können und ein erneuter Wechsel verschiedener Schüler nur zu mehr Unruhe geführt hätte.

So startete die erste Jungengruppe an der GTS Weissenberg mit Beginn des Schuljahres 2004/05. Die Gruppe besteht aus 17 Jungen der 5. Klassen im Alter von 10 bis 12 Jahren.

Da die Jungengruppe nur innerhalb der AG-Zeit stattfinden kann ist die Freiwilligkeit nur eingeschränkt gewährleistet. Die Jungen durften aussuchen was sie wählen, aber nicht wann diese AG stattfinden sollte.

Ausgangslage

Aufgrund einer vermehrten Anzahl von Schwierigkeiten der Jungen mit Mitschülern und Eltern und Problemen der Lehrer mit den Jungen sa-

hen wir uns in der Pflicht für die Jungen unserer Schule ein erweitertes Angebot zu präsentieren.

Da in den letzten 10 Jahren die Mädchenarbeit einen immer größeren Stellenwert eingenommen hat gerieten die Jungen mit ihren Bedürfnissen immer mehr in den Hintergrund, was teilweise zu einer Vernachlässigung geführt hätte.

Durch zahlreiche Gespräche auf dem Schulhof sowie in Arbeitsgemeinschaften und im offenen Angebot wurde der Wunsch der Jungen nach Angeboten ausschließlich für sie stärker. Weiterhin sah auch das Kollegium eine besondere Notwendigkeit für ein Angebot für die Jungen, da besonderes in den einzelnen Klassen der Mädchenüberhang und die damit verbundene Dominanz der Mädchen in der letzten Zeit fortschritt, was zu einem Ungleichgewicht in der Klassenstruktur und dem Gemeinschaftsgedanken führte.

Welches Ziel sollte in der Jungenarbeit verfolgt werden?

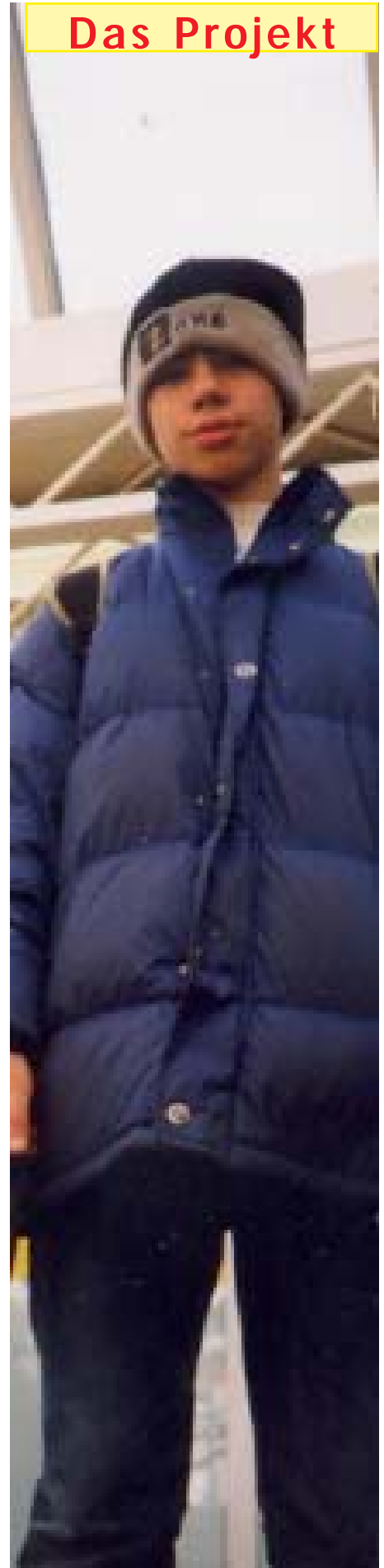
Die Jungen sollten in den Klassen eine Stärkung ihrer Position erfahren; das sollte aber nicht so weit führen, dass sie ihrerseits (wieder) dominant sind.

Es sollte ein Angebot sein, in dem sie ihre Wünsche und Ideen bei der Umsetzung einbringen können sollten. Die Arbeit mit den Jungen sollte in erster Linie durch Aktion geprägt sein, jedoch auch ruhige und kognitiv anspruchsvolle Anteile beinhalten.

Sie sollten die Möglichkeit bekommen, sich in einem geschützten Rahmen zu bewegen und austauschen zu können. Ziel war es nicht, die Jungen zu ändern – sondern sie verstehen zu lernen.



Das Projekt





Und so war es wirklich

Die „Mega-Männer“ trafen sich jeden Montag in der 5. und 6. Stunde im Klassenraum der 5a. Schon im Vorfeld einer jeden Einheit stellten die Jungen pausenlos Fragen über den Inhalt der nächsten Stunde, da sie es nicht erwarten konnten erneut zusammen zu treffen.

Die Regeln stellten wir erst in der zweiten Stunde auf, weil wir in der ersten Stunde noch Besuch von einigen Mädchen (wie furchtbar) hatten, da die AG-Einteilung noch unklar war. Die Jungen konnten sich auf wenige aber für sie sehr strenge Regeln einigen:

- Keiner darf den anderen schlagen oder beleidigen.
- Nur wer den „Igelball“ hat darf reden.
- Alle machen mit.
- Wir halten uns an die Pausen.
- Alle Handys sind aus.
- Wer sich nicht an die Regeln hält muss draußen bleiben.

Die Einstiegsphase änderte sich je nach aktueller Verfassung der Gruppe. Da die Jungen vorher eine große Pause hatten, war es oft möglich direkt mit einer Blitzlichtrunde zu starten. Waren die Mega-Männer dagegen noch nicht ausgelastet, begannen wir mit einer kleinen Spiel oder einem anderen Warming-up. In den ersten Stunden standen Kooperationsspiele im Mittelpunkt der Arbeit. So begannen wir mit dem Hochseilspiel oder dem Menschenpendel.

Dieser Teil der Gruppenstunde gefiel den Jungen besonders, da es hier um Aktion ging und keiner auf seinem Platz sitzen musste.

Die anschließenden Blitzlichtrunden waren insofern schwierig, da die Jungen noch nicht in der Lage waren etwas von sich persönlich zu erzählen. Nur wenige kamen über ein „es geht mir gut hinaus“. Nur selten erzählten sie etwas vom Wochenende oder über Dinge die sie zu Hause oder in der Schule erlebt hatten. Die Furcht etwas von sich Preis zu geben verschwand im Verlauf der weiteren Treffen. Bezeichnend für die Gruppe war, dass ihnen immer erst dann etwas einfiel, wenn der Redeball an einen anderen Jungen gegangen war.

Was kommt an?

Den Jungen ist es heute wichtig zu dieser Gruppe zu gehören. Anderen Schülern, besonders Mädchen gegenüber wird klargestellt, dass nicht jeder zu den Mega-Männern gehören kann.

Anfängliche Ablehnungen der einzelnen Klassen untereinander sind mittlerweile einem Zusammengehörigkeitsgedanken gewichen. Die Jungen kommen gerne in die Gruppe und fühlen sich unter Gleichgesinnten sehr wohl. Das Arbeiten in Gruppen an für Schüler schweren Themen verläuft zunehmend ruhiger.

Wünschenswert für die nächste Zeit wäre die Bereitstellung eines anderen Raumes, den die Gruppe selbst gestalten kann und der ausschließlich ihnen vorbehalten ist.

Was bis heute noch geschah?

Wir haben uns weiterentwickelt. Die Megamänner sind zu einer geschlossenen Gruppe geworden. Streitigkeiten nehmen ab und die Vorfreude auf die warmen Tage, an denen wir endlich draußen mehr machen können, steigt mit jedem Sonnenstrahl.

Man muss den Jungen ein Kompliment machen, sie haben auf ganzer Linie überzeugt. Besonders stark war ihr Eindruck auf die Kolleginnen, die uns beim Kochen beobachten konnten. Die Megamänner kochen sehr gern. Man muss wissen, dass es eigentlich erst ab Klasse 6 erlaubt ist in der Schulküche zu kochen. Es war jedoch ein großer Wunsch der Jungen und eine Herausforderung für mich, der bislang in der Schulküche keine Erfahrungen hatte.

Es war ein Erfolg auf ganzer Linie. Die Jungen besorgten die Rezepte, die

von mir kopiert wurden, sie kauften für die Gruppe ein und sammelten anschließend von allen das Geld ein. Sie kochten in Kleingruppen, räumten anschließend auf und spülten. Und das, was sie gekocht haben, schmeckte ihnen selbst so gut, dass sie unbedingt noch einmal kochen wollten, was wir auch taten.

Aufgrund des dreiwöchigen Schulpraktikums der Klassen 8 und 9 im März hatten wir endlich die Gelegenheit während unserer Stunden in die Turnhalle zu gehen, ein Wunsch, der seit dem ersten Treffen bestand. Hier wurde wie wild Hockey, Fußball und Basketball gespielt. Es gab jedem der Jungen die Möglichkeit seine Fähigkeiten einzubringen, so dass auch dies eine gelungene Aktion wurde.

Für die kommenden Monate bis zum Ende des Schuljahres haben wir noch einiges gemeinsam vor. Wenn das ganze so weiter geht ist es schade, dass bald schon Sommerferien sind.

Für die Zukunft ist ein kontinuierlicher Ausbau der Jungenarbeit vorgesehen. So werden in den wärmeren Monaten Ausflüge in einen Kletterpark oder Besichtigungen verschiedener Art angeboten. Die Vorfreude darauf ist schon jetzt sehr groß.

Was kommt danach?

Im Laufe des nächsten Jahres erfährt die Jungenarbeit eine Verstärkung durch einen Lehrerkollegen, der ebenfalls eine Fortbildung zum Jungenarbeiter anstrebt und dann die Arbeit unterstützen kann. Im Jahr 2006 soll mit den bereits bestehenden Gruppen und weiteren interessierten Schülern ein Jungenzukunftstag oder auch Boys' Day an der GTS Weissenberg durchgeführt werden, an dem die Jungen einen Tag lang in von Frauen dominierten Berufen Praktika durchführen können.

Alles in allem sind wir für die Zukunft sehr positiv gestimmt, da wir die Unterstützung des Kollegiums haben und die Jungen unsere Arbeit mit ihrer Begeisterung danken.

Die Ganztagschule Weissenberg wird die Jungenarbeit als eine wichtige Säule des Schullebens in das Schulprogramm aufnehmen.

*Andreas Berndt, Ganztagschule Weissenberg, Schulsozialarbeit
Leostraße 37, 41462 Neuss
Tel: 0 21 31/56 99 12
E-Mail: a.u.k.berndt@web.de*

Buddy & Mind

Jungenarbeit an Schulen – ein Praxisbeispiel

Von Dirk Achterwinter, Uwe Bleicher und Mustafa Jannan

Schule und Jungenarbeit können wichtige Erfahrungsfelder für Jungen und Männer sein. Ein Praxisbeispiel für eine gelungene Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Jungenarbeitern stellt das Projekt „Buddy & Mind“ dar, das im Mai 2003 am Städtischen Gymnasium Schmallenberg im Sauerland durchgeführt wurde.

Das Projekt wurde im Rahmen des Initiativprogramms „Selbstbehauptung und Konflikttraining für Mädchen und Jungen an Schulen“ mit NRW-Landesmitteln finanziert. Neben dem Jungenprojekt fand zeitgleich ein Projekt für Mädchen statt.

Zielgruppe waren Schüler/-innen dreier 8. Klassen, insgesamt nahmen 46 Mädchen und 39 Jungen an den Projekten teil. Planung und Durchführung des Jungenprojektes erfolgte durch die Jungenarbeiter Dirk Achterwinter und Uwe Bleicher sowie dem Lehrer Mustafa Jannan.

Die beiden Tage dieses Trainings sind in ein schulisches Gesamtkonzept des Gender Mainstreaming eingebettet, das von einer Kollegin von M. Jannan initiiert wurde. Beide Lehrkräfte ergänzen sich mittlerweile in der geschlechtsspezifischen Arbeit: Neben einem Boys´ Day findet eine zweitägige Veranstaltung zur geschlechtsspezifischen Sexualpädagogik statt, z.T. wird auch im Fach Sport die Geschlechtsspezifität durch geschlechtshomogene Lerngruppen berücksichtigt. Glücklicherweise ist die Schulleitung der Gender-Arbeit gegenüber sehr aufgeschlossen und unterstützt sie in allen Bereichen.

Zum Standort (M.Jannan)

Das Sauerland ist überwiegend katholisch-dörflich geprägt, vielerorts findet man noch traditionelle Rollenverteilungen und Familienstrukturen. Die Arbeit in der Schule ist i.W. einfach, da die Schüler/-innen koo-

perativ sind, möglicherweise auch bedingt durch die kontrollierende Transparenz der erwähnten dörflichen Strukturen. Andererseits habe ich in meiner Arbeit als Lehrer häufig genug den „vaterlosen“ Jungen gefunden, oder besser: die Jungs finden mich (oder einen anderen Lehrer-Mann). Das kann zu Konflikten führen („kein Halt ohne Grenzen“) – oder zu einer sehr intensiven Nähe.

Meine Teilnahme als „Nothelfer“ beim 1. Durchgang des Konflikttrainings im Jahr 2002 (es konnten keine externen männlichen Trainer gefunden werden) war ein Schlüsselerlebnis für mich: das war genau die Arbeit, die ich schon seit Jahren machen wollte! Beim LVR/Landesjugendamt Rheinland nahm ich daraufhin im Jahr 2003 an der Fortbildung „Von der Arbeit mit Jungen zur Jungenarbeit“ teil, ein auch persönlich sehr bereicherndes Erlebnis. Dank zunehmender Kontakte mit anderen Stellen (z.B. Bezirksregierung) und des intensiven Austauschs mit Gleichgesinnten ergaben sich für mich immer mehr Möglichkeiten, mit Jungen direkt zu arbeiten oder die Arbeit mit Jungen bei Kolleg/-innen und Mitmenschen bekannt zu machen. Im Jahr 2004 leitete ich dann eine der drei Jungengruppen der erneut stattfindenden beiden Projektstage in Eigenregie. Weiterhin bereitete ich die Arbeit der beiden Jungenarbeiter D. Achterwinter und U. Bleicher organisatorisch vor.

„Der intensive Kontakt zu den Jungen...ist eine große Motivationsquelle für mich.“

Mädchen und Jungen nahmen in jeweils drei Gruppen teil. Die Gruppen wurden aus den Klassenmitgliedern gebildet, was sich im nachhinein als sehr fruchtbar erwiesen hat: So konnte z.B. die wertschätzende Kommunikation zwischen den Geschlechtern und innerhalb der Geschlechtergruppe positiv beeinflusst werden.

Während die Mädchengruppen in einem großen Gebäude der örtlichen KJG untergebracht waren, konnten die Jungengruppen drei verschiedene Räumlichkeiten nutzen: ein TV-Heim, eine Sporthalle sowie eine Hütte des Schützenvereins Schmallenberg.

Alle Schüler/-innen wurden getrennt von meiner Kollegin und mir über den organisatorischen Ablauf informiert. Die Jungen mussten z.B. Decken, Kleber, Scheren sowie einen kleinen Unkostenbeitrag mitbringen – Letzteres sollte die Materialkosten für den Bau eines Rough-Sticks (Kampfstock) decken, den die Jungen nach den beiden Tagen mit nach Hause nehmen durften. Ein örtlicher Baumarkt zeigte sich übrigens sehr hilfsbereit bei der Materialbeschaffung – der Sohn des Besitzers nahm selbst am Projekt teil!

Die Trainer setzten sich sehr frühzeitig mit mir in Verbindung, so dass wir den konzeptionellen und organisatorischen Rahmen für die beiden Projektstage erarbeiten konnten. Für uns stand vor allem im Vordergrund, den Jungen einen positiven Zugang zur eigenen Körperlichkeit zu ermöglichen. Weiterhin sollten sie durch Eigen- und Fremdwahrnehmung über ihre Stellung innerhalb einer/ihrer Gruppe reflektieren können.

Am 17. und 18.5.04 wurde das Projekt dann durchgeführt und am 19.5. mit einem Fragebogen evaluiert. Aus den drei Jungengruppen erklärten sich einzelne Teilnehmer schließlich noch bereit einen subjektiven Erlebnisbericht über die zwei Tage zu schreiben (Auszüge siehe weiter unten).

Für mich persönlich als Lehrer ist der ganz intensive und (manchmal ungewohnt) positive Kontakt zu den Jungen immer wieder überraschend. Er ist eine große Motivationsquelle für mich, die Arbeit mit Jungen weiter zu führen und zu intensivieren. Als Lehrer finde ich es zudem von großem Vorteil, dass ich mit Fach-

kräften von außerhalb der Schule zusammenarbeiten kann. Das hat einen synergistischen Effekt: zum Einen löst es meine typisch distanzierte Lehrerrolle auf, ich werde greifbar und spürbar für die Jungen, nicht nur körperlich sondern auch mit meiner ganzen Persönlichkeit; zum Anderen ergibt sich für die Jungen die Möglichkeit, sich mit anderen Männern über Themen und Gefühle auszutauschen, wofür in ihrem Alltag sonst kein Platz ist.

Der Aspekt der Selbstreflexion und die Tatsache, dass man mit Schülern einmal nicht „nur“ intellektuell arbeiten muss, macht vielen Lehrern Angst, mir hat es jedoch eine neue Erlebens-Welt erschlossen.

Zum Konzept (D. Achterwinter)

Mein eigener Anspruch ist, dass sich jeder Mann, der mit Jungen arbeitet, seiner eigenen Männlichkeit bewusst ist. Jeder Mann muss wissen, was für ein Vorbild von Männlichkeit er vorlebt. Die Jungen lernen mehr von dem, wie ein Mann auftritt, als von dem was er z.B. verbal vermittelt. Die Persönlichkeit, mit all ihren Facetten wirkt mehr als die jeweiligen Trainingsinhalte.

Da wir drei Männer uns aus gemeinsamen Fortbildungen und aus anderen Projektzusammenhängen gut kannten und genau wussten, wer welchen Standpunkt hat, war uns bekannt, dass wir uns in diesem Aspekt von Jungenarbeit einig sind. Auch bei der konzeptionellen Vorbereitung waren wir uns inhaltlich sehr rasch einig. Und so ergab sich der Titel „Buddy and Mind“ für das Projekt wie von selbst.

Mit „Buddy“ meinten wir den Freund, den Kumpel, den so wenig Jungen im Alter zwischen 12 und 18 haben und der doch so wichtig wäre, um sich auszutauschen, um zu spüren, dass mann/junge mit all diesen Fragen und Gefühlen und Verwirrungen nicht so ganz alleine ist.

(Hier sei mir ein Transfer zur Weiblichkeit erlaubt:) Die „beste Freundin“ ist in der weiblichen Sozialisation ein wichtiger Faktor, oft wichtiger als die männlichen Sexual-Partner. Eine feste Größe zum Austausch und

zur eigenen Stabilisierung, eine Vertraute und Gefährtin auf dem Pfad zur eigenen Weiblichkeit und weit darüber hinaus. Jungen, die diese Nähe und Intimität im Austausch mit anderen Jungen haben, stehen unter dem permanenten Verdacht schwul zu sein: sowohl in der eigenen Wahrnehmung als auch in der Fremdbewertung. Und „Schwul sein“, das ist der größte Makel, den ein Junge haben kann. Unnormal zu sein, nicht männlich zu sein, weibisch, schwach zu sein. Wenn ich als Junge dieses Image habe, dann habe ich verloren. Je nach Schule, Stadtteil und sozialem Klima bleibt mir dann nur der spätere Umzug in die Großstadt, ein



Selbstmordversuch, Gewalt gegen mich selbst und/oder Schwächere, um mich zu beweisen. Ich muss also als Junge alles vermeiden, was mich in diesen Verdacht bringen könnte. Ich muss „normal sein“; was normal ist, definiert die Clique, die Gruppe, die Peers, die Klassengemeinschaft.

„Buddy“ ist so gesehen auch ein Wortspiel, da es ähnlich wie „body“ klingt. Und Körperlichkeit ist ein ganz wichtiges Thema für Jungs, nicht nur im Zusammenhang mit Sexualität. Als ich das Thema Identität/Sexualität kurz mit den Jungen der 8b ansprach, bekam ich folgende Antwort: „Was glauben Sie denn, wir sind hier im Sauerland, in einer kleinen Stadt, hier kennt jeder jeden, das weiß doch jeder wie er sich zu verhalten hat.“

Als einzelner, individueller Junge die eigene Normalität zu pflegen, bedarf eines riesigen positiv gefüllten Beckens mit Selbstbewusstsein. Diese Jungen gibt es Gott sein Dank auch!

Ganz oft steht hinter diesen Jungen eine starke, wärmende und schützende Vaterfigur, die ihnen schon in jungen Jahren viel Kraft und Vertrauen zu sich selber vermittelt haben. Die ihnen das Gefühl gegeben haben: „So wie du bist, bist du in Ordnung, ich weiß das, und weil ich ein ‚großer starker‘ Mann bin, kannst du mir ruhig glauben, dass du in Ordnung bist. Mache deine Erfahrungen im Leben, und bei mir kannst du jeder Zeit Ruhe und Kraft und Rat finden!“

Negativ formuliert bedeutet das, viele Jungen sind auf der Suche und haben niemand im Hintergrund, der sie stabilisiert und ihnen den nötigen Halt gibt, ihnen den Rücken frei hält. Jungen, die die Grenzen anderer verletzen, die wie auch immer grenzverletzend sind, sei es verbal oder körperlich, haben leider oft selber keine Grenzen, keinen Halt erfahren. In ihrer eigenen Haltlosigkeit stoßen sie andere an, sowohl verbal als auch körperlich, auch um sich so selber wieder zu spüren!

Und natürlich gibt es Phasen in der Jungensozialisation, wo diese Erfahrungen einfach zum Leben dazu gehören. Hier gilt es genau hinzusehen was real passiert.

Ohne sich auszuprobieren, kann niemand Lebenserfahrungen sammeln. Dazu bietet sich die Gruppe der gleichaltrigen, gleichgeschlechtlichen Leidensgenossen an: ein Prinzip, dass sich seit Jahrhunderten bewährt hat, mehr oder weniger?!

„Mind“ war uns wichtig, weil das Leben ja auch durch den Geist und durch die kognitiven Fähigkeiten bestimmt wird. Natürlich wollen Jungen im Alter von 13 bis 15 viel vom Leben wissen. Nicht umsonst finden, ganz aktuell, die ganzen Nachmittags Talk-Shows, die Gerichts-Shows und die Beratungs-Shows so viel Anklang beim jugendlichen Publikum – zur besten Schulaufgaben-Zeit. Hier wurde das Bedürfnis nach „Lebensberatung“ von den Sendern erkannt und wurden maßgerechte, einfache Konsumhappen entwickelt. Auch immer garniert mit mehr oder weniger sexuellen Anstößen. Eine geniale Idee, leider hat die Pädagogik an

unseren Schulen und in den Freizeiteinrichtungen diese Bedürfnisse der Heranwachsenden nicht als Chance zum Austausch erkannt. (Die Pädagogik ist auf dem Stand der später 70iger Jahre und die Kids sind schon im neuen Jahrtausend).

„Jungenarbeit ist für mich keine Methode,...sondern eine Haltung.“

Wir wollen den Jungs also auch etwas Lebensweisheit bieten. Sie ansprechen und unsere Sicht von Mann-Werdung, von Mann-Sein, von Männer-Rolle anbieten. Da wir keine Pro 7 bzw. MTV Moderatoren sind, sondern gelernte Pädagogen müssen wir also sehen, wie wir unsere Vorstellungen mit unseren Mitteln „an die Jungs bringen können“.

Die Jungen der 8b lernte ich auf dem Schulhof kennen. Wie beschrieben fand das Projekt ja glücklicherweise nicht in den Räumen der Schule statt. Nichts gegen die Räume dieses Gymnasiums, Schule ist allerdings immer Schule. Der Gong dominiert das „45-Minuten-Denken“, das gesamte Gebäude ist mit Regeln, Erinnerungen, festen Funktionen belegt. Neues hat es ganz schwer sich dort zu etablieren, seinen eigenen Platz zu finden, es ist ja schon alles belegt.

Spannend war der Weg von der Schule zum Veranstaltungsort, einem abseits gelegenen Sportheim mit viel Rasenfläche, wo wir niemanden störten und nicht gestört wurden. Für Jungenarbeit ein idealer Raum. Die Gruppe zog sich immer weiter auseinander auf dem Weg dorthin. Der Bäcker wurde aufgesucht, es wurde auf den und auf den noch gewartet. Meine Gruppe verlor an Kontur und wurde ein undefinierter Treck. Ich ließ dies zu. Leid taten mir nur die drei Jungen, die mit mir voraus gingen, die hatten keine Chance sich wie die anderen zu entziehen. Das Ende des „Trecks“ wurde markiert durch viele laute Sprüche und Bemerkungen, so dass ich immer informiert war, wo das Ende sich gerade aufhielt, da wo es laut war.

Nachdem der Gruppenraum erobert war, jeder seinen Platz gefunden hatte, jeder seinen eigenen Stuhl hatte, klar war wer neben wem sitzen wollte und langsam die unsichere Ruhe vor dem Beginn aufkam, konnte ich dann auch anfangen. Die Jungs antworteten ehrlich und direkt auf meine Fragen nach Klassenstruktur, Verhält-

nis zu den Lehrern, Verhältnis untereinander, Beziehung zu den Mädchen, Gruppendynamik. So war schnell klar, das es drei Untergruppen innerhalb der Jungengruppe gab, die gut miteinander auskamen. Es wurde deutlich, wer zu den Wortführern gehört, wer eher still ist. Auffällig war, das fast alle in Sportvereinen organisiert sind, also Gruppenabläufe auch aus anderen Zusammenhängen als Schule kannten.

Ich lernte schnell, welche Konflikte es in Schmallenberg mit anderen Jugendlichen gab und wie die Jungs diese bewerteten. Als Stichwort sei hier nur genannt: Schlägereien auf dem Schützenfest, „Ghetto-Siedlung“ mit niedrigem sozialen Niveau und dem hohen Anteil von Messdienern in der Klasse.

Spannend war (wieder einmal), dass sich die Jungen nicht konkret vorstellen konnten, was denn nun genau an diesen zwei Tagen passieren sollte. Als brave Gymnasiasten saßen sie da, scheinbar ruhig, voller innerer Anspannung, sie wussten nicht was sie erwartet – und waren bereit mitzumachen.

Für mich sind diese Anfangssituationen ganz entscheidend. Wenn es mir gelingt die Aufmerksamkeit und das Vertrauen der Gruppe in dieser Situation der „Ungewissheit“ zu gewinnen, habe ich schon viel erreicht. Klappt dies nicht, muss ich über die Seminartage immer wieder darum kämpfen. Die eigentliche Arbeit leidet dann ganz stark.

Gleichzeitig, einhergehend mit Vertrauen, ist es mir wichtig den Jungen zu vermitteln, dass ich hier in der Gruppensituation Strukturen schaffen kann und auch will, dass ich auch ein „Bestimmer“ bin und mein Wort zählt. Ich lasse mich prinzipiell nicht duzen. Ich stelle mich ausführlich vor, mit Ausbildungen, beruflichem Kontext und familiärem Hintergrund. Ich beschreibe die Inhalte der Tage und die Methoden. Ich mache so ganz schnell deutlich, dass Machtkämpfe mit mir harte Kämpfe sind und ich mich für die Gruppensituation verantwortlich fühle. Dazu gehört u.a. meine Ausführung, dass ich es nicht zulassen werde, dass jemand ausgelacht bzw. der Lächerlichkeit preisgegeben wird. Meine Sprache ist dann ganz ruhig und mein Blick wandert langsam durch die Gruppe.

Das Projekt

Zu meinen Regeln gehört, dass niemand etwas sagen muss; dass ich gegenüber den Lehrer/-innen zwar die Verpflichtung habe über meine Arbeit zu berichten, aber intime, private Dinge der Teilnehmer gut bei mir aufgehoben sind (Schweigepflicht). Diese Gestaltung der Atmosphäre, die Benennung der Regeln, die Vermittlung von Sicherheit, die Klärung der Autoritäten sind die Grundlagen der Arbeit. Auch das spreche ich an und mache es den Jungen deutlich. Größtmögliche Transparenz war und ist mir in meiner Arbeit immer hilfreich gewesen. Ich kann nur gewinnen und die Jungen auch.

Die Methoden

(U. Bleicher, D. Achterwinter)

Die Methoden und Übungen, die ich hier beschreibe, sind über Jahre ausprobiert und immer wieder erweitert und weiterentwickelt worden. Jede Anwendung ist unterschiedlich, so wie jede Gruppe und jeder Trainer unterschiedliche Erfahrungen mit einbringt. Damit gibt es keine endgültigen Übungen, Methoden und Beschreibungen, sondern stets nur vorläufige, die sich prozesshaft mit den damit agierenden Männern und Jungen verändern.

„Methoden unterstützen die Gestaltung von Prozessen und Auseinandersetzungen. Darin haben sie ihren Sinn und Zweck.“

Einige Grundideen entstammen aus den zahlreichen Methodenbüchern und kreativen Auseinandersetzungen von Jungenarbeitern (soweit bekannt sind Quellen angegeben). Andere wiederum sind eigene Entwicklungen und Ideen: viele aus der jahrelangen Zusammenarbeit und Diskussion mit meinem Freund und Kollegen Dirk Achterwinter. Um den Rahmen des Artikels nicht zu sprengen, werden nur einige der angewandten Methoden ausführliche beschrieben.

Das 4-Eckenspiel

Das 4-Eckenspiel hat den großen Vorteil, dass so die Gruppe gemischt wird, die bestehenden Cliquen öffnen sich und jeder der mag kann kurz etwas sagen. Die Klassenmitglieder können sich so auch noch mal in einem neuen Licht sehen. Meine Rolle ist wieder die des Moderators. Da

die Gruppe so gut kooperierte, hatte ich als nächste Einheit geplant:

- „Ich fühle mich in dieser Gruppe gemocht, weil: ...“
- „Ich fühle mich in dieser Gruppe nicht gemocht, weil: ...“

Bei dieser Übung ist die Wahrung der Anonymität ganz entscheidend. Die ausgefüllten Zettel bekomme nur ich zu lesen, sonst niemand. Steht mehr Seminarzeit zur Verfügung, können die Antworten abgetippt werden und die anonymen Zettel dann wieder verteilt werden. So kann dann jeder einen Zettel ziehen, ihn vorlesen und seine Meinung zu dem Gelesenen äußern. Es ist nicht notwendig, dass sich der Verfasser zu seinem Text meldet – es kommt aber manchmal vor. Im konkreten Fall habe ich die Zettel vorgelesen und mit den Jungs kurz über einzelne Sätze gesprochen.

Aufgrund der Freiwilligkeit gab es zum Punkt „fühle mich gemocht“ fünf Rückmeldungen und zu dem zweiten Punkt „fühle mich nicht gemocht“ sieben Rückmeldungen. Besonders auffällig war eine Rückmeldung: „Ich fühle mich in der Gruppe nicht gemocht, da diese Gruppe blöd ist und ich auch gar nicht gemocht werden will.“ – Die Jungen waren sehr überrascht über diese Mitteilung, war doch das allgemeine Bild, das sich jeder hier mit jedem versteht.

Aufgrund dieser Rückmeldung entwickelte sich eine Diskussion über Außenseiter: Wie Junge sich fühlt, wenn er alleine ist, welche Ängste er wohl hat und was er selber tun könnte, um seine Position zu verändern. Auch was die Gruppe machen könnte, um solch einem Jungen Hilfestellung und Unterstützung zu geben.

Der „heiße Stuhl“

Nach der Pause wollte ich diese Situation aufgreifen ohne sie wieder direkt zu thematisieren. Als Methode wählte ich den „heißen Stuhl“ (Methodenbeschreibung siehe Kasten).

Die meisten Jungen kennen die Situation nicht, dass sie selber im positiven Licht stehen. Für die meisten sind positive Rückmeldungen etwas ganz Neues. Gleichzeitig können sie so ihre Selbstwahrnehmung mit der Fremdwahrnehmung der Gruppe vergleichen. Meine Erfahrung ist, dass diese Übung Gruppen gut stabilisieren kann, durch das Ansprechen von positiven Eigenschaften entsteht eine positive Gesamtstimmung – was Jungen gut tut.

Der faire Kampf

Nach diesen ruhigen Übungen war es nun an der Zeit, wieder dem Drang nach Bewegung gerecht zu werden. Also kam es vor dem Haus auf der Wiese zu einer großen Schlacht mit

selbstgebauten Schaumstoffschwertern, den Roug-Sticks (Methodenbeschreibung siehe Kasten). Bei dieser Übung handelt es sich um eine Weiterentwicklung einer Anregung aus dem Heft der Aktion Jugendschutz Bayern „... immer gut drauf?“ (G. Vogel). Schaumstoffschwerter kann man im Versandhandel beziehen (z.B. unter dem Namen „Bataka“ bei www.donnavita.de). Unser Mitautor M. Jannan hat nach einem ähnlichen Prinzip seine sogenannten Rough-Sticks entwickelt, die den Vorteil haben, dass sie für wenig Geld selbst gebaut werden können (Bauanleitung kann über den Autor bezogen werden).

Viele Jungen waren überrascht wie anstrengend doch das Kämpfen ist. Jeder Kampf wird mit den beiden Kämpfern besprochen und es gibt eine Rückmeldung von der Gruppe. Die Standardfrage dabei ist: „War das ein fairer Kampf?“ Die Jungen haben die Möglichkeit, mit einem Partner ihrer Wahl nach diesen festen Regeln zu kämpfen. Je nachdem welche Art von Schwertern benutzt werden, ergibt sich eine andere Dynamik.

Die Batakas oder Rough-Sticks erlauben feste, auch unkontrollierte Schläge, ohne dass Schmerzen oder gar Verletzungen zu befürchten sind. Die Jungen können toben und sich im fairen Kampf ausprobieren.

Übung: Der heiße Stuhl

Themen Komplimente machen, Gruppen-Feedback

Aufbau & Anleitung *Vorbereitung* Anweisung für alle (Einzelarbeit): Jeder schreibt für sich auf einen Zettel, was er gut kann, was seine Stärken sind (mit Blick auf Bereiche wie Schule, Hobbys, Körper, Clique, etc.).

Durchführung Vor der Gruppe stehen zwei Stühle – Stuhl 1 wird als „heißer Stuhl“ markiert:

a) Hierauf setzt sich ein Junge aus der Gruppe, der bereit ist, sich positive Rückmeldungen zu seiner Person anzuhören.

Wichtig: zunächst nur zuhören und entgegennehmen erlaubt!

Stuhl 2 ist der Feedback-Geber-Stuhl:

b) Hier setzen sich der Reihe nach Jungen aus der Gruppe hin. Sie sind dem Jungen auf dem heißen Stuhl: zugewandt, nehmen Blickkontakt auf und beginnen Ihre Ausführungen mit: „Ich glaube, Du kannst gut“ und zählen auf, was Ihnen dazu einfällt.

Wichtig: Nur positive Rückmeldungen sind erlaubt!

c) Der Feedbacknehmer (Junge auf dem heißen Stuhl) äußert sich: Vergleich Eigen- und Fremdeinschätzung, entstandene Gefühle bei ausschließlich positivem Feedback, Erwartungshaltung vor den Rückmeldungen.

Anschließend folgt der nächste Junge, und eine weitere Runde beginnt.

Lern- und Erfahrungsdimensionen

- Zusammenspiel in der Gruppe
- Umgang mit positiven Rückmeldungen – Erfahrungen aus dem (Schul-)Alltag
- Respekt und Achtung (vor dem Anders-Sein)
- Wahrnehmung der Gruppenatmosphäre nach dieser Übung

Anschlussübungen/-themen

- Lernen mit den Stärken – Konzentration auf Schwächen macht schwach!
- Unterschiede beklatschen und würdigen
- Erfolge und Stärken verankern

Fazit

Mit dem Ergebnis von „Buddy & Mind“ sind nicht nur die Trainer, sondern offensichtlich auch die Jungen mehr als zufrieden. Im dritten Durchgang hat das Projekt ein Niveau erreicht, das sich konzeptionell kaum mehr steigern lässt.

Auf dem Evaluationsbogen beantworteten von 38 Jungs die Frage „Wie sinnvoll findest Du solch eine Aktion?“ 31 mit der Note sehr gut oder gut. Die Frage „Wie hat dir die Aktion gefallen?“ beantworteten sogar 32 mit sehr gut oder gut.

Zum Schluss sollen die Jungs selbst zu Wort kommen, denn sie sind das Wichtigste in diesem Projekt, sie sind unsere Zukunft.

- Nicolas (Klasse 8c): „Der Tag für Jungs bot uns die Möglichkeit zu lernen, wie man seine Konflikte lösen kann.“ „Die beiden Tage waren durchgehend spannend.“
- Max, Leo, Carl (Klasse 8b): „Wir haben viel in unserer Jungengruppe gesprochen und unternommen.

Wir haben gelernt, miteinander umzugehen und uns zu akzeptieren.“

„Besonders gut fanden wir, dass wir am zweiten Tag Schaumstoffschläger gebastelt haben und uns damit ein wenig verdroschen haben.“
„Vielen Dank an Herrn Achterwinter, der seine Zeit für uns geopfert hat und das alles sehr gut gemagt hat!“

- René (Klasse 8c): „Wir lernten, dass wir uns auf die anderen verlassen können und ließen uns von einem Kasten rückwärts in die Arme der anderen fallen. Das hat Spaß gemacht und uns geholfen.“

Wir danken allen Schülern der Klassen 8 am Städtischen Gymnasium Schmallenberg für ihre Offenheit und Bereitschaft, mit uns zusammen zu arbeiten.

Dirk Achterwinter, Jahrgang 1961, verheiratet, 2 Kinder, Dipl.-Pädagoge, Sexualpädagoge, Gestalttherapeut, in der Jungenarbeit tätig seit 1988, Mitbegründer der LAG Jungenarbeit NRW

Kontakt: Am Rottmannshof 30, 33619 Bielefeld, Tel.: 0521/2608742, Fax: 0521-2608473, E-Mail: Beratung@Dirk-Achterwinter.de

Uwe Bleicher, Jahrgang 1954, Dipl.-Pädagoge, Sexualpädagoge/Sexualtherapeut, Geschäftsführer Institut für Persönlichkeitsentwicklung IFP, Berlin, in der Jungenarbeit tätig seit 1986; weitere Arbeitsschwerpunkte: Männerbildung, Paararbeit, Schulentwicklung, Gender-Training, Coaching, Supervision, Weiterbildung, Persönlichkeitslernen, Karriereplanung

Kontakt: Kirchweg 2a, 32657 Lemgo, Tel.: 05261/7704939, Fax: 05261/7704941, Mobil: 0170/8855799, E-Mail: persoeneichkeitsentwicklung@gmx.de www.persoeneichkeit-entwickeln.de

Mustafa Jannan, Jahrgang 1959, verheiratet, 2 Kinder, Lehrer, im Bereich Gewaltprävention tätig seit 1999, in der Jungenarbeit seit 2003

Kontakt: Vor den Eichen 8, 57392 Kirchhundem, Tel.: 02764/597, E-Mail: mustafajannan@gmx.de

Übung: Der faire Kampf

Themen	Aktivitätsübung – Zweikampf – Geschicklichkeit – Streitkultur – Spaß und Spiel – Verantwortung in Auseinandersetzungen – Kräftemessen
Aufbau & Anleitung	Der faire Kampf mit Roughsticks oder Batakas: Angebot des körperlichen Austobens und Kräftemessens. – <i>Das einzuführende Ritual:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Die Gruppe sitzt um ein Kampffeld (bilden einer Arena). - Der Leiter ist Kampfrichter; ein Freiwilliger sucht sich einen Partner, mit dem er kämpfen will, dieser kann zustimmen oder ablehnen. - Die Partner begrüßen sich durch dreimaliges Kreuzen der Schwerter und sprechen deutlich im Kontakt zum Gegner: „Auf einen fairen Kampf“. - Ist der Kampf zu Ende, geben sich beide Partner die Hände und bedanken sich für den fairen Kampf („Danke für den fairen Kampf“). - Der Kampf dauert 60 bis 90 Sek. Dieser beginnt und endet mit dem Zeichen des Kampfrichters oder bei Aufgabe eines Partners. - Beginn und Ende sind immer nach dem hier beschriebenen Ritual durchzuführen. <i>Verbote:</i> nicht ins Gesicht oder in die Geschlechtsorgane schlagen; der Kampf wird unterbrochen, wenn einer sein Schwert verliert, ein Kämpfer oder der Kampfrichter „Stopp!“ ruft.
Lern- und Erfahrungsdimensionen	<ul style="list-style-type: none"> - Ist es in der Gruppe möglich „Nein“ zu sagen, „Stopp“ zu rufen? - Auf seine Grenzen und Gefühle zu achten und diese zu äußern? - Wenn nicht – was hindert mich daran? - Helfen z. B. ein Ritual, Regeln, ein Kampfrichter die Auseinandersetzung leichter zu führen? - Stelle ich mich der und/oder suche ich die Auseinandersetzung? - Wie ist mein Verhalten: eher agierend oder reagierend? - Wie gut kann ich Kontakt halten während eines Kampfes? - Was ist notwendig um eine Situation und den Gegner zu kontrollieren?
Anschlussübungen/-themen	<ul style="list-style-type: none"> - Alternativ als Ring- oder Boxkampf durchzuführen - Asiatische Schwertkampf-Rituale (Kon-Zen-Tration, Führen/Verteidigen, Agieren/Reagieren) - Der Samurai (oder Geschicklichkeit siegt) - Konflikte fair ausstreiten, Umgang und Steuerung von Kraft und Gefühlen - Meine Verantwortung in Aus-Einander-Setzungen - Respekt vor Stärke, Respekt vor Unterlegenheit? Was ist Stärke? Was gehört dazu?

Neue Wege für Jungs

„Jungs müssen nicht immer Mechaniker werden“

Modellprojekt des BMFSFJ eröffnet neue Perspektiven in Berufswahl und Lebensplanung

„Kfz-Mechatroniker, Informatiker oder Metallbauer – viele Jungen wissen meist schon früh, was sie mal werden wollen. Ähnlich wie Mädchen, wählen auch Jungen oft aus einem eingeschränkten Berufsspektrum – ungeachtet der Chancen, später in diesen Branchen einen Job zu finden. In der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft werden Stellen in typischen Männerberufen in Produktion und Bau weniger gefragt; zugleich muss sich auch mit dem demografischen Wandel ein neues Rollenverständnis einstellen.

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat daher zeitgleich zum diesjährigen Girls' Day das Modellprojekt Neue Wege für Jungs gestartet. Es hat zum

Ziel, auch Jungen neue Perspektiven in ihrer Berufswahl und Lebensplanung aufzuzeigen, denn Pflege-, Erziehungs- und Dienstleistungsberufe werden in Zukunft gute Beschäftigungschancen bieten. Nicht zuletzt wird gerade im frühkindlichen Erziehungsbereich beklagt, dass Kinder kaum auf männliche Vorbilder im Erzieherberuf treffen. (...)

Das Modellprojekt Neue Wege für Jungs bietet Jungen der Klassen 5 bis 10 die Chance, sich mit ihren Berufswünschen, aber auch typischen Rollenmustern auseinanderzusetzen und Einblick in bislang frauendominierte Berufe zu erhalten. Dabei soll eine bundesweite Plattform entstehen, die den Austausch und die Vernetzung



von entsprechenden Initiativen und Projekten für Jungen fördert.

Als Anlaufstelle bietet das Service-Büro Neue Wege für Jungs Unterstützung und Beratung für interessierte Institutionen und Initiativen an. Das Projekt wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert.

Informationen unter:

www.neue-wege-fuer-jungs.de

BMFSFJ, 28.04.2005

Das Projekt

Schülerradio interviewte den prominenten Gast und fragte nach: „Gender Mainstreaming bringt auch die Jungen in den Focus: Was machen sie an dem Tag?“ „Es macht Sinn, Jungen zu fragen: Was ist sinnvoll und wünschenswert? Es kann nicht darum gehen, die Erfahrungen, die wir beim Girls' Day gemacht haben, einfach so zu übernehmen,“ so Peter Ruhenstroth-Bauer. „Wir wollen Jungen die Möglichkeit geben, sich über ihre Berufswünsche und Lebensplanung klarer zu werden, und dabei auch Berufe in den Blick zu nehmen, die als frauentypisch gelten wie Erzieher, Grundschullehrer oder Altenpfleger. Ein verändertes Rollenverständnis ist dafür von großer Bedeutung. Daher möchten wir Initiativen wie den Aachener Boys' Day und andere regionale Aktivitäten im Projekt Neue Wege für Jungs vernetzen und verstetigen, um bundesweit neue Wege für Jungs zu beschreiben.“

Infos und Kontakt:

ax-0 e.V., Dr. Eva Köhl, E-Mail:

eva.koehl@gmx.de

www.aachener-boysday.de

Aachener Initiative

„Boys' Day“ im ax-o e.V.

Besuch von Staatssekretär Peter Ruhenstroth-Bauer

Anlässlich des Projektstarts Neue Wege für Jungs parallel zum diesjährigen Girls' Day am 28.05.2005, besuchte der Staatssekretär des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Peter Ruhenstroth-Bauer, die Aachener Initiative „Boys' Day“ im ax-o e.V., die 2002 von Dr. Eva Köhl ins Leben gerufen wurde.

Nach der Begrüßung durch Frau Dr. Köhl und Frau Czech von der Initiative Aachener „Boys' Day“ besuchte der Staatssekretär die Kindertagesstätte Kleine Strolche, in der drei Jungen Einblick in den Alltag des Erzieherberufs erhielten. „Kinder brauchen männliche und weibliche Vorbilder als Bezugspersonen ..., dieser Erkenntnis werden wir in den Kindergärten und Grundschulen nicht annähernd gerecht.“, so Mar-

grit Lethen, Leiterin der Kita Kleine Strolche.

„Die bisherigen Erfahrungen mit dem „Boys' Day“ sind positiv (...) Die Kinder, insbesondere die Jungen, stürzen sich geradezu auf die Schüler, die am „Boys' Day“ bei uns mitmachen. Das kann durchaus als Ausdruck eines Mangels an Männern im Kita-Alltagsleben gewertet werden.“ Die Fortsetzung dieser Initiative wird von den Leiterinnen der Initiativkindergärten Aachens sehr begrüßt.

Nach einer Gesprächsrunde mit den Beteiligten in der Kindertagesstätte besuchte Staatssekretär Peter Ruhenstroth-Bauer die Grundschule Gut Kullen. Nach der Begrüßung durch den Schulleiter Hans Schmachtenberg traf der Staatssekretär mit „Boys' Day“-Teilnehmern, den aktiv Mitwirkenden und der Presse zusammen.

Erst mal nachdenken!

Psychologen der Augsburger Universität testen Gruppenprogramm zur Reduktion von Gewalt erfolgreich an Schulen

Von Ralf Oesterreicher

Oft sind Kleinigkeiten Auslöser von Konflikten, die zu aggressivem Verhalten gerade bei Kindern und Jugendlichen führen können. Dabei werden die gewalttätigen Neigungen und Handlungsmuster schon zu Hause erworben und später in der Schule verfestigt. Lehrer können der Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen jedoch in gewissem Maße gegensteuern. Psychologen der Universität Augsburg am Lehrstuhl für Psychologie/Prof. Ulich haben jetzt im Rahmen einer Fachveranstaltung durchaus positive Ergebnisse eines Gruppenprogramms zur Gewaltprävention vorgestellt, das sie an sechs Haupt- und Berufsschulen sowie Jugendgefängnissen über einen längeren Zeitraum getestet haben.

Ziel des Programms ist es, das Problemlöseverhalten bei Jugendlichen zu verbessern, Aggressionen zu reduzieren und zugleich pro-soziale Verhaltensweisen aufzubauen. Kern des Projektes ist die Evaluation eines kognitiven Mediationstrainings bei Schülern. „Standpunkte“ ist eine deutsche Adaptation eines Programms, das sich bereits in den USA erfolgreich bewährt hat. Es basiert auf der Annahme, dass aggressive Jugendliche Fehler in der Wahrnehmung und Bewertung sozialer Situationen machen und ihnen wenig Handlungsalternativen zur Verfügung stehen.

Konflikte selbst lösen

„Mediation oder auch Streitschlichterprogramme stellen eine Möglichkeit dar, besser mit Problemen und Konflikten umzugehen. Dieses Modell sieht die Ausbildung einzelner Schüler zu Mediatoren vor, die von Mitschülern gerufen werden können, wenn es zu einem Streit zwischen zwei Schülern gekommen ist. Der Konflikt wird gemeinsam in einem Mediationsraum nach einem bestimmten Ablaufschema bearbeitet.

Hinter dem Konzept steht der Gedanke, dass die Schüler lernen, Konflikte untereinander selbst zu lösen. Problematisch ist das Konzept insofern, da sich gezeigt hat, dass in erster Linie die Streitschlichter von dem Programm profitieren und sozial kompetenter agieren, das Konfliktpotenzial jedoch bestehen bleibt. Es ist eine gute Möglichkeit, um aktuellen Problemen zu begegnen, kann eine wirkungsvolle Prävention jedoch nicht ersetzen,“ erklärt Projektleiter Dr. Bach.

Wissenschaftler entwickeln hierzu ständig neue Programme und testen sie an den Schulen. Doch letztlich muss pädagogisches und psychologisches Handeln als ergänzende Maßnahme angesehen und als solche integriert werden, damit sie mittel- und langfristig erfolgreich sein kann. Projektleiter Dr. Johannes Bach ist überzeugt, mit „Standpunkte“ ein Programm entwickelt zu haben, das erfolgreich eine Veränderung der Einstellung zur Gewalt bewirkt. „Das Programm umfasste insgesamt 12 Sitzungen à 90 Minuten, die wöchentlich, von zwei Gruppenleitern angeleitet, stattfanden. Die Gruppenleiter wurden von Diplompsychologin und Projektleiterin Silvia Kratzer und mir auf die Intervention vorbereitet und während der Interventionsphase supervidiert,“ erläutert Bach.

Das Konzept hatte Erfolg. Die meisten Gruppenteilnehmer gaben nach Beendigung des Projektes in einer offenen Befragung die zentralen Bereiche des Programms wieder: Besseres Problemlösen, nicht-aggressive Lösungen finden und erst nachdenken, bevor man handelt, waren der Tenor der abgegebenen Statements der Teilnehmer. Darunter Aussagen wie: „Ich habe gelernt, nicht gleich auf 180 hochzugehen und dass man viel mit Wörtern erreichen kann“ und „dass man auch über das Opfer nachdenkt“.

Das Projekt



Die Verbesserung des Aggressionsverhaltens schlug sich bei den Teilnehmern in standardisierten Fragebögen nieder. Die Teilnehmer nahmen neutrale Situationen nicht mehr so feindlich wahr und gaben an, weniger häufig aggressive Verhaltensweisen zu zeigen als vor der Intervention. Außerdem hatte sich ihre Einstellung zur Aggression geändert. Sie gaben häufig an, in heiklen Situationen nun gewaltfreie Lösungen vorzuziehen.

Lehrer unterstützen

Gerade für Lehrer wird die Situation durchweg schwieriger und ist es notwendig, Hilfe und Unterstützung in Anspruch zu nehmen. „Bei den Lehrern zeigt sich eine beängstigende Entwicklung: durch die Anhebung der Stundenzahl bleibt nur sehr wenig Luft für den wichtigen Bereich der Sozial-Entwicklung. Deswegen halten wir es für notwendig, dass die Schulen durch Maßnahmen von außen unterstützt werden. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass Lehrer großes Interesse an Fortbildungen in diesem Themenbereich haben. Am Präventionstag des Lehrstuhls für Psychologie der Universität Augsburg nahmen etwa 200 Lehrer mit sehr großem Interesse teil“, bilanziert Bach.

Leider stehen für eine grundlegende Veränderung im Schulsystem derzeit nicht die finanziellen Mittel zur Verfügung. Wichtig wäre hier z. B. eine bessere Zusammenarbeit mit anderen Expertengruppen wie Psychologen, Sozialarbeitern, Polizisten.

Problematisch ist auch, dass unser Schulsystem hauptsächlich leistungsorientiert arbeitet, dadurch wird Ver-

änderungen im Sozialverhalten der Schüler oft weniger Beachtung geschenkt. Allerdings hat eine Art „Veränderung im System“ in Bezug auf das Sozialverhalten bereits stattgefunden, da in Zeugnissen künftig das Sozialverhalten detailliert bewertet wird. Trotzdem werden Diskussionen über Veränderungen im System vor allem von der möglichen Leistungssteigerung beeinflusst, aktuell angestachelt durch Studien wie PISA, wenn es auch aufgrund von Mangel an Finanzmitteln meist bei der Diskussion bleibt.

Das Projekt soll fortgesetzt werden. „Es wird weiter versucht, solche Maßnahmen auszubauen, hierbei sind wir jedoch auch auf finanzielle Unterstützung angewiesen, da die personellen und finanziellen Ressourcen aufgrund aktueller Kürzungen an der Universität sehr begrenzt sind“, so Bach. Pädagogen und Lehrer können mit Hilfe solcher Maßnahmen lernen, souveräner mit Problemsituationen umzugehen und so Leistungspotenziale auf beiden Seiten besser ausschöpfen. Es bleibt zu sagen, dass der Weg stimmt – und zu hoffen, dass diese Projekte nicht aufgrund wegfallender finanzieller Mittel auf der Strecke bleiben müssen.

Ralf Oesterreicher, Forum Verlag Herkert GmbH, Mandichostraße 18, 86504 Merching; Tel.: 08233/381371
E-Mail: Rafl.Oesterreicher@forum-verlag.com

Schulhofumgestaltungen in der Offenen Ganztagsgrundschule

Dokumentation eines Projektes

Das Schulgebäude wird zur Burg, der Schulhof zum Segelhaften. Burgfrauen und Ritter, Matrosen und Piraten erobern ihre Schule. In einer Projektwoche entsteht ein Spielraum, der nichts mehr mit der Asphaltwüste des Pausenhofs zu tun hat. Die Schülerinnen lernen Eltern und Lehrer einmal von einer ganz anderen Seite kennen. An praktischer Arbeit werden Zusammenhänge klar. Auch so bereitet Schule auf das Leben vor.

Seit vielen Jahren realisiert der bsj Marburg Projekte zur Planung und Gestaltung von Schulhöfen zu attraktiven Spiel-, Entspannungs- und Bewegungsräumen. Die Besonderheit der bsj-Projekte liegt darin, alle Akteure, d.h. Schüler/-innen, Lehrer/-innen und auch die Eltern nicht allein in der Planungsphase sondern ebenfalls in der anschließenden Gestaltungs- und Bauphase in alle Aktivitäten einzubeziehen. Dies fördert nicht nur die nachhaltige Entwicklung weiterer Ressourcen oder die Freisetzung zusätzlicher Bindungskräfte in der Schulgemeinde. Insbesondere eröffnen sich durch solche Projekte neue Bildungschancen und Lernfelder.



Beim bsj Marburg liegt nun eine DVD vor, die ein solches Schulhofgestaltungsprojekt anschaulich dokumentiert. Gemeinsam mit Schülern, Lehrern, Eltern, dem gesamten örtlichen Umfeld der hessischen Gemeinde Wohratal und den Fachbehörden des zuständigen Landkreises wurde im Juli 2004 ein Schulhof zu einem Spiel-, Bewegungs- und Erfahrungsraum umgestaltet.

DVD sowie weitere Infos bei:
bsj Marburg, Biegenstr.40, 35037 Marburg; Ansprechpartner: Andreas Bostroem, Tel. 06421/68533-0, kontakt@bsj-marburg.de
www.bsj-marburg.de

Praxisratgeber Jugendhilfe

Die Anzahl von Gewalttaten insbesondere in Schulen steigt beängstigend an, ebenfalls die Häufigkeit von Kindern und Jugendlichen mit schwierigen Entwicklungsverläufen. So müssen sich alle Verantwortlichen, z.B. in Schulen, Tagesstätten und Jugendämtern, immer mehr mit den außerschulischen Problemen und deren Ursachen befassen.

Wie Lehrer, Erzieher und Sozialpädagogen bei Problemsituationen souverän vorgehen und rechtssicher handeln, erläutert dieses Buch. Es enthält neben Anleitungen und zahlreichen Tipps:

- leicht verständliche Erläuterungen zu Rechten und Pflichten der Berater, z.B. zur Aufsichtspflicht und deren rechtliche Folgen,
- alle notwendigen Informationen zur Beratung, z. B. wichtige Anlaufstellen, rechtliche Grundlagen usw.,
- Fallbeispiele und Hilfestellungen für die Praxis sowie viele nützliche Arbeitshilfen, z. B. Musterschreiben und Anträge.

Dr. Bernd Seidenstücker, Dipl. Päd. Barbara Mutke: Praxisratgeber Jugendhilfe. Erfolgreiche Betreuung und Beratung von Kindern und Jugendlichen.

Buch, kartoniert, DIN A5, ca. 400 Seiten, Preis: 49,00 EUR zzgl. Versand
Best.Nr.: 3078/1107, ISBN Nr.: 3-89827-971-5. – Bezug: Forum Verlag Herkert GmbH, Mandichostraße 18, 86504 Merching, Tel.: 08233/381371



OGS – Ohne kommunale Steuerung geht es nicht



Anregungen und Handlungsanforderungen für Jugendämter bei der Einführung und Gestaltung der „Offenen Ganztagschule im Primarbereich“

von Karin Kleinen und Alexander Mavroudis

Rechts- und Fachnormen

Nach dem Erlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen vom 12.2.2003 tragen die Kommunen die Verantwortung für die Umsetzung der „Offenen Ganztagschule im Primarbereich“. Konzeptioneller Leitgedanke des Programms ist die Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf „gleicher Augenhöhe“; die Kommunen sind von daher als Schulträger und als Träger der öffentlichen Jugendhilfe gefordert, die Offenen Ganztagschulen im Primarbereich gemeinsam zu planen und zu gestalten. Die damit einhergehende Handlungsanforderung für die (Kreis-)Jugendämter wurde mit den geänderten Erlassen des Landes vom 02.02.2004 nochmals untermauert.

Die Einführung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich (kurz: OGS) als „Haus des Lebens und Lernens“ lässt sich konkret nur kleinräumig, bedarfs- und bedürfnisorientiert planen und umsetzen. Sie sollte in diesem Sinne integraler Bestandteil kommunaler Schul- und Jugendpolitik sein, bei der neben den Kommunen insbesondere die Träger der freien Kinder- und Jugendhilfe, aber auch andere relevante gesellschaftliche Organisationen (z.B. aus den Bereichen Kultur und Sport) aktiv mitwirken.

In einem Bericht zum Stand der Begleitung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich durch die Kommunen (siehe „inform“ 4/2004, S. 24 ff.) an den LJA Rheinland, den dieser in der Sitzung am 24.02.2005 beraten hat, wurde insbesondere diese Herausforderung hervorgehoben. Der Landesjugendhilfeausschuss hat seinerseits die Bedeutung der Kreise

und Kommunen als Schul- und Jugendhilfeträger unterstrichen. Er hat den im Bericht formulierten Aufgaben und Handlungserfordernissen und ebenso den mit der OGS verbundenen Chancen für die Träger der öffentlichen Jugendhilfe zugestimmt.

Die hier vorgelegten Anregungen und Handlungsanforderungen greifen die Ergebnisse der Beratung im Landesjugendhilfeausschuss auf. Sie gehen weiterhin auf seine Entschließung „Von der Offenen Ganztagschule im Primarbereich zur Ganztagschule“ (vom 22.04.2004, siehe „inform“ 2/04, S. 22 f.) sowie auf die „Anregungen für die Gestaltung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich“ zurück, die der LJA Rheinland bereits am 17.06.2003 verabschiedet hat. Hiermit verbunden ist die Überzeugung, dass

- die Erfahrungen und die Fachlichkeit der Jugendhilfe gestaltend Einfluss auf das Profil der außerunterrichtlichen Angebote und darüber hinaus auch auf die Fortentwicklung von Schulen nehmen sollten,
- es fachlich sinnvoll und im Interesse der Mädchen und Jungen im Grundschulalter geboten ist, dass die Träger der öffentlichen Jugendhilfe in Steuerungsgruppen und beratend den Prozess des Aufbaus und der Weiterentwicklung von Offenen Ganztagschulen mitgestalten,
- die mit der Einführung der OGS entstehenden kommunalen Kooperationsstrukturen und Planungsprozesse notwendig und nutzbar sind für sowohl den zu erwartenden Ausbau von Ganztagsangeboten im Bereich der Sek. I. und für die Kooperation an anderen Schnittstellen von Jugendhilfe und



Schule (z. B. im Bereich der Hilfen zur Erziehung, der Jugendsozialarbeit, den Kindertagesstätten) als auch den Aufbau sozialer Frühwarnsysteme.

Anforderungen an die Politik: Der (Kreis-)Jugendhilfeausschuss muss mitgestalten.

Die Einführung der OGS erfolgt in aller Regel über eine Entscheidung des Rates. In den politischen Entscheidungsprozess sollten die Fachausschüsse frühzeitig einbezogen werden. Hier bieten sich gemeinsame Sitzungen von Schul- und Jugendhilfeausschuss bzw. vergleichbare Kooperationen auf Kreisebene an.

Sinnvoll ist die Einrichtung eines gemeinsamen Unterausschusses, der die Entwicklung der gemeinsamen Prozesse von Schul- und Sozialpädagogik kontinuierlich begleitet.

Die Anforderung für den (Kreis-) Jugendhilfeausschuss, diesen Prozess aktiv mitzugestalten und zu steuern, ist nicht nur in den OGS-Richtlinien, sondern auch gesetzlich verankert:

- Die Einrichtung von bedarfsgerechten Angeboten an Ganztagsplätzen stellt eine Pflichtaufgabe der Träger der öffentlichen Jugendhilfe nach § 24 SGB VIII dar.
- Mit dem Schulrechtsänderungsgesetz wurde 2003 das Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (§ 10 Absatz 5 GTK) insofern geändert, als klargestellt wird, dass Kommunen ihrer Verpflichtung, Tages-

einrichtungen für Kinder im schulpflichtigen Alter vorzuhalten, auch durch offene Ganztagsgrundschulen nachkommen können.

Das bedeutet jedoch auch, dass der Jugendhilfeausschuss oder/und der zuständige Unterausschuss die notwendigen pädagogischen Qualitäten zu bewerten hat.

- In den (Kreis-)Jugendhilfeausschüssen sind die örtlichen Träger der freien Jugendhilfe vertreten, die gemäß § 71 SGB VIII an diesen Planungsprozessen zu beteiligen sind. Auf der politischen Ebene sind die kommunalen Eckpunkte bzw. Qualitätsstandards für die Einführung der OGS zu entscheiden. Hierzu gehört dafür Sorge zu tragen, dass

- dem Ausbau von Ganztagsplätzen kommunalpolitisch Priorität eingeräumt wird, damit die Träger qualitative Bildungs- und Betreuungsangebote einrichten und die verschiedenen Einrichtungen, Institutionen und Anbieter vernetzt tätig werden können,

- die Verwaltung (Jugendhilfeplanung, Fachberatung etc.) die kommunalen Planungs-/Steuerungsprozesse zur Einführung der OGS verantwortlich mitgestalten kann,
- im Rahmen der Überführung von Jugendhilfeangeboten wie Horten, Schulkinderhaus und Schülertreff in Tageseinrichtungen (SiT) die vorhandenen kommunalen Jugendhilfemittel für die neu entstehenden Angebote in der OGS genutzt

werden – und somit der pädagogischen Qualität von Ganztagsangeboten zu Gute kommen,

- Träger, die bisher Jugendhilfeangebote für Schulkinder durchführen, frühzeitig einbezogen werden,
- die Verantwortung für die außerunterrichtlichen Angebote an den Grundschulen vorrangig Trägern übertragen wird, die nach § 75 SGB VIII anerkannte Träger der freien Jugendhilfe sind,
- die mit Einführung der OGS wegfallenden Ganztagsangebote für Mädchen und Jungen der Sek. I in Horten oder SiT-Gruppen durch alternative Angebote ersetzt werden (z.B. im Rahmen von 13plus – Sek. I und/oder der Position II.2 Landesjugendplan).

Bei der kommunale Steuerung durch die Schul- und Jugendamtsverwaltung bedarf der strukturellen Verankerung der Kooperation.

Auch auf den Verwaltungsebenen (Strategische und Handlungsebene) müssen Schulverwaltungsamt und Jugendamt zusammen arbeiten – ungeachtet der Frage, welches Amt von der Politik formal die Federführung zugesprochen bekommt. Stabilität und Nachhaltigkeit verspricht diese Zusammenarbeit, wenn sie strukturell verankert ist. Hierzu sollte gehören, dass

- es im Jugendamt Mitarbeiter/-innen gibt, die für die OGS zuständig sind und hierfür Planungs- und Beratungsressourcen zur Verfügung gestellt bekommen,
- es Lenkungs-/Planungsgruppen unter Beteiligung beider Ämter gibt,
- in den Lenkungs-/Planungsgruppen Vertreter/-innen von Schul- und Jugendhilfeausschuss, der unteren Schulaufsicht, der Grundschulleiterkonferenz und freier Trägerverbände eingebunden werden,
- eine enge Abstimmung mit dem Jugendhilfeausschuss und/oder Unterausschuss zur OGS erfolgt (gemäß § 71 Abs. 2 Ziff. 2 SGB VIII).

Vor besonderen Anforderungen steht die strukturelle Verankerung der Kooperation auf der Ebene der Kreise, konkret zwischen Kreisjugendamt und kreisangehörigen Gemeinden ohne eigenes Jugendamt. Schulverwaltungsämter und Schulen, insbesondere aber die Träger der freien Jugendhilfe vor Ort in den

Große Akzeptanz für die OGS

Ab Sommer gibt es in NRW rund 1400 Offene Ganztagschulen im Primarbereich mit über 71.000 Plätzen

Die Zahl der Ganztagsplätze in den Grundschulen wird sich zum neuen Schuljahr in Nordrhein-Westfalen verdoppeln. Bis Ende April hatten 294 Schulträger – 274 Kommunen und 20 private Ersatzschulträger – den Betrieb von 1401 Ganztagschulen im Primarbereich beantragt, die zusammen mehr als 71.000 Plätze anbieten können. Zwei von fünf Grundschulen werden, eine Bewilligung aller Anträge vorausgesetzt, damit ab dem Schuljahr 2005/06 offene Ganztagschulen sein. In jedem Kreis in NRW gibt es dann mindestens eine offene Ganztagsgrundschule.

Die Pläne der Kommunen sehen einen weiteren Ausbau in den kommenden Jahren vor, das zeigen die bis Ende April beantragten Investitionsmittel aus dem Bundesprogramm für den Umbau von Schulen für deren Ganztagsbetrieb. Von den bis 2007 insgesamt auf NRW entfallenden 914 Millionen Euro sind bereits 454 Millionen beantragt worden, wobei nicht wenige Kommunen erst investieren und bauen und dann die zusätzlichen Personalmittel für den Betrieb beim Land beantragen.

MSJK NRW, 11.05.2005

www.bildungsportal.nrw.de

Sozialräumen sind auf fachliche Beratung und Unterstützung sowie auf kollegialen Austausch angewiesen. Kreisjugendämter können zudem vernetzend tätig werden, indem sie den angehörigen Gemeinden z.B. geeignete Träger der Jugendhilfe vermitteln und bei Entwicklung und Abschluss von Kooperationsvereinbarungen mitwirken.

Für die (Kreis-)Jugendämter ergeben sich im Rahmen der kommunalen Steuerungsprozesse insbesondere folgende Anforderungen:

- Es sind Finanzierungsmodelle zu entwickeln die sicherstellen, dass die bisher für Ganztagsangebote aufgewandten Jugendhilfemittel in die neuen OGS-Angebote eingebracht werden.
- Die Daten der Jugendhilfeplanung sind für die Einrichtung von Ganztagsplätzen an OGS und die damit einhergehenden Entwicklungen in den Sozialräumen aufzubereiten (siehe auch nächster Abschnitt).
- Vernetzungsstrukturen sind aufzubauen, die einerseits die Beteiligung der Träger der freien Jugendhilfe, andererseits die strukturelle Verankerung der Kooperation sicherstellen; hierzu gehört auch, bereits existierende Schul- und Jugendhilfegremien wie Schulleiterkonferenzen, Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII, Stadtteilkonferenzen etc. einzubeziehen.
- Die Träger der freien Jugendhilfe sollten beim Aufbau von Kooperationen mit Schulen sowie bei der Entwicklung und dem Abschluss von Kooperationsvereinbarungen beratend unterstützt werden.

Besondere Bedeutung hat nicht zuletzt die Entwicklung eines kommunalen Ganztagskonzeptes und, damit einhergehend, die Verständigung über fachliche Leitlinien für die pädagogischen Konzepte der Offenen Ganztagschulen. Aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe sind dabei insbesondere folgende Standards zu berücksichtigen:

- Neben Unterricht: Vielfalt und Kontrastprogramm.
- Statt Verplanung: Raum - Zeiten und Orte - für Rückzug und freies Spiel.
- Verschiedene Zielgruppen - Mädchen & Jungen, Migranten, Benachteiligte - und deren Bedürfnislagen im Blick.



- Integrative Konzepte: Verbindung von schulischen und außerschulischen Lern-/Bildungsprozessen.
- Pädagogisch qualifizierte und kontinuierlich anwesende Bezugspersonen für Kinder am Nachmittag.
- Jugendhilfe und Schule - vor Ort gemeinsam in der Verantwortung.
- Mittelfristig: integrative Praxis erreichen, mit Blick auf Räume, Teamarbeit, Angebote, Förderpläne usw.

Bei Bedarfsermittlung und Angebotsplanung müssen die Daten und Erkenntnisse von Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung zusammengeführt werden.

Die systematische Einbeziehung einer sozialraumorientierten Jugendhilfeplanung gemäß § 80 SGB VIII in den Planungsprozess der OGS entspricht nicht nur den Vorgaben des OGS-Erlasses. Auf diesem Wege können zudem - auch bei den kreisangehörigen Gemeinden ohne eigenes Jugendamt - wichtige Ressourcen anderer sozialer Dienste gebündelt, bedeutsame Synergieeffekte erzielt sowie Disparitäten zwischen einzelnen Schulen und Ortsteilen ausgeglichen werden.

Gemeinsame Ziele von Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung sollten in diesem Zusammenhang insbesondere sein:

- Es muss eine gezielte Standortauswahl für die Schulen erfolgen, an denen Ganztagsangebote eingerichtet werden sollen.
- Dabei sollte eine vergleichbare Förderung und Bildung in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf

sowie für benachteiligte Mädchen und Jungen ermöglicht werden.

- Der Einsatz der zur Verfügung stehenden Mittel muss passgenau geplant werden. Hierzu gehört insb., dass eine sozial verträgliche Lösung entwickelt wird für den Finanzausgleich zwischen finanzstarken und finanzschwachen Ortsteilen und OGS-Standorten, was die Einkommensverhältnisse der Eltern und damit die Einnahmen aus Elternbeiträgen betrifft.

Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung müssen im Rahmen der Einführung der OGS ihre jeweiligen Daten und Erkenntnisse zusammenführen mit dem Ziel, bedarfsgerechte Angebote in den Sozialräumen bereit zu stellen. Hierzu gehören beispielsweise

- die Entwicklung von Schülerzahlen, auch vor dem Hintergrund der Daten zur demographischen Entwicklung,
- eine Übersicht der zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten in den und im Umfeld der Schulen,
- eine Übersicht der bestehenden - mit Mitteln der Jugendhilfe oder von schulischer Seite gefördert! - Betreuungs-/Ganztagsangebote in den Schulen und Sozialräumen,
- ein Übersicht über mögliche Kooperationspartner in den betreffenden Sozialräumen, deren fachliches Know-how und Erfahrungen in der Arbeit mit Mädchen und Jungen im Grundschulalter,
- Daten über die im Bereich der Kindertagesstätten vorhandenen Ganztagsplätze,

– eine Übersicht über sonstige relevante soziale/infrastrukturelle Gegebenheiten wie z.B. Zusammensetzung der Bevölkerung, Hinweise zu den Lebensstandards, zu Wohn-/Verkehrsverhältnissen, zu sozialen Problemlagen, aber auch zu Bildungs- und kulturellen Angeboten von Bibliotheken, Musikschulen, Sportvereinen, Familienbildungsstätten, Freizeitmöglichkeiten (Spiel-, Bolz- und Sportplätze), Grünflächen, Parks usw.

Bei der Bedarfsermittlung sind alle relevanten Akteure einzubeziehen: die Mädchen und Jungen selbst, ihre Eltern, Fachkräfte/Träger, Vereine, Lehrerinnen und Lehrer.

Leitlinie sollte dabei nicht allein die familienpolitische Komponente (Berufstätigkeit von Müttern und Vätern) sein, sondern auch das Ziel, soziale Benachteiligungen auszugleichen sowie besonderen Erziehungs- und Förderbedarfen von Mädchen und Jungen Rechnung zu tragen, und grundsätzlich das Wohl des Kindes. Die Bedarfsplanung hat deshalb auf insbesondere folgenden drei Ebenen stattzufinden und zu klären:

- Anzahl der Ganztagsplätze: Welche quantitativen Bedarfe gibt es?
- Inhalte der außerunterrichtlichen Angebote: Welche Themen, Angebote, Förderschwerpunkte werden gewünscht und/oder sind zur Betreuung, Erziehung, Bildung der Mädchen und Jungen notwendig?
- Raumplanung: Welche Raumbedarfe gibt es? Hierbei gilt es, die äußere

Gestaltung der in Frage kommenden Räume an den OGS-Standorten und die innere Qualität des Lern- und Lebensraumes OGS im Blick zu haben.

Verbunden ist damit die Anforderung, die verschiedenen Zielgruppen umfassend und frühzeitig über die geplante Einführung der OGS und darüber, was der „Ganztag“ bietet



und kostet, zu informieren, z. B. im Rahmen von Informationsveranstaltungen für Eltern, Träger, Schulen, bei der Anmeldung der Kinder für das erste Schuljahr. Darüber hinaus sind auf die unterschiedlichen Zielgruppen zugeschnittene Beteiligungsformen zu entwickeln und anzubieten.

Bei der Auswahl außerschulischer Kooperationspartner wirken die Jugendämter mit. Trägerqualität muss gewährleistet sein.

Bei der Entscheidung über die potenziellen Träger sind die Jugendämter besonders gefordert, da sie die

Trägerlandschaft im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe kennen und weil sie das notwendige Know-how besitzen, was die Bewertung der notwendigen Trägerqualität angeht.

Konkret bedeutet das, dass die Kommunen und hier insbesondere die Jugendämter die Kooperationspartner mit auswählen. Auch die Schulleitungen sind zu beteiligen mit dem Ziel, eine einvernehmliche Entscheidung zu erreichen.

Die örtlichen Träger sind frühzeitig einzubeziehen – wobei den Trägern bereits bestehender Ganztags- und Betreuungsangebote aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe (Horte, Schülertreff in Tageseinrichtungen) ein Vorrang eingeräumt werden sollte mit dem Ziel, die Einrichtungen und Fachkräfte in den Sozialräumen rund um die Schulen mit ihrem fachlichen Hintergrund und ihren Erfahrungen einzubinden.

Die frühzeitige Öffnung der kommunalen Planungsprozesse hilft darüber hinaus, mögliches Konkurrenzdenken innerhalb der örtlichen Trägerschaft zu minimieren – zumal dann, wenn Konsens darüber hergestellt wird, welche Anforderungen mit der Offenen Ganztagsschule in struktureller/organisatorischer und fachlich-inhaltlicher Hinsicht verbunden sind und welche Kompetenzen ein Träger mitbringen muss, der hauptverantwortlich die außerunterrichtlichen Angebote übernimmt.

Wenngleich der Erlass zur OGS verschiedene Modelle zulässt, spricht fachlich doch vieles für das Modell eines freien Trägers (Stichwort „Subsidiaritätsprinzip“), der als „Generalunternehmer“ die Gesamtverantwortung für die außerunterrichtlichen Angebote übernimmt. Dabei können folgende Kriterien zur Trägerqualität für die konkrete Auswahl der Kooperationspartner relevant sein:

- die bereits angesprochene Nähe zum Sozialraum,
- Vorerfahrungen und pädagogisches Fachpersonal, das im Umgang mit schulaltrigen Kindern erfahren ist,
- Verlässlichkeit gegenüber den Kindern, Eltern, der Schule,

www.ganztag.nrw.de

Der vom Landesinstitut für Schule gestaltete Internet-Auftritt zum „Ganztag“ in NRW bietet u. a.

- **aktuelle Informationen u.a zu Tagungen, Fortbildungen, Förderung und Antragsverfahren,**
- **Praxisbeispiele,**
- **Materialien & Richtlinien,**
- **Beratungskontakte/-partner landesweit und vor Ort in den Regionen,**
- **Standorte von Offenen Ganztagsschulen im Primarbereich und**
- **eine Job-Börse als Marktplatz zur Vermittlung von Jobs im Ganztagsbereich.**

- Gewährleistung von Dienst- und Fachaufsicht, Fortbildung und Beratung des in der OGS eingesetzten Personals sowie Erfahrung mit multiprofessionellen Teams (Personal- und Teamentwicklung),
- eine konzeptionelle Ausrichtung der geplanten außerunterrichtlichen Angebote im Sinne der Handlungsparadigmen der Jugendhilfe (wie z. B. Emanzipation, Partizipation, Integration, Prävention),
- Kooperations- und Vernetzungskompetenzen, was die Zusammenarbeit mit Schulen angeht und die Einbeziehung von Angeboten anderer Anbieter (Sport- und Musikvereine, der Musikschule usw.),
- Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit Eltern,
- Sicherstellung der Evaluation außerunterrichtlicher Angebote.

Andere Modelle als das der „Generalunternehmer“ – z.B. dass verschiedene Träger und/oder freiberuflich tätige Fachkräfte koordiniert durch die Schulleitung in einer Grundschule tätig werden – sind nicht grundsätzlich auszuschließen. Es gilt jedoch genau zu prüfen, inwieweit hier die zuvor benannten fachlichen

Kriterien, die Verlässlichkeit und damit die Kontinuität der schulischen Ganztagskonzepte gewährleistet sind.

Gleiches gilt für die Übernahme der Trägerschaft durch nicht anerkannte Träger der Jugendhilfe (z.B. Elternfördervereine). Wenn der Organisations- und Professionalisierungsgrad der Vereine eine verlässliche Trägerschaft zulässt, sollte perspektivisch zudem versucht werden, diese in die örtliche Jugendhilfe einzubinden.

Die Qualitätsentwicklung der kommunalen und schulischen Ganztagskonzepte bedarf der kontinuierlichen Unterstützung durch die (Kreis-)Jugendämter.

Im Rahmen der kommunalen Planungs- und Steuerungsprozesse zur Implementierung der Ganztagsangebote sollte geklärt werden, mit welchen Leistungen und personellen, materiellen und finanziellen Ressourcen die notwendige Weiterentwicklung der kommunalen und schulischen Ganztagskonzepte langfristig gesichert wird.

Für die Jugendämter ergeben sich in diesem Zusammenhang – vorausgesetzt die notwendigen Ressourcen

innerhalb der Verwaltung sind politisch abgesichert – insbesondere folgende Anforderungen:

- Die Träger und Schulen sind bei der Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Konzepte und Praxis fachlich zu begleiten.
- Die Einbindung von Trägern und Schulen in Gremien der Jugendhilfeplanung und andere Vernetzungsformen (AG's nach § 78 SGB VIII, Stadtteilkonferenzen, Qualitätszirkel etc.) ist sicher zu stellen.
- Über gemeinsame Fortbildungsangebote (z.B. im Programm des Jugendamtes) und/oder andere Initiativen wird das Personal im Ganztags – pädagogische Fachkräfte und Lehrer/-innen – qualifiziert.
- Die Qualitätsentwicklung in den Ganztagsschulen wird durch Evaluationsmaßnahmen gesteuert – z. B. in Anlehnung an Verfahren aus dem Wirksamkeitsdialog und/oder die Festlegung von überprüfbaren Standards (in Anlehnung an QUAST/Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder).

Infos, Beratung und Fortbildung zum „Ganztags“ im LJA Rheinland

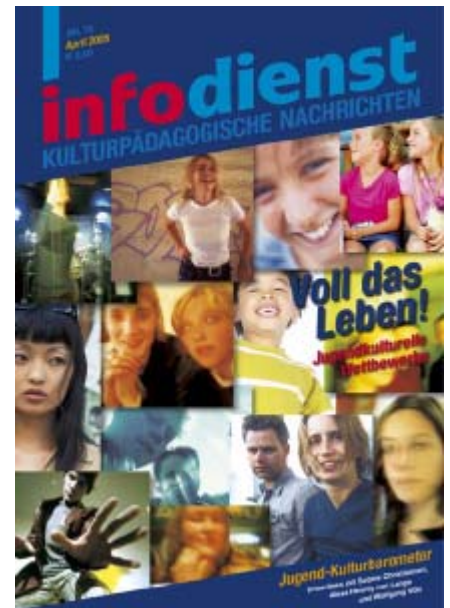
Die Fachberatung „Offene Ganztagschule im Primarbereich“ im LJA Rheinland informiert und berät Kommunen (Jugend- und Schulverwaltungsämter), freie Trägerzusammenschlüsse auf kommunaler und Landesebene sowie Jugendhilfe- und Schulausschüsse zur Einführung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich.

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).

Informationen, Fortbildungsangebote und Materialien der Fachberatung zum „Ganztags“ unter:
[www.lvr.de/FachDez/Jugend/
Fachthemen/Jugendhilfe+und
+Schule/Ganztagschule/](http://www.lvr.de/FachDez/Jugend/Fachthemen/Jugendhilfe+und+Schule/Ganztagschule/)



„Voll das Leben!“

Jugend-Kultur-Preise auf einen Blick

Kulturelle Wettbewerbe bieten Kindern und Jugendlichen Experimentierfelder für ihre Kreativität. Sie schaffen eine Bühne zur Entfaltung eigener Möglichkeiten und Ausdrucksformen. Sie geben Gelegenheit, sich und das eigene Können zu präsentieren, und setzen starke Bildungsakzente: „Voll das Leben!“ eben.

Für das Magazin „Jugendkulturelle Wettbewerbe“ haben die Jugendkunstschulverbände (bjke und LKD NRW) bundesweit recherchiert, was es gibt, stellen zahlreiche Wettbewerbe vor und portraituren im Detail sowohl etablierte als auch besonders innovative Konzepte. Aus NRW u.a. dabei: der renommierte Jugendkulturpreis, seit 1990 eine Erfolgsstory mit zahlreichen Nachahmern im Bundesgebiet und mittlerweile über 280 Bewerbungen; der Dieter-Baacke-Preis für Medienpädagogik. Unterstützung finden die Herausgeber nicht nur bei Prominenten aus Politik und Medien, sondern auch bei den Autoren des ersten bundesweiten Jugend-Kulturbarometers: Kulturelle Bildung braucht Chancengleichheit und muss hierzu neue Wege gehen. Anregend, spannend und überzeugend für alle, die Bildung in Bewegung bringen wollen.

infodienst Kulturpädagogische Nachrichten Nr. 75, 48 Seiten, 4/2005
Bezug: LKD-Verlag, Telefax 02303-65057, E-Mail: lkd-verlag@lkd-nrw.de
Kosten: 8 EUR zzgl. Versand

Bildungsprozesse im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Empfehlungen aus der Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht NRW



Die Expertise „Bildungsprozesse im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ wurde im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder NRW von Ulrich Deinet und Maria Icking erstellt.

Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um Auszüge aus der Einleitung der Expertise – die im Rahmen des 8. Kinder- und Jugendberichtes der ehemaligen Landesregierung entstanden ist – sowie um abschließende Empfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

Gesellschaftliche Veränderungen (Wandel der Familie als Sozialisationsinstanz, steigende Erwerbsbeteiligung von Frauen, erweiterte und veränderte Kompetenzanforderungen, soziale Desintegration) haben zu neuen Anforderungen an das Schulsystem und an die Jugendhilfe geführt, die mit den traditionellen, getrennten institutionellen Mustern nicht mehr zu beantworten sind. Die deutsche Halbtagsschule mit ihren bildungsorientierten Fachdidaktiken sieht sich nicht erst nach dem PISA-Schock zunehmend dem inneren Druck und äußeren Erwartungen gegenüber, nicht nur den Unterricht optimal gestalten, sondern auch soziale Probleme lösen zu müssen, die traditionell anderen gesellschaftlichen Bereichen wie der Familie und der Jugendhilfe zugeordnet wurden.

Insbesondere die von vielen Eltern benötigten Angebote für eine ganztägige Betreuung ihrer Kinder ist zu der großen Herausforderung geworden, mit der sich Schule und Jugendhilfe auseinandersetzen müssen. Die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen hat hierauf insbesondere mit dem Projekt der Offenen Ganztagsgrundschule, aber auch mit dem Ausbau der Ganztags- und Betreuungsangebote im Bereich der Sek. I reagiert.

Die Jugendhilfe sieht sich in der Situation, auf diese neuen Bedarfe nicht mit dem Ausbau ihrer Subsysteme reagieren zu können, sondern neue Konzepte im Rahmen vorhandener Ressourcen zu entwickeln. Nach PISA und dem gesellschaftlichen Erfordernis zum Aufbau der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule insbesondere im Bereich von Ganztagsangeboten, stellt sich jetzt die Frage, ob diese Anforderungen eher

dadurch zu beantworten sind, dass alle Ressourcen im Schulsystem gebündelt werden oder ob eine Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfe und weiteren außerschulischen Partnern eine adäquatere Antwort ist.

Unsere These ist, dass in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe dann große Chancen liegen, wenn diese nicht allein als „Notlösung“ wegen knapper Ressourcen betrachtet wird, sondern wenn sich beide Systeme auf einen erweiterten Bildungsbegriff verständigen, der insb. durch die Anerkennung der Bedeutung von nicht-formeller und informeller Bildung auch außerschulische Bildungsbereiche stärker in den Blick nimmt. Die Schule ist damit nicht mehr die alleinige Bildungsinstitution, sondern auch andere Institutionen und Einrichtungen sowie der öffentliche Raum sind Bildungsbereiche und stellen zusammen die „Bildungslandschaft“ von Kindern und Jugendlichen dar.

Diese gemeinsame Bildungsorientierung schließt dabei durchaus ein, dass es unterschiedliche professionelle Zuständigkeiten und Schwerpunkte gibt und damit die Aufgaben der Jugendhilfe, Integration durch Bildungsangebote (z.B. Kinder- und Jugendarbeit), individuelle Hilfen und sozialpädagogische Förderung (z.B. Schulsozialarbeit, Hilfen zur Erziehung) zu leisten im und durch das Schulsystem anerkannt wird. (...)

Insgesamt sehen wir die Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfe und weiteren außerschulischen Partnern als zukunftsweisende Aufgabe, die allerdings noch nicht abschließend geklärt ist. Einerseits ist eine intensivere Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, die auf einem brei-

ten Bildungsverständnis nicht nur in den Bereichen Ganztags- und Betreuungsangebote oder der Offenen Ganztagsgrundschule aufbaut, zwingend notwendig. Andererseits würde eine völlige Integration der Jugendhilfe, insbesondere der Kinder- und Jugendarbeit, in den schulischen Bereich deren eigenständigen Bildungsauftrag und ihr eigenständiges Bildungsprofil negieren. Die Grundlage einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule liegt in der Wahrung eigenständiger Profile und der Bearbeitung gemeinsamer Aufgaben, und damit wäre auch die vielfach geforderte Kooperation auf gleicher Augenhöhe gewährleistet. (...)

Empfehlungen zur Entwicklung von kommunalen Kooperationsstrukturen

Soll die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule nicht auf engagierte Personen begrenzt bleiben, sondern in Strukturen übergehen, so ist es erforderlich, dass Strukturen geschaffen werden, die die Kooperation über persönliche Beziehungen hinaus sicherstellen.

Ebenen der Kooperation

Je nach Inhalt und Zielsetzung eines Kooperationsprojektes müssen verschiedene Ebenen berücksichtigt werden.

Lehrer/-innen und Fachkräfte der Jugendhilfe vor Ort: Diese Fachkräfte arbeiten mit Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendhilfe und Schulen. Enge persönliche Kontakte untereinander und zu den Jugendlichen ermöglichen aufgrund von gemeinsamen Erfahrungen einen wechselseitigen Informationsaus-



tausch. Gemeinsame Angebote können initiiert, durchgeführt und anschließend ausgewertet werden. Die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen stehen im Vordergrund und spiegeln sich in der Gestaltung der Aktivitäten wider. Auf dieser Ebene werden alle gemeinsamen Aktivitäten geplant und durchgeführt. Für die Zuordnung von Jugendlichen und Kindern zu Mitarbeiter/-innen des Jugendamtes macht es deshalb Sinn, auf die klassische Zuordnung nach Alphabet zugunsten einer schulbezogenen Zuordnung zu verzichten.

Schulleiter/-innen, Jugendpfleger/-innen bzw. Abteilungsleiter/-innen im Jugendamt (Unterstützung durch Schulaufsicht: Schulamt): Auf dieser Ebene wird die Kooperation zwischen den einzelnen Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe koordiniert und unterstützt. Da Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe weder übereinstimmende Einzugsbereiche noch Planungshintergründe haben, ist es notwendig, zu koordinieren, wie und welche Einrichtungen am besten zusammenarbeiten können.

Ebene der Amtsleitung: Schulverwaltungsamt, staatliches Schulamt (Schulaufsicht), Jugendamt: Die Leitungsebene der Ämter kann die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule nachdrücklich unterstützen, wenn sie dieses Thema nicht nur delegiert, sondern auch zu einer Leitungsaufgabe macht. Die Schaffung evtl. notwendiger neuer Strukturen ist eine Leitungsaufgabe, die nicht delegiert werden kann.

Politische Entscheidungsebene: Kommunale Dezernenten für Schule und Jugendhilfe, Schulausschuss/Jugendhilfeausschuss (Einbeziehung von Schulaufsicht:

Schulamt/Schulabteilung): Die politisch verantwortlichen Personen und Gremien steuern die Kooperation und fassen die entsprechenden Beschlüsse. Schule und Jugendhilfe ressortieren oft in unterschiedlichen Dezernaten. Deshalb ist eine Koordination auf politischer und Dezernatenebene notwendig.

Unterstützung der örtlichen Kooperationsprojekte und Strukturen durch Landesjugendämter, obere Schulaufsicht und Ministerium:

Die obere und oberste Schulaufsicht (Oberschulamt, Bezirksregierung, Ministerium) kann im Rahmen ihrer Aufsichtsfunktion ebenso wie die Landesjugendämter bzw. obersten Jugendbehörden durch ihre Beratungsfunktion die Kooperationspraxis vor Ort unterstützen, geeignete Maßnahmen auf Landesebene implementieren und für den notwendigen Transfer von Erfahrungen sorgen.

Strukturelle Absicherung der Kooperation

- Zentrale Koordination durch das Jugendamt oder durch das Schulverwaltungsamt, ggf. Schaffung eines Kooperationsbüros/einer Geschäftsführung zur Sammlung und Koordinierung von Angeboten und Nachfragen (Ganztagsbetreuung, Freizeit).
- Einrichtung sozialräumlich orientierter Konferenzen (z.B. Stadtteilkonferenz) unter Beteiligung der Schulen, des Schulträgers und Jugendhilfeträgers sowie der örtlichen Träger der freien Jugendhilfe.
- Bedarfsgerechte Beteiligung der zur Kooperation mit Schulen bereiten Träger der freien Jugendhilfe durch die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe.
- Schulamt (Generalie „Kooperation Schule - Jugendhilfe“), Schulverwaltungsamt und Jugendamt benennen Beauftragte, die die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule initiieren, koordinieren und unterstützen.
- Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe benennen jeweils eine(n) konkrete(n) Ansprechpartner/-in, die/der die ganztägigen Angebote

für die jeweilige Seite und mit der/dem jeweils anderen Ansprechpartner/-in koordiniert (Kooperationsbeauftragte/-beauftragter). Zur Wahrnehmung ihrer/seiner Aufgaben sollte die/der Kooperationsbeauftragte der Schule möglichst Anrechnungsstunden erhalten, sofern die Wahrnehmung des Kooperationsauftrags nicht mit einem Beförderungsamt verbunden werden kann.

- Absicherung des jeweiligen Kooperationsvorhabens durch eine schriftliche Vereinbarung zwischen der Schule, ggf. mehreren Schulen, und der/dem Kooperationspartner/-in, ggf. den Kooperationspartner/-innen; sofern Schulträgerbelange betroffen sind, ist der Schulträger durch Mitzeichnung der Vereinbarung zu beteiligen. Die Vereinbarung sollte Inhalte und Themen der Kooperation, die Mitarbeit hauptberuflich und freiwillig tätiger Mitarbeiter/-innen, Verantwortlichkeiten, Veranstaltungsorte, Räume und Zeiten sowie die Finanzierung entstehender Kosten regeln. In die Vereinbarungen sollten auch Hinweise zu Versicherungsfragen aufgenommen werden.
- Durch gemeinsame Dienstbesprechungen und Fortbildungsveranstaltungen werden die Kooperationspartner/-innen aus Schule und Jugendhilfe in ihrem gemeinsamen Vorhaben unterstützt. Schulen, die Angebote in der Mittagszeit und am Nachmittag für Schüler/-innen vorhalten, sollen dies durch die Aufnahme in ihr Schulprogramm absichern.
- Erwirtschaftet die Schule unter Beachtung der Vorgaben der Studentafel Stundenzapazitäten, können auch Lehrkräfte im Rahmen ihrer Pflichtstunden im Bereich der Angebote in der Mittagszeit und am Nachmittag eingesetzt werden.
- Zusammenführen Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung.

*Bildungsprozesse im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, hrsg. vom MSJK NRW
Völklinger Str. 49, 40221 Düsseldorf
E-Mail: poststelle@msjk.nrw.de.*

*Die vollständige Expertise kann als Broschüre bestellt werden (oder: als Download) bei:
www.bildungsportal.de*

BUS



Modellprojekt „Betrieb und Schule“

Handreichung für Förderpraktika im letzten Pflichtschuljahr an Hauptschulen, Gesamtschulen und Förderschulen im Schuljahr 2005/06

Das Programm BUS ist bestimmt für benachteiligte Jugendliche im letzten Pflichtschuljahr, die die Schule – zum Teil nach mehrfacher Wiederholung einzelner Schuljahre – voraussichtlich ohne den Hauptschulabschluss und ohne eine konkrete Perspektive für einen Ausbildungs- oder einen Arbeitsplatz verlassen. Jugendliche mit absehbar schwierigem Schul- und Berufsverlauf werden durch eine Kombination schulischen Lernens mit betrieblicher Erfahrung in Förderpraktika während des letzten Pflichtschuljahres auf den Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung vorbereitet.

Dabei wirken Schule, Jugendhilfe und Arbeitsmarktpolitik zusammen, um den Jugendlichen frühzeitig individuelle Übergänge in Beruf und Arbeit zu ermöglichen.

Die Jugendlichen werden von den Schulen ausgesucht und beteiligen sich freiwillig an dem Projekt. Förderpraktika werden als Jahrespraktika innerhalb des Schuljahres durchgeführt. Sie treten an die Stelle des in den Stundentafeln der Hauptschule, der Gesamtschule und der Förderschule ausgewiesenen Unterrichts. Die Jugendlichen lernen an drei Tagen in besonderen Klassen mit Blick auf die Anforderungen des Berufslebens. An den übrigen Wochentagen befinden sie sich als Praktikanten/-innen in einem Betrieb und werden dort fachlich angeleitet.

Durch die Verbindung von betrieblicher Praxis und schulischem Lernen in altershomogenen Gruppen sollen die Jugendlichen neu motiviert werden. Ziel des Projektes ist es, einen erfolgreichen Übergang in die Arbeitswelt im Anschluss an das letzte Schuljahr vorzubereiten bzw. zu ermöglichen. Dabei setzt BUS insbesondere auf die Attraktivität des Betriebs als Lernort. Durch diese an-

dere bzw. neue Motivation der Jugendlichen sollen ihre Selbsthilfekräfte gestärkt werden. Zu einer Stabilisierung der Persönlichkeitsentwicklung und zu einer Motivationssteigerung können beitragen:

- Erwerb wesentlicher Grundkompetenzen zum Einstieg und Verbleib in der Arbeitswelt,
- Erkennen des Zusammenhangs zwischen beruflichen und schulischen Anforderungen,
- fundierte und realistische Berufsorientierung,
- Auswahl und Besetzung eines Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatzes im ersten Arbeitsmarkt.

Beteiligung der Jugendhilfe

Wenn die Einrichtung einer Lerngruppe für das Förderpraktikum feststeht, sind Absprachen mit außerschulischen Institutionen notwendig.

Mit dem Jugendamt soll über die einzelnen Jugendlichen der Gruppe gesprochen werden. Soweit die Jugendhilfe Leistungen für einzelne Jugendliche erbringt, sollten diese mit den pädagogischen Maßnahmen des BUS-Projektes abgestimmt werden (Hilfe- oder Förderplan), um die Jugendlichen möglichst optimal zu fördern.

Darüber hinaus ist eine enge Kooperation mit Trägern der Jugendsozialarbeit vor Ort sinnvoll, da diese über große Erfahrungen in der sozialpädagogischen Begleitung benachteiligter Jugendlicher verfügen. Über das Jugendamt oder unmittelbar im Kontakt mit den Trägern sollte geklärt werden, mit welchen Angeboten sich Träger der Jugendsozialarbeit und ggf. der Jugendarbeit an der Begleitung der Jugendlichen beteiligen können. Mögliche Angebote sind:

- begleitende sozialpädagogische Angebote für die Jugendlichen,
- Beratung/Hilfen bei Problemen im sozialen oder häuslichen Umfeld,
- ergänzende Förderungen in Einrichtungen der Jugendsozialarbeit,
- fachliche Beratung der Lehrer/-innen des BUS-Projektes,
- Begleitung der Jugendlichen nach Ende der Vollzeitschulpflicht beim Übergang in den Beruf.

Die vollständige Handreichung mit Informationen über die Teilnahme am Modellprojekt, die Förderung des Praktikumsbetriebs und der Schulen, Schwerpunkte für den Unterricht, Leistungsbewertung, zeitlichen Ablauf, Evaluation und Beratung für die Schulen sowie weitere Materialien (Flyer, Antragsvordrucke, Stundenpläne etc.) unter:

www.bildungsportal.de



Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche

Auszug aus einem Positionspapier des Bundesjugendkuratoriums

Das Bundesjugendkuratorium (BJK) hat sich in jüngster Zeit intensiv mit grundsätzlichen Fragen der zukünftigen Bildung für Kinder und Jugendliche befasst und bereits deutlich darauf hingewiesen: Wir brauchen eine neue Schule!

Schüler/-innen berichten von Schulängsten und Schulunlust; Eltern und Elternvertretungen formulieren Kritik und Distanz zur Schule. Arbeitgeber beklagen bei einer erheblichen Zahl von Jugendlichen den (zu) niedrigen Bildungsstandard als Ausbildungsproblem. Fast zehn Prozent der Jugendlichen verlassen die Schule ohne Abschluss. Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU bestätigen: die deutsche Schule leistet weniger als Schulen in vielen anderen Ländern, insbesondere gleicht sie Unterschiede aus der sozialen Herkunft der Schüler/-innen und dem Migrationshintergrund nicht aus, sondern verfestigt sie noch. Schule gelingt es nicht, die Kausalität von sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu brechen, das Recht jedes Kindes auf Bildung wird so massiv beeinträchtigt.

Dies zu Gunsten der bildungsschwachen bzw. bildungsfernen Schichten zu ändern, setzt nach Auffassung des BJK nicht nur voraus, dass sich Schule sowohl strukturell als auch in ihren Instrumenten und Methoden verändert und sich einem umfassenden Verständnis von Bildung öffnet. Es verlangt auch eine sozialräumliche Öffnung und die Integration von „außerschulischen“ Bildungsprozessen in den Schulalltag sowie ein engeres Zusammenwirken mit der Jugendhilfe.

Darüber hinaus weisen diese Befunde darauf hin, dass es einer neuen integrierten Sozial-, Familien- und Bildungspolitik auf kommunaler Ebene bedarf, die bislang noch völlig fehlt.

Das BJK hat bereits mit seiner Streitschrift zum Verhältnis von Jugendhilfe und Bildung (2001) und in den Leipziger Thesen (2002) ausführlich für ein neues Verständnis von Bildung plädiert. Zuletzt hat es mit einer Stellungnahme zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung auf die gleichrangige Bedeutung der unterschiedlichen Bildungsorte formeller, nichtformeller und informeller Art und ihrer komplementären Wirkung im Prozess des Aufwachsens sowie auf die dafür notwendige Kooperation von Jugendhilfe und Schule hingewiesen. Bildung ist für das BJK ein umfassender Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, kompetent zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. Ein solch umfassendes Bildungsverständnis ist aber durch Schule in ihrer klassischen Prägung als Unterrichtsschule kaum realisiert.

Wenn das BJK sich nunmehr erneut zu dieser Frage äußert, dann tut es das, weil zunehmend Zweifel aufkommen, ob sich in der Praxis der Schule auch tatsächlich Veränderungen im Sinne weiterführender Konzepte durchsetzen, und ob dort Kooperationen strukturell – und nicht nur sporadisch – entstehen. Auch wenn die Jugendministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz im Frühjahr 2004 zusammen ein Papier zu gemeinsamen Aufgaben von Schule und Jugendhilfe vorgelegt haben und dabei auf zahlreiche positive Entwicklungen verweisen, fällt bei einer kritischen Betrachtung auf, dass diese in den Bundesländern ganz unterschiedlich verlaufen.

– Die – durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ angestoßene – Entwick-



lung der Ganztagschule in den einzelnen Ländern und auch in den Kommunen ist divergent. Erst wenige Bundesländer haben Konzepte und Standards festgelegt.

- Viele Modelle orientieren sich an der teilgebundenen und offenen Ganztagschule, die zwar eine Betreuung für die Kinder berufstätiger Eltern bietet, die aber kaum einen neuen Unterricht und neuen Zeitrhythmus befördert, weil nur ein Teil der Schüler/-innen daran teilnimmt.
- Forderungen nach einer „Unterrichts“-Ganztagschule zeigen, dass zahlreiche Bildungspolitiker(innen) sich ausschließlich auf die bestehende „Lehrer(innen)-Schule“ konzentrieren und die soziale Seite der Bildungspolitik außer acht lassen.
- Neue Entwicklungen, wie das Abitur nach 12 Jahren unter Beibehaltung der bisherigen Formen, führen zu einer erheblichen Verdichtung des Unterrichts insbesondere in der Sekundarstufe I, dabei steigt die Gefahr weiterer Selektion möglicherweise noch.

Gleichzeitig ist erkennbar, dass

- Schule verstärkt versucht, sich auf das „Fitmachen“ zur Berufsfähigkeit zu konzentrieren, was aber nicht gelingen kann, wenn dabei wesentliche Bereiche der Bildung, nämlich persönliche und soziale Kompetenz, vernachlässigt werden,
- sich die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule häufig nur „zufällig“ entwickelt, eine strukturelle Strategie nicht erkennbar ist,
- die Kinder- und Jugendhilfe sich – zunehmend – scheut, den Prozess der Kooperation offensiv anzugehen, weil sie befürchtet, in diesem Prozess nicht standhalten und ihre eigene fachliche Identität verlieren zu können,
- durch massive Haushaltskürzungen in den Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit, diese ihrer Möglichkeiten „beraubt“ wird, sich auf diesen Prozess einzulassen, sowie
- eine sozialräumlich orientierte, kommunale Bildungspolitik bisher nicht entstanden ist, da die Kommunen – i. d. R. mit Blick auf ihre finanzielle Situation – sich kaum

in der Lage sehen, diese Chance offensiv zu nutzen.

Das BJK sieht es deshalb als dringend erforderlich an, dass vor Ort umfassende Bildungs- und Erziehungskonzepte entwickelt werden, die von lokalen Bündnissen für Bildung zusammengeführt und gebündelt sowie inhaltlich und konzeptionell ausgestaltet werden können. So können schließlich neue, zivilgesellschaftlich verankerte Bildungsorte für Kinder und Jugendliche entstehen. Allerdings ist es zwingend erforderlich, dass sich die Schulen in einen solchen Prozess einbinden lassen und sich verbindlich einbringen.

Mit dem vorgelegten Positionspapier skizziert das BJK Ideen zu neuen, kooperativen „Bildungsarten“ und möchte damit eine erweiterte, gesellschaftspolitische Sichtweise in der Diskussion um Jugendhilfe und (Ganztags)Schule befördern. (...)

Das vollständige Positionspapier kann als Broschüre bestellt werden (oder als Download) unter: www.bundesjugendkuratorium.de

Bildungsplan Hessen



Grundstein für Bildung von Anfang an gelegt

Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen früher und intensiver fördern

Kinder früher, nachhaltiger, individueller und intensiver zu fördern, ist das grundlegende Ziel des hessischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren, den Sozialministerin Silke Lautenschläger und Kultusministerin Karin Wolff in einer ersten Entwurfsfassung in Wiesbaden vorgestellt haben. Erstmals in Deutschland entwickelt das Land Hessen gemeinsam mit Bayern ein umfassendes Bildungskonzept, das sich nicht auf einen Altersabschnitt beschränkt, sondern die gesamte kindliche Entwicklung zwischen dem ersten und dem zehnten Lebensjahr berücksichtigt. „Der vorliegende Entwurf des Bildungs- und Erziehungsplans ist ein weiterer Meilenstein auf dem Weg Hessens zum Bildungsland Nr. 1“, sagten die Ministerinnen.

„Das Kind muss im Mittelpunkt stehen. Wichtig ist spielerisches Ler-

nen von Anfang an. Kinder sind neugierig, wollen mitmachen und gefördert werden“, betonte Sozialministerin Lautenschläger. Neuere Erkenntnisse aus dem Bereich der Hirnforschung und der Entwicklungspsychologie hätten gezeigt, dass gerade die frühkindliche Phase von 0 bis 3 Jahren prägend für die weitere Entwicklung eines Kindes sei und die Grundlage für das lebensbegleitende Lernen bilde. „Wir möchten alle an Bildung und Erziehung Beteiligten an einen Tisch holen, auch die Familien“, ergänzte Kultusministerin Wolff. „Nur wenn wir alle aktiv in die Umsetzung des Plans einbeziehen, können wir die Qualität der frühen Bildung entscheidend verbessern.“

Der Entwurf des Bildungs- und Erziehungsplans wurde von einer Fachkommission unter Leitung von Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis vom

Staatsinstitut für Frühpädagogik München erarbeitet. Die Fachkommission setzt sich aus Experten der Ministerien und verschiedener Institutionen zusammen, darunter Vertreter der kommunalen Spitzenverbände, der Kirchen, der Liga der freien Wohlfahrtspflege, der Unternehmerverbände, der Staatlichen Schulämter sowie Fachkräfte und Eltern.

In einer knapp dreimonatigen Anhörungsphase wird der Entwurf des Bildungs- und Erziehungsplans jetzt öffentlich zur Diskussion gestellt. Verbesserungsvorschläge, Anregungen und Kritikpunkte sollen im Anschluss in eine weitere Fassung des Plans einfließen. Im Kindergarten-/Schuljahr 2005/06 wird der Bildungs- und Erziehungsplan dann an 60 ausgewählten Einrichtungen in die Erprobungsphase gehen. Kindertagesstätten und Grundschulen können

sich gemeinsam als Tandempartner für die Teilnahme bewerben. „In der Erprobungsphase geht es darum, den Plan mit Leben zu füllen und ihn auf seine Praxistauglichkeit zu testen“, erklärten die Ministerinnen Wolff und Lautenschläger. „Hier sind Kreativität, Erfahrung und Engagement von Eltern, Fach- und Lehrkräften gleichermaßen gefragt.“

Der Bildungs- und Erziehungsplan setzt einen Orientierungsrahmen für Eltern, Lehrkräfte und Erzieher/-innen. Neben gemeinsamen Bildungs- und Erziehungszielen beinhaltet er einrichtungsübergreifende, ineinander übergehende Handlungsleitlinien, wie die individuellen Fähigkeiten der Kinder gezielt und kontinuierlich gefördert werden können. Insbesondere Kinderbetreuungseinrichtungen und Grundschulen sollen zu einem aufeinander aufbauenden Bildungssystem zusammengeführt werden.

Im Mittelpunkt des Bildungs- und Erziehungsplans steht die Stärkung von Grundkompetenzen, die Kinder gemäß ihres Entwicklungsstands erwerben können. Dabei sollen sie von Anfang aktiv in die Lernprozesse eingebunden werden. „Wer zum Beispiel schon in der Kindertagesstätte lernt, dass Spiele gemeinsam ausgesucht werden können und die Meinung jedes Kindes zählt, dem fällt es später leichter, den eigenen Standpunkt zu vertreten und Kompromisse einzugehen“, erläuterte Wolff. Soziale Kompetenz sei durchaus spielerisch zu vermitteln. „Kinder können durch gezielte Anregung sehr viel lernen, ohne dass dabei ihre Kindheit in Frage gestellt wird.“

Sozialministerin Lautenschläger und Kultusministerin Wolff hoben hervor, dass die Sprachförderung ein weiteres Kernelement des Bildungs- und Erziehungsplans sei. „Sprachkompetenz spielt eine wichtige Rolle bei der Persönlichkeitsentwicklung und ist Grundvoraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen und politischen Leben.“ Die Landesregierung setze bereits im Kindergarten- und Vorschulalter erfolgreich Sprachförderprogramme um. Sprachkompetenz müsse die gesamte Kindheit über an allen Bildungsarten gefördert werden.

www.hessisches-kultusministerium.de
21.03.2005



Erläuterungen zum Bildungsplan für Hessen

Das Verständnis des Bildungsplans in Hessen erschließt sich in einem gedanklichen Dreischritt:

1. Unsere Lebensrealität ist geprägt von Wandel auf vielen Ebenen: Soziologisch werden wir von einer Industrie- zu einer Wissensgesellschaft; Geburtenrückgang und Überalterung führen zu gravierenden Änderungen; Globalisierung und digitale Computerrevolution wälzen Althergebrachtes in der Welt der Arbeit und Bildung um; gleichzeitig ist das Leben vieler Kinder durch Erfahrungen von Diskontinuität und Unsicherheit geprägt.
2. Der Wandel in unserer Lebensrealität muss zu einem Umdenken in der Allgemeinbildung führen, der auf die spezifischen Herausforderungen dieses Wandels Antworten findet. Dazu muss die richtige Frage gestellt werden. Sie lautet: Wie kann das Kind für diesen Wandel ausgerüstet werden? Was müssen die dem Kind dienende Pädagogik und die agierenden Institutionen tun, um dieses Ziel zu erreichen?
3. Der zentrale Gegenentwurf zum „Wandel auf allen Ebenen“ lautet „Konsistenz auf allen Ebenen“. Dabei geht es um Konsistenz in den Bildungs- und Erziehungszielen, um Konsistenz in den Inhalten und um Konsistenz im Bildungsverlauf

und in der Bildungsorganisation. Es gilt: „Gestaltung und Organisation der Bildungsprozesse des Kindes haben sich allein am Kind zu orientieren ...“ (S. 26) Das Kind wird dabei von Anfang an als „kompetenter Säugling“ (S. 14) betrachtet, der zwar in vieler Hinsicht geleitet wird, aber mit dem möglichst viele Entscheidungen „ko-konstruiert“ werden sollen (Partizipation).

Charakteristik des Bildungsplans

Der Bildungsplan selbst versteht sich als „offen bleibendes Projekt“ (S. 36), an dem sich alle beteiligen können, die dies wollen. Bei aller Offenheit beansprucht er jedoch, „Orientierungsrahmen für alle Akteure im Elementar- und Primarbereich“ zu sein, ja sogar „die Bildung von Kindern in dieser Altersspanne ... auf die gleiche bildungsphilosophische Grundlage zu stellen“ (S. 26). Hier offenbart sich die Spannung, in welcher sich der Bildungsplan bewegt: einerseits Wandel und Pluralität als positive Herausforderung zu gestalten, andererseits hierin „Konsistenz“ – und das kann nur heißen: Verbindlichkeit, Sinnhaftigkeit und Werteorientierung – zu schaffen.

Download des Bildungsplanes und weitere Infos unter:
www.lernen-aktuell.de



LVR Landesjugendamt

vorbehalte die Aufsichtskompetenz über Kindertages- und Heimeinrichtungen auf die örtliche Ebene zu verlagern.

Die Frage der Veränderung betrifft vielleicht auch den Wirksamkeitsdialog. Hat dieser die bewährte Praxis qualitativ weiterentwickelt und die neuen Anforderungen und Herausforderungen jugendlicher Lebenswelten konzeptionell aufgegriffen? Auch zu diesem Thema sind wir an Ihrer kritischen Rückmeldung und konstruktiven Anregung sehr interessiert und möchten daher Ihre Lesefreude noch mehr animieren (...).

Michael Mertens

Aus dem Inhalt von Heft 2/05:

- Wirksamkeitsdialog: kommunales Steuerungsinstrument der Jugendarbeit
- Vom Wirksamkeitsdialog zum Kinder- und Jugendförderplan
- Kommunaler Wirksamkeitsdialog in Krefeld: eine fachpolitische Momentaufnahme

Außerdem im Heft: Neues aus dem Landesjugendamt, aus dem Landesjugendhilfeausschuss, rund um die Jugendhilfe, Rezensionen und Veranstaltungshinweise.

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

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

Die Richtlinienkompetenz der obersten Landesjugendbehörde in NRW wird nun von einer neuen Landesregierung geprägt. Möglichst bald sollte Klarheit bestehen, in welchen Bereichen der Jugendhilfe Veränderungen vollzogen werden oder Bewährtes fortgesetzt wird. Auch stand der Gesetzesentwurf zum Tagesbetreuungsausbaugesetz II. Teil (TAG II), mit den jeweiligen Änderungsanträ-

gen im Kinder- und Jugendhilfe-Weiterentwicklungsgesetz (KICK) und im Kommunalentlastungsgesetz (KEG) zur 2. und 3. Beratung auf der Tagesordnung des Bundestags Anfang Juni. Aller Erfahrung nach wird sich nun der Bundesrat mit diesen Themen beschäftigen. Wahrscheinlich wird dabei erneut diskutiert werden, ob den Bundesländern u.a. die Möglichkeit gegeben wird, durch Landesrechts-

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: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH; im Innenteil: hps (S. 11, 15, 28, 30, 36); LAG Kunst & Medien NRW (S. 3, 5, 6, 8, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 27, 31, 34, 35, 38); ax-o e.V. (S. 25); Ralf Oesterreicher (S. 26)

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