JUGEND

·inform

3/2006

jugendhilfe & schule

Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt

AGJ empfiehlt Kooperation

Kinderarmut

15. Shell Jugendstudie

Umweltbildung ... Kultur ... Streiten lernen in der OGS

QUAST goes OGS

Schulgesetz NRW

OECD 2006

LANDSCHAFTS VERBAND RHEINLAND LVR

Qualität für Menschen

in eigener sache

„Ein Kind aus einer Facharbeiterfamilie hat im Vergleich zu dem Kind eines Akademikerpaares nur ein Viertel der Chancen, aufs Gymnasium zu kommen. Die Ursachen dafür mögen vielschichtig sein; der Befund ist beschämend. Bildungschancen sind Lebenschancen. Sie dürfen nicht von der Herkunft abhängen.“ Mit dieser kritischen Einschätzung der Bildungssituation vieler Kinder und Jugendlicher in Deutschland bezog Bundespräsident Hort Köhler am 21.09.2006 im Rahmen seiner Berliner Rede Stellung und forderte „Bildung für alle“.

Auch die 15. Shell Jugendstudie (Seite 16 ff.), der aktuelle Bildungsbericht der OECD (Seite 47 ff.) und Studien zur Armut bei Kindern und Jugendlichen (Seite 12 ff.) bestätigen den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland – und fordern bessere Bildungs- und Förderprogramme für insbesondere benachteiligte junge Menschen.

Diese Befunde betreffen zwar in erster Linie das Schulsystem und die schulische Bildung. Sie müssen aber auch die Akteure in der Kinder- und Jugendhilfe betroffen machen, die den Auftrag haben, die Interessen von Kindern und Jugendlichen zu vertreten und Benachteiligungen abzubauen. Und sie sind ein erneuter Hinweis darauf, dass es verstärkt auch kooperativer Handlungsansätze und Angebote bedarf, um die skizzierten Aufgaben zu lösen.

In den Handlungsempfehlungen der AGJ heißt es richtigerweise: „Jugendhilfe und Schule haben nicht nur die gleiche Zielgruppe, ihre Funktionen und Aufgaben weisen in die gleiche Richtung: Chancengleichheit unabhängig von Herkunft, Geschlecht oder Ethnien, gesellschaftliche Integration und (...) Förderung junger Menschen in ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ (Seite 3 ff.) Schule und Jugendhilfe, so die AGJ, tragen gemeinsam öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen der jungen Generation. Die skizzierten Aufgaben und Kooperationsmöglichkeiten weisen in die richtige Richtung.

Es grüßt Sie Ihr

INHALT

Schwerpunkt

Handlungsempfehlungen der AGJ zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule 3

Schlaglicht

Kinderarmut ist auch Armut an Bildung und Erziehung 12

15. Shell Jugendstudie: Jugend 2006 – Eine pragmatische Generation unter Druck 16

Kooperieren lernen, erproben, erfahren: ein Planspiel für Schule und Jugendhilfe 19

Das Projekt

Umweltbildung an einer OGS 22

Kultur macht Schule: Wirkungen von Kooperationen 24

„Spielend streiten lernen“ in Hort und OGS 25

Die Schulanfängerwerkstatt von Hort und Grundschule 27

Jungengruppen an der Theodor-Litt-HS 29

Integration von Migrantenkindern und -jugendlichen durch kulturelle Aktivitäten 31

NRW

Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung 32

QUAST goes OGS: zur Qualitätsentwicklung in der OGS 34

Das neue Schulgesetz NRW: Auswirkungen für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule 37

BUND

Jugendbegleiter an Ganztagsschulen in Baden-Württemberg 42

Entwicklung Ganztagsschulen: 16 mal anders 43

LIFE-Konzept für interkulturelles Lernen 44

Anmerkungen zum Zuwanderungsgesetz 46

EU

OECD 2006: Bildung international 47

LVR

OGS an den Rheinischen Förderschulen 49

Jugendhilfe *Report* 3/06: Schwerpunkt „Unterschiedlichkeit macht schlau! Gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen mit und ohne Behinderung“ 50

Impressum 50

SCHWERPUNKT

Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Verabschiedet vom Vorstand der AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – im Februar 2006

Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule kommt voran. Was Fachkräfte schon seit längerem wissen, gewinnt in der Praxis Bedeutung: Bildung ist keine exklusive Angelegenheit der Schule. Bildung ist eine Lebensaufgabe, die nicht auf unmittelbar verwertbares Wissen oder berufsverwertbare Fertigkeiten zu reduzieren ist. Sie beinhaltet die Aneignung reflexiver und sozialer Kompetenzen, die es insbesondere ermöglichen, verantwortlich zu handeln und Gesellschaft mitzugestalten. Die Jugendhilfe muss ihren Bildungsauftrag offensiver umsetzen als bisher geschehen. Jugendhilfe und Schule, beide Professionen zusammen, sind aufgefordert, systematisch zu kooperieren.

Nicht zuletzt hat diese Entwicklung durch das vom Bund initiierte Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ zur Schaffung von Ganztagsschulen einen enormen Schub erhalten. Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ begrüßt, dass die neue Bundesregierung das in der letzten Legislaturperiode ins Leben gerufene Investitionsprogramm fortführt. Es geht jetzt darum, Ideen zu entwickeln, mit welchen pädagogischen Konzeptionen die Kooperation auf den Weg gebracht werden kann. Fortgeführt werden muss diese Entwicklung durch den Aufbau von Strukturen, die auf lange Sicht verlässlich sind.

Die AGJ als Zusammenschluss und Forum der Strukturen und Akteure der Kinder- und Jugendhilfe auf der Bundesebene will ihren Beitrag dazu leisten. Mit dieser Broschüre fasst sie die Erkenntnisse aus der jugend-(hilfe-)politischen sowie fachlichen Arbeit der AGJ zusammen und macht Vorschläge für die praktische Umsetzung einer Bildung, Betreuung und Erziehung in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Als Grundlage dafür dienen die Ergebnisse der AGJ-Bundeskonferenz „Zukunftsprojekt: Gemeinsame Gestaltung von Lern- und Lebenswelten – Zusammenspiel von Kinder- und Jugendhilfe & Schule im Sozialraum“, die Analysen und Empfehlungen des 12. Kinder- und Jugendberichts „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“ sowie die Beschlüsse der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

1. Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt

Jugendhilfe und Schule agieren in gesellschaftlichem Auftrag. Sie werden – überwiegend – staatlich finanziert. Ihre Qualität dokumentieren sie in ihrem Beitrag für die gelungene Entwicklung und Entfaltung von Kindern und Jugendlichen. Deshalb stehen im Mittelpunkt der Diskussionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule die Rechte, Bedürfnisse und Förderbedarfe von Kindern und Jugendlichen. Sie stellen den Ausgangspunkt für die in der vorliegenden Broschüre formulierten Aufgaben und Handlungsempfehlungen der AGJ dar. Mit der hier gewählten Perspektive können Erwartungen und Anforderungen an die Qualität einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule formuliert werden. Es geht um eine umfassende und lebensweltorientierte Pädagogik und es geht darum, wie formelle, nonformelle und informelle Bildung miteinander verwoben werden können.

Für die Entwicklung der Persönlichkeit, ihrer sozialen, emotionalen und kulturellen Fähigkeiten und ihrer Begabungen brauchen Kinder und Jugendliche förderliche Bedingungen. Sie benötigen beständige, verlässliche und akzeptierende Beziehungen und ein stabiles kulturelles Umfeld. Kinder und Jugendliche lernen in Peergroups und in Medien- und Konsumwelten von- und miteinander. Sie wollen vielfältige Möglichkeiten und Gelegenheiten, um Wissen und Können zu erwerben und eigene, selbstverantwortete Erfahrungen machen zu können. Weil sich ihre Identität, ihre Werte und Persönlichkeit ständig weiter entwickeln, brauchen sie Partnerschaften zu gleichaltrigen Jungen und Mädchen, aber auch pädagogische Unterstützung. Die Gesellschaft wird pluraler, globaler und vielfältiger. Bildungszeiten verändern sich, lebenslanges Lernen wird immer mehr Aufgabe der Menschen einer modernen Gesellschaft. Wer sich darin zurecht finden soll, braucht Orientierung, Konfliktfähigkeit und Toleranz. Benachteiligte Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensphasen brauchen ein zuverlässiges System der Hilfe und Unterstützung. Integration verlangt viel Aufwand, Zeit und Ressourcen. Auf alle sorgsam zu achten ist nicht nur ein Gebot der Gerechtigkeit, sondern auch ein Gebot der ökonomischen Vernunft.

Ein an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen und ihren Familien ausgerichtetes Gesamtsystem von Bildung, Betreuung und Erziehung erfordert eine systematische und rechtlich verbindliche partnerschaftliche Zusammenarbeit der unterschiedlichen Systeme Jugendhilfe und Schule. Sie brauchen eine entsprechende „Kooperationskultur“ mit fest vereinbarten Strukturen, um die Qualität einer pädagogischen Arbeit im Sinne der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung sichern und entwickeln zu können. Dabei gilt es, die strukturellen Unterschiede der beiden Systeme Jugendhilfe und Schule, mit der Perspektive eines „konsistenten Gesamtsystems“, wie es die Jugendministerkonferenz in die Diskussion gebracht hat, in einer intensiven Kooperation zu einem sinnvollen Ganzen zu verbinden. (Gemeint ist in dem Beschluss der JMK vom 18./19. Mai 2000 ein System, das bei Anerkennung der Eigenständigkeit der einzelnen Bereiche – Jugendhilfe, Schule – die gemeinsame Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen sieht und daraus einheitliche, zusammenhängende und sich ergänzende Angebote und Leistungen ableitet.) Dies ist trotz unterschiedlicher Strukturen von Jugendhilfe und Schule möglich. Durch verbindliche und dauerhaft angelegte Formen der Kooperation können neue Strukturen geschaffen werden, sodass Jugendhilfe und Schule ihre jeweils spezifischen Beiträge für ein neues Gesamtsystem von Bildung, Betreuung und Erziehung einbringen können.

2. Gemeinsame Aufgaben

Jugendhilfe und Schule haben nicht nur die gleiche Zielgruppe, ihre Funktionen und Aufgaben weisen in die gleiche Richtung: Chancengleichheit unabhängig von Herkunft, Geschlecht oder Ethnien, gesellschaftliche Integration und – wie es in der Sprache der Jugendhilfe heißt – Förderung junger Menschen in ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Vor diesem Hintergrund haben Jugendhilfe und Schule unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und unterschiedliche Handlungsaufträge entwickelt. Jugendhilfe und Schule sind, neben der Familie, die für einen gelingenden Lebensweg von Kindern und Jugendlichen entscheidenden Institutionen. Sie tragen die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen der jungen Generation. Sie sind aufgefordert, institutionelle Grenzen zu überwinden und die Potentiale und das Engagement ihrer pädagogischen Fachkräfte für die Wahrnehmung gemeinsamer Aufgaben zu nutzen und eine Kultur der Anerkennung der unterschiedlichen Professionen zu etablieren. Einige dieser Aufgaben sind im Folgenden skizziert.

Gerechtigkeit

Eine Gesellschaft wird vor allem daran gemessen, in welchem Maße die Menschen Gerechtigkeit erfahren. Jugendhilfe und Schule sind die ersten Institutionen, in denen Kinder erleben, wie die Gesellschaft mit ihnen umgeht. Haben sie gleiche

Die AGJ

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe ist das Forum und Netzwerk bundeszentraler Zusammenschlüsse, Organisationen und Institutionen der freien und öffentlichen Jugendhilfe in Deutschland. Rechtsträger der AGJ ist der „Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe e.V.“.

Die rund 100 Mitglieder der AGJ arbeiten und wirken zusammen mit dem Ziel der jugendpolitischen und fachpolitischen Kommunikation und Kooperation auf der Bundesebene, aber auch im europäischen bzw. internationalen Kontext und bilden ein fachpolitisch kompetent arbeitendes Netzwerk in den sechs Mitgliedergruppen/Mitgliederersäulen der AGJ

- bundeszentrale Jugendverbände und Landesjugendringe
- bundeszentrale Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege
- bundeszentrale Fachorganisationen der Jugendhilfe
- Oberste Landesjugendbehörden
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter
- Vereinigungen und Organisationen, die auf Bundesebene in den Bereichen Personal und Qualifikation (Aus-, Fort- und Weiterbildung) für die Jugendhilfe tätig sind.

Seit ihrer Gründung im Jahr 1949 sieht die AGJ ihren zentralen Auftrag darin, die organisatorischen und fachlichen Strukturen der Jugendhilfe auf der Bundesebene zu bündeln. Die AGJ versteht sich als Interessenvertretung der Kinder- und Jugendhilfe, als träger- und handlungsfeldübergreifender Zusammenschluss und als kooperatives Netzwerk im Interesse der Einheit der Jugendhilfe.

Grundlage für die Zusammenarbeit in der AGJ ist Pluralität und Partnerschaft. Zentral für das Handeln der AGJ sind die Leitbegriffe Kommunikation – Kompetenz – Kooperation.

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ
Child and Youth Welfare Association
Mühlendamm 3, 10178 Berlin
Telefon 030/40040–200,
Telefax -232, E-Mail: agj@agj.de
www.agj.de

Chancen auf Zugang zu Bildung und Erziehung? Werden Unterschiede gemacht aufgrund von Herkunft, von Begabungen oder Handicaps? Bildung war und ist immer auch eine „soziale Frage“. Wer jungen Menschen Teilhabe verwehrt, gefährdet den Zusammenhalt der Gesellschaft.

Kultur der Anerkennung

Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule soll auch dazu beitragen, ein neues pädagogisches Konzept zu entwickeln. In diesem Konzept ist von besonderer Bedeutung, Kinder in ihrem Lernen und in ihrer persönlichen Entwicklung durch eine „Pädagogik der Anerkennung“ zu fördern. Oftmals werden Bildungsleistungen zu stark unter dem Gesichtspunkt bewertet, was der einzelne Jugendliche (noch) nicht kann. Bildungsförderung in einem ganzheitlichen Konzept betont hingegen die Ressourcen der Kinder und entwickelt gemeinsam mit ihnen Perspektiven für ihren Bildungsweg.

Förderung

Durch eine abgestimmte soziale, emotionale und kognitive Förderung muss es gelingen, dass kein Kind und kein Jugendlicher zurückbleibt. Die Vielfalt der Begabungen muss dabei ebenso gesehen werden wie die Risiken und Benachteiligungen, denen viele Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind. Oberstes Gebot ist, soziale Ausgrenzung zu vermeiden und jedes Kind und jeden Jugendlichen individuell und optimal zu fördern. Das Scheitern eines Kindes/ Jugendlichen auf seinem Bildungsweg ist zugleich ein Scheitern aller Beteiligten, wie Eltern, Jugendhilfe und Schule.

Demokratie

Partizipation von Kindern und Jugendlichen und deren Eltern ist als zentrales Gestaltungsprinzip für Jugendhilfe und Schule von hohem Wert. Demokratische Beteiligung ist das Leitprinzip für die innere Gestaltung aller Angebote. Demokratie ist kein Anspruch, den Jugendhilfe und Schule an die Gesellschaft richten, er muss sich im Inneren verwirklichen. Demokratie und Beteiligung meint auch Respekt und Wertschätzung, Fürsorge und Rücksichtnahme, Gerechtigkeit und Gleichheit. Dies nicht als abstrakte Leitsätze oder Projektziele, sondern fest verankert in der Alltagskultur einer jeden Einrichtung. Demokratie ist keine abstrakte Staatsform, sondern muss erlebbar sein und erlernt werden. Kinder und Jugendliche müssen erleben und erfahren, dass sie gebraucht werden. So sollen Entscheidungen, die die Kinder und Jugendlichen betreffen, von allen Akteuren gemeinsam getroffen werden.

Kinder stellen eigenes Papier her

Humanität

Jugendhilfe und Schule fördern die Eigenaktivität und Selbstbestimmtheit von Kindern und Jugendlichen. Ihre Kooperation muss dazu beitragen, Separatismus und Ausgrenzung zu verhindern. Es sollte ein Einverständnis darüber bestehen, dass friedliches Miteinander in kultureller Vielfalt nicht nur hinnehmbar, sondern die Zukunft unserer zivilen Gesellschaft ist.

SCHWERPUNKT

Zeit

Jugendhilfe und Schule stehen vor der Aufgabe, für ihre Angebote einen neuen Umgang mit Zeit zu entwerfen. Durch ihre Kooperation sind Jugendhilfe und Schule in der Lage, das Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungs-wesen so umzugestalten, dass der Tagesablauf in flexible Rhythmen gegliedert werden kann, dass Bildungszeiten individueller und freier gestaltbar sind, dass versäumte (Bildungs-) Zeit nachgeholt werden kann. Dazu müssen Jugendhilfe und Schule für die einzelnen Entwicklungsphasen verschiedenste Methoden und Modelle entwickeln. Wichtig ist, dass jede Bildungszeit ihren Wert bekommt und auf das Erreichen von Bildungsabschlüssen angerechnet wird.

Eltern

Jugendhilfe und Schule müssen immer darauf achten, dass die Eltern sich aktiv in das Bildungsgeschehen und die institutionelle Erziehung der Kinder und Jugendlichen einbringen. Dabei ist es auch wichtig, Familien bedarfsorientierte und verlässliche Angebote zu machen, z.B. mit flexiblen Öffnungszeiten und in den Schulferien.

Übergänge

Besondere Bedeutung hat eine gute Kooperation von Jugendhilfe und Schule immer dann, wenn bei Kindern und Jugendlichen biografisch ein Übergang in eine neue Lebensphase ansteht. So sollte es möglich sein, ein System zu entwickeln, wie Kindern, nach beispielsweise einem guten Start in einer Kindertagesstätte, auch in der Grundschule ein qualifiziertes, ganztags zur Verfügung stehendes Angebot von Bildung, Betreuung und Erziehung gemacht werden kann. Von großer Bedeutung ist auch der Übergang nach der Schule in die Berufsausbildung und die Arbeitswelt.

Qualifikation der Pädagogen/-innen

Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule braucht professionelle Kompetenz. Bislang sind die Fachkräfte der jeweiligen Systeme nur für das spezifische Aufgabenfeld ausgebildet. Es ist notwendig, dass allen Pädagoginnen und Pädagogen in Aus- und Fortbildung Kenntnisse der Strukturen und der Pädagogik beider Bereiche vermittelt werden. Das kann in Seminaren und Tagungen geschehen, aber auch durch gegenseitige Hospitationen. Für die Zukunft ist es sinnvoll, das erziehungswissenschaftliche Studium für beide Systeme auf eine gemeinsame Basis zu stellen.

3. Kooperation braucht Formen

Das Spektrum von Kooperationsmöglichkeiten ist breit. So können auf der Seite der Schule alle Schulen mit allen ihren Aufgaben und Arbeitsberei-chen beteiligt sein, auf der Seite de Jugendhilfe ebenfalls alle Leistungsbereiche mit allen ihren Arbeitsformen und Angeboten. Im Folgenden werden vorhandene Kooperationsformen von Jugendhilfe und Schule skizziert.

Regionale Bildungslandschaften auf kommunaler Ebene

Um das Zusammenspiel von Jugendhilfe und Schule in einer Kommune besser zu koordinieren und ein aufeinander abgestimmtes Angebot im kommunalen Raum entwickeln zu können, das regionale Unterschiede ausgleicht und für alle Kinder und Jugendlichen zugänglich und nutzbar ist, ist eine Kooperation auf kommunaler Ebene zwischen beiden Bereichen unverzichtbar. Diese Kooperation kann in unterschiedlichen Formen erfolgen. Beispiele sind die Zusammenarbeit zwischen kommunalem Schulverwaltungsamt und Jugendamt, beispielsweise in Form gemeinsamer Sitzungen von Schul- und Jugendhilfeausschüssen, die Beratung von Bildungsthemen und Kooperationsformen im Jugendhilfeausschuss (in dem Schule in der Regel beratend vertreten ist) oder integrierte Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung. Ein wichtiges Instrument, um diese Kooperation so gestalten zu können, dass Disparitäten minimiert und spezifische Problemlagen wie z.B. Schulabsentismus frühzeitig erkannt werden, stellen kommunale Bildungsberichte dar, an denen Jugendhilfe und Schule beteiligt sind.

Kooperation Kita – Grundschule

Tageseinrichtungen für Kinder sind gesetzlich zur Zusammenarbeit mit den Schulen verpflichtet. Allen Kindern soll ein guter Übergang in die Schule geebnet werden. Die Länder haben die Kooperation für den Bereich der Schulen bisher nicht flächendeckend verpflichtend geregelt. Der Wechsel von der Tageseinrich-tung für Kinder in die Grundschule ist wegen der unterschiedlichen Syste-me und den daraus folgenden unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen bei der Umsetzung des Bildungsauftrags nach wie vor für viele Kinder (und deren Eltern) mit Unsicherheiten verbunden.Die gemeinsam verantwortete Gestaltung und Flexibilisierung von Übergängen ist eine notwendige Aufgabe. Das Erkennen individueller Ausgangslagen und die Unterstützung individueller Bildungs- und Lernbiographien stehen im Mittelpunkt gelingender Kooperation zwischen Kita und Grundschule. Sinnvoll ist, gemeinsam eine Konzeption zur Gestaltung des Übergangs zu entwickeln.

Jugendhilfeangebote an der Schule

(1) Dienstleistungen der Jugendhilfe. – Bei dieser Form der Kooperation bietet die Jugendhilfe Schulen ein Dienstleistungsangebot an, das inhaltlich, zeitlich und räumlich klar bestimmt und organisiert ist. In der Regel sind diese Angebote in ihrer Reichweite eher begrenzt. Es handelt sich vorwiegend um Dienstleistungsangebote für einen bestimmten Aufgabenbereich. Beispiele für diese Form der Kooperation sind Kurse von Einrichtungen und Trägern der Jugendhilfe an einer Schule und regelmäßige Sprechstunden für Beratung oder Projekte in der Schule im Rahmen der Schulsozialarbeit.

(2) Gemeinsame Projekte von Jugendhilfe und Schule. – Gemeinsame Projekte unterscheiden sich von „reinen“ Dienstleistungsangeboten vor allem durch eine gemeinsame Planung und Durchführung der Beteiligten in Jugendhilfe und Schule. Diese Form der Kooperation ist sowohl in Bezug auf den Unterricht als auch auf die Gestaltung außerunterrichtlicher Angebote möglich. Die Zusammenarbeit bleibt in der Regel zeitlich auf die Planung, Durchführung und Auswertung des Projektes begrenzt. Jugendhilfe und Schule bringen in diese gemeinsamen Projekte ihre spezifischen fachlichen Zugänge und Methoden ein. Auf diese Weise kann das Bildungsangebot der Schule erweitert werden. Beispiele für diese Form der Kooperation können sein: gemeinsame stadtteilbezogene Aktionen im Jugendhaus mit Beteiligung der Schule oder gemeinsame Fortbildungen in Mediation für Lehrkräfte und Fachkräfte der Jugendhilfe.

Trägerschaft für die nichtschulischen Angebote an einer Ganztagsschule

An vielen offenen Ganztagsschulen wird das nichtschulische Angebot (zurzeit noch oft in Form von Nachmittagsangeboten praktiziert) von einem außerschulischen Träger durchgeführt. Übernehmen auf diese Weise Einrichtungen und Träger der Jugendhilfe die Federführung für das nichtschulische Angebot einer Ganztagsschule, sind sie in Zusammenarbeit mit der Schulleitung für die Gestaltung des beispielsweise gesamten Nachmittagsbereichs vom Mittagessen über die Hausaufgabenbetreuung bis hin zu Freizeitangeboten zuständig. Der Träger kann auch andere Einrichtungen und Personen an der Gestaltung und Durchführung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebots beteiligen. Von besonderer Bedeutung für eine erfolgreiche Förderung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler ist die Abstimmung der nichtschulischen Angebote mit den unterrichtlichen Inhalten. Erforderlich ist deshalb eine enge Kooperation zwischen der Schulleitung und der Leitung des für das nichtschulische Angebote zuständigen Trägers der Jugendhilfe sowie zwischen Lehrkräften und dem tätigen Fachpersonal der Jugendhilfe. Viele Einrichtungen und Träger der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit kooperieren auf diese Weise mit Schulen. Als Beispiel für diese Form der Kooperation kann auch die Kooperation einer Grundschule mit einem benachbarten Hort genannt werden.

SCHWERPUNKT

Kooperation Hort – Schule

Das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ sieht neben der Förderung von Ganztagsschulen auch Kooperationsmodelle zwischen Hort und Schule als förderfähig an. Die Kooperation zwischen Hort und Schule ist unabhängig von der vorliegenden Struktur (Tageseinrichtung für schulpflichtige Kinder, Hort an der Schule, Schulhort) in der Regel mindestens im Bereich der Hausaufgabenbetreuung vorzufinden.

Im Sinne einer gemeinsamen Konzeptionsentwicklung von Schule und Hort ist neben gemeinsamer Entwicklung und Durchführung von Projekten auch die wechselseitige Nutzung von Räumlichkeiten denkbar. Kooperation, die individuelle Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt, nutzt die Chance der Multiprofessionalität, die durch die Kooperation zwischen Lehrer/-innen und Fachkräften der Jugendhilfe entsteht. Freizeit und nicht verplante Zeit, elementare konzeptionelle Bestandteile des Hortes, können auf diese Weise zu einer gemeinsam verantworteten Ganztagspädagogik entwickelt werden.

Mitwirkung der Jugendhilfe an der Konzeptentwicklung einer Ganztagsschule

Weiterreichende Möglichkeiten der Abstimmung der Angebote und der Gestaltung von Ganztagsschulen in Kooperation mit der Jugendhilfe bietet eine Mitwirkung der Jugendhilfe an der Erstellung des Konzepts der Ganztagsschule. Wird bereits in der Planungsphase von Vertreterinnen und Vertretern der Schule und der außerschulischen Träger gemeinsam eine Konzeption erarbeitet, kann ein Angebot aus einer Hand entwickelt werden, in dem unterschiedliche Vorstellungen und Arbeitsformen in einem aufeinander abgestimmten Gesamtkonzept integriert werden können. Diese Entwicklung eines Konzepts der Kooperation von Jugendhilfe und Schule kann die Erarbeitung gemeinsamer Leitziele, die Planung des Tagesablaufs und der organisatorischen Strukturen sowie eine Verständigung über Angebote und Arbeitsformen umfassen und so auch auf die Raumplanung der Ganztagsschule Einfluss nehmen.

Sozialraumbezogene Formen der Kooperation

Kooperationen in sozialraumbezogenen Netzwerken gehen über bilaterale Formen der Zusammenarbeit hinaus und eröffnen Möglichkeiten der Kooperation mehrerer Schulen, Einrichtungen und Trägern der Jugendhilfe sowie anderer Institutionen in Bezug auf einen Stadtteil, eine Stadt oder einen Landkreis. Insbesondere stadtteilbezogene Kooperationen ermöglichen eine engere Abstimmung der Angebote und Dienstleistungen vor Ort. Durch sozialraumbezogene Formen der Kooperation können Schulen und Einrichtungen und Träger der Jugendhilfe sich wechselseitig ergänzen und unterstützen, sie können gemeinsame Arbeitsschwerpunkte und Handlungsfelder bestimmen und durch diese Form der Zusammenarbeit dazu beitragen, die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu gestalten.

4. Ermöglichungsstrukturen und Umsetzungsschritte

Der Rahmen

Die Verzahnung der Angebote und insbesondere die Gestaltung von Schnittstellen in Jugendhilfe und Schule haben schon begonnen. Die Herausbildung eines Gesamtzusammenhangs von Bildung, Betreuung und Erziehung ist allerdings ein Mehrjahreswerk, das (teilweise) getrennte Traditionen und strukturelle Unterschiede von Jugendhilfe und Schule klug aufnehmen und vorsichtig transformieren sollte.

Vor allem unter den Gesichtspunkten der pädagogischen Entwicklungsperspektive und des nachhaltigen Einsatzes von finanziellen Mitteln, personellen Kräften und fachlichen Kompetenzen braucht eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule tragende Strukturen. Damit soll verhindert werden, dass die einzelnen Fachkräfte und Einrichtungen vor Ort die immergleichen Herausforderungen je neu und auf sich allein gestellt bewältigen müssen. Die Festschreibung einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Landesgesetzen, Empfehlungen und Förderrichtlinien, Geschäftsverteilungsplänen und Stellenbeschreibungen, Konzepten und Schulprogrammen kann hier als wichtige Grundlage für die kreative standortspezifische Entwicklung dienen. Sowohl Länder als auch Kommunen, sowohl Träger der Jugendhilfe als auch Schulen, sowohl Steuerungs- und Leitungskräfte in Ämtern und Verbänden als auch die unmittelbare Handlungsebene werden in diesem Prozess gefordert.

Auf Landesebene sind verbindliche Rahmenvereinbarungen notwendig, beispielsweise in Form eines „Landesaktionsplan Jugendhilfe – Schule“, in dem Grundsätze der Zusammenarbeit sowie fachliche Standards zwischen relevanten Beteiligten definiert werden. Einige zentrale strukturierende Kriterien könnten dabei sein:

- Fünfjahresvision: Welches Bild leitet uns?
- Richtungs- und Wirkungsziele: Wo wollen wir hin? Wer ist beteiligt? Was soll konkret erreicht werden?
- Maßnahmeplanung: Wer soll mit wem bis wann, was und wie bewirken?

– Steuerungsverantwortung: Wer verantwortet wem gegenüber welche Schritte?
– Ressourcenzuweisung: Welche politischen, administrativen, finanziellen und personellen Voraussetzungen sind unabdingbar und wie werden diese geschaffen?
– Auswertungsprozedere: Was sind die Indikatoren und Foren der Ergebniskontrolle?

Zudem gilt es, auf Landesebene organisatorische und administrative Regularien (u.a. durch den Einbezug der kommunalen Spitzenverbände, der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege und der Landesjugendringe) für eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu schaffen. Solche Regularien sollten vor Ort weitgehende Handlungssicherheit und Zeitersparnis zu praktischen Fragen wie beispielsweise dem Hausmeistereinsatz, der Nutzung der sächlichen schulischen Infrastruktur, Versicherung und Haftung sowie den Schülerinnen- und Schülertransport enthalten. Nicht überall werden sofort weit reichende Verabredungen angestrebt bzw. zu erzielen sein. Deshalb bleibt es auf dem Weg zu einer „Kooperationskultur" sowohl auf Länder- als auch auf kommunaler Ebene unerlässlich, für eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu werben und zunächst weitere Beispiele nützlicher Zusammenarbeit zu schaffen. Das beinhaltet u.a.:

– Abstimmungs- und Verzahnungsnotwendigkeit von Jugendhilfe und Schule im Interesse junger Menschen und Familien stetig ins Bewusstsein rücken
– Wissen über die gesetzlichen Grundlagen, Aufträge, Aufgaben und Selbstverständnisse bei den Komplementärpartnern verbessern
– Sozialräumliche Projekte zwischen Jugendhilfe und Schulen mehren
– Netzwerke auf der Träger- und Akteursebene anstoßen
– Gelingende Praxis bekannt machen.

Die Kommune sollte eine Koordinierungsfunktion bei der Planung und Steuerung der Kooperation zwischen Jugendämtern, Trägern der freien Jugendhilfe, kommunalen Schulämtern (in enger Abstimmung mit den staatlichen Schulämtern) und Schulträgern sowie zwischen Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung einnehmen. Orte der Kommunikation, verbindende Leitbilder und Zielvereinbarungen, Fortbildungs- und Vernetzungsforen sind auch auf lokaler und regionaler Ebene zu schaffen. Damit können Kinder und Jugendliche, Eltern und auch die freien Träger der Jugendhilfe aktiviert und eingebunden werden.

Kommunale Steuerung

Die Etablierung einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf der kommunalen Ebene erfordert neben strukturellen Veränderungen auch die Beachtung einiger grundsätzlicher Verfahrens- und Koordinationsregeln. Während die methodische Schrittfolge zur Gestaltung einer Kooperation unstrittig scheint, werden Vorschläge zur konkreten strukturellen Umsetzung fachpolitisch häufig kontrovers diskutiert. Zwar liegen für viele Strukturformen in einzelnen Kommunen zum Teil langjährige Erfahrungswerte vor, dennoch können auch aus wissenschaftlicher Sicht derzeit keine begründeten Empfehlungen für einzelne Institutionalisierungsformen formuliert werden. Die im Folgenden benannten Kooperations- und Steuerungsformen sollen daher lediglich ein Spektrum an Möglichkeiten verdeutlichen, ohne damit eine konkrete Umsetzungsempfehlung zu verbinden; es ist ohnehin mehr als zweifelhaft, dass es angesichts der Vielfalt von Lebensformen, der sozialstrukturellen Disparitäten und der regionalen politischen Kulturen eine passende Kooperations- und Steuerungsform für alle Kommunen geben kann.

Orte der Kommunikation schaffen

Bisher verfügen Jugendhilfe und Schule über keine festgelegten Orte organisierter Begegnung, an denen die unterschiedlichen Perspektiven und Interessen zusammengeführt werden, obgleich in einer Reihe von Kommunen Erfahrungen mit entsprechenden Strukturen gemacht werden. Das Spektrum reicht hierbei von der flächendeckenden Einrichtung regelmäßig tagender, interinstitutionell zusammengesetzter Beratungsteams an Schulen mit dem Ziel der Erarbeitung passgenauer und möglichst niedrigschwelliger Einzelfallhilfen über Clearingstellen als Anlaufstellen für die Praktikerinnen und Praktiker bei vorliegendem Kooperationsbedarf bis hin zur Etablierung kommunaler Wirksamkeitsdialoge zwischen Ämtern und Einrichtungen als Instrumente der Qualitätsentwicklung und der Konstitution gemeinsamer Lenkungs- und Steuerungsgruppen.

Ausgangssituation analysieren

Kommunen verfügen aufgrund der getrennten und unzureichend aufeinander abgestimmten Datenerhebungs- und Planungsprozesse häufig nicht über das zur Schaffung eines Gesamtzusammenhangs von Bildung, Betreuung und Erziehung notwendige Steuerungswissen. Erste Schritte zu einer integrierten Bildungs- und Sozialberichterstattung können auch auf kommunaler Ebene gegangen werden, auch wenn es in diesem Fall in besonders hohem Maße veränderter bundes- und landesrechtlicher Rahmenbedingungen bedarf. Mit der Umstellung der Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie des Kerndatensatzes der Schulstatistik auf eine Individualdatenbasis wurde dies bereits ansatzweise vorgenommen. Kommunale Datenerhebungen könnten die Umsetzung fachlich und methodisch anspruchsvoller Berichtssysteme etwa in den Bereichen Schulabsentismus, Bildungsbeteiligung benachteiligter Sozialgruppen (z.B. von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund), Zahl der ganztägig betreuten Kinder und Jugendlichen in Tageseinrichtungen und Ganztagsschulen umfassen. Darüber hinaus könnte der Ressourceneinsatz, das inhaltliche Spektrum kooperativer Bildungsangebote sowie die Entwicklung der Bildungsbeteiligung bei ehrenamtlichem Engagement in Vereinen und Verbänden, bei Betriebspraktika etc. erfasst werden.

Sparten- und ressortübergreifendes Leitbild entwickeln

Soweit eine kommunale Leitbildentwicklung als sinnvoll erachtet wird, sollte sie die Kinder und Jugendlichen, Eltern und ihre Bildungs- und Teilhabeansprüche im Nahraum in den Mittelpunkt stellen und zudem mit der Formulierung bereichsübergreifender Qualitätskriterien verknüpft werden. In den Prozess der Leitbilderstellung sollten im Rahmen eines breiten Beteiligungsverfahrens (z.B. „Runde Tische") neben den zu-

ständigen Ämtern und Dezernaten auch das Staatliche Schulamt, Vertreter der Träger der freien Jugendhilfe sowie Eltern- und Schülerinnen- und Schülervertretung und die Schulleitungsebene in geeigneter Form einbezogen werden. Die auf Arbeitsebene erstellte Beschlussvorlage muss dann im Rahmen einer Amtsleiterkonferenz und später auch auf Ausschuss-, Dezernats- sowie Magistrats- bzw. Kreisausschussebene ratifiziert werden, wobei ein parteiübergreifender Konsens anzustreben ist.

Sich über prioritäre Vernetzungsbereiche und -ziele verständigen

Die in der jeweiligen Kommune prioritären Kooperationsfelder und -ziele können in regionalen Diskursen („Runde Tische", Anhörungen, Fachtagungen und -konferenzen etc.) herausgearbeitet werden. Neben den

- bildungsbiographischen Schnittstellen (Familie – Krippe/Kita; Kita – Grundschule; Sek1 – Schulformwahl, Schule – Ausbildung/Beruf), sind hier
- zielgruppenspezifische Ansätze (z.B. Benachteiligten- und Begabtenförderung; Integration von Kindern mit Migrationshintergrund; Ansätze der Mädchen- und Jungenarbeit, der Förderung von Kindern mit Lernschwächen oder Verhaltensauffälligkeiten; Integration behinderter Kinder),
- die Gestaltung hochschwelliger Einzelhilfen (Hilfen zur Erziehung, Integration von Kindern mit festgestelltem sonderpädagogischen Förder-bedarf in die allgemein bildenden Schulen),
- sowie die Entwicklung und Ausgestaltung konkreter Vernetzungsstrukturen (z.B. Schulsozialarbeit, sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren, Quartiersmanagement, Koordinations-/Servicestellen, kommunale Bildungsbüros) in den Blick zu nehmen.

Die möglichen bildungsplanerischen und pädagogischen Vernetzungsziele umfassen Bereiche wie

- die individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen in vermehrt sozialschicht-, altersgruppen- und problemheterogenen Lern- und Spielgruppen,
- die Verknüpfung unterschiedlicher formaler und nonformaler Lernorte und Bildungsangebote (z.B. Verknüpfung von Kita und Familienbildung etwa im Rahmen von Familienzentren; Verbindungen zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im Ganztag sowie dem freiwilligen Engagement in Vereinen, Verbänden etc.),
- die infrastrukturelle Gestaltung anregender Lern- und Lebensumgebungen als Gelegenheitsstrukturen im kommunalen Raum für pädagogisch nicht-„vorprogrammiertes" informelles Lernen, z.B. im Zuge des Abbaues (straßen-)baulicher Barrieren zwischen den Sozialräumen, durch ge-zielte Schaffung kind- und jugendgerechter Angebote, etwa im Bereich Museen, Theater und Volkshochschulen, sowie durch den gezielten Ausbau öffentlicher Nahverkehrskapazitäten für Gruppen und Klassen, die solche und andere außerschulischen Lernorte aufsuchen wollen.

SCHWERPUNKT

Die Verständigung über thematische Bereiche sollte sich ebenso wie die konkrete Koordinationsarbeit selbst in öffentlich verantworteten Netzwerkstrukturen vollziehen um nicht zu sehr vom Engagement einzelner Personen abhängig zu sein; es bedarf also hauptamtlicher Vernetzungsbeauftragter ohne andere Aufgabenbereiche, wobei „öffentlich verantwortet" nicht zwangsläufig die Einbindung in die Ämterstrukturen bedeuten muss; eine Option ist auch die Delegation dieser Aufgabe an einen freien Träger der Jugendhilfe.

Personalplanung

Wenn Kooperation und Vernetzung zum Kernauftrag in den Systemen Jugendhilfe und Bildung erklärt werden, so hat dies Folgen für die Personalplanung: Kooperationsbeauftragte sind zu bestimmen, Geschäfte müssen verteilt, Zeitbudgets neu geschnitten, Stellenbeschreibungen verändert, gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen (etwa Kooperationstrainings und Netzwerkbildung) aufgelegt werden. Diese methodische Schrittfolge der Etablierung einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf kommunaler Ebene muss als breiter Beteiligungs-, politischer Aushandlungs- und Konsensfindungsprozess angelegt werden. Sie darf nicht als isoliertes administratives Planungsvorhaben implementiert werden. Erst auf der Basis einer möglichst breit getragenen „Vision", wie eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule sein und in welchen Handlungsfeldern sie sich ereignen soll, sind dann detaillierte regionale Rahmenkonzepte (zum Beispiel zum Einsatz der Jugendhilfe im Rahmen von Ganztagsangeboten, zur integrierten Förderung, zur Schulsozialarbeit etc.) mit Aussagen zu bereichsspezifischen Qualitätsstandards zu entwickeln.

Der administrative Kontext und Zuschnitt dieser konkreten Planungsprozesse wird ebenfalls fachpolitisch kontrovers diskutiert: Diskussionspunkte sind dabei einerseits die Frage der Kommunalisierung und Eigenverantwortlichkeit von Schule sowie die Integration von äußerer und innerer Schulträgerschaft und andererseits Vor- und Nachteile einer

möglichen Zusammenlegung von Dezernaten, Schul- und Jugendämtern sowie Schul-und Jugendhilfeausschüssen. Aus Sicht der AGJ müssen Städte und Gemeinden mehr Zuständigkeiten und Ressourcen zur Gestaltung einer kommunalen Bildungslandschaft übertragen bekommen. Dazu gehört dann konsequenter Weise auch eine weitgehende Kommunalisierung des Schulwesens. Abzulehnen ist dagegen eine durchgehende Zusammenlegung von Jugendhilfe- und Schulausschuss. Bei einer Zusammenlegung des Jugendhilfeausschusses mit anderen Ausschüssen, etwa dem Schulausschuss, wird die Identität des Jugendhilfeausschusses aufgegeben und die Stellung der freien Jugendhilfe entscheidend geschwächt. Das gemeinsame Ziel einer systembezogenen Kooperation von Jugendhilfe und Schule kann auch auf der Basis klar getrennter institutioneller Zuständigkeiten erreicht werden. Dafür sprechen die unterschiedlichen Organisationskulturen und -routinen und die unterschiedliche Handlungsmächtigkeit der beiden Systeme.

Finanzierungsinstrumente

Ähnlich gelagerte Diskussionen ergeben sich bei der Frage nach möglichen Finanzierungsinstrumenten im Bereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Dabei ist vor allem der Sinn von „Mischfinanzierungen“ umstritten. Auch in der Finanzierungsfrage dürfte sich aber ein Konsens darüber erzielen lassen, dass beispielsweise erweiterte Budgetierungsspielräume auf der Ebene der Einzelschulen, Sozialraumbudgets im Bereich der Jugendhilfe sowie eine angemessene Öffnung von Zweckbindungen der Mittel sinnvolle Instrumente sein könnten. Sie könnten dazu beitragen den Einsatz von Sach- und Personalressourcen im jeweils anderen Bereich zu befördern. Die Diskussion sollte sich in diesem Bereich weniger auf einzelne Instrumente fixieren und eher die Gestaltung der finanziellen Rahmenbedingungen als Ganzes in den Blick nehmen. Zu beachten ist jedoch, dass bei Einsatz all dieser Instrumente sichergestellt werden muss, dass die Haushalte für die außerschulischen Angebote und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe erhalten bleiben.

Beteiligung

Die kommunale Steuerung von Kooperation darf nicht als ein rein administrativer Planungsprozess gedacht werden. Eine kommunale Steuerung von Kooperation setzt breite Beteiligungsprozesse, nicht nur von Institutionen und Einrichtungen, sondern auch und vor allem von Kindern, Jugendlichen und Eltern voraus. Die primäre Fragestellung lautet demnach nicht „Wie können sehr unterschiedliche Institutionen reibungsloser zusammenarbeiten?“, sie lautet vielmehr „Was brauchen junge Menschen, um ihr Leben erfolgreich zu meistern?“. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule beinhaltet dabei nicht nur ein erweitertes Bildungsverständnis, welches neben der formalen Bildung auch die stärker auf Partizipation, Selbstorganisation und Lernen in Situationen mit Ernstcharakter ausgerichteten sozialpädagogischen Ansätze umfasst, sondern darüber hinaus auch die Evaluation und kontinuierliche Qualitätsentwicklung von Kooperationsformen. Die breit vernetzte, partizipativ entwickelte und öffentlich verantwortete Gestaltung regionaler Bildungslandschaften mit dem Kernstück einer systembezogenen lokalen Bildungs- und Sozialplanung steht somit immer im Dienst der Schaffung verbesserter Lebensbedingungen für Kinder, Jugendliche und deren Familien.

Jugendhilfe und Schule vor Ort

Mit der Stärkung der Eigenverantwortlichkeit von Schulen und umfeldbezogenen Öffnungskonzepten erhalten Schulen erweiterte Gestaltungsräume. Damit müssen sie notwendige Leistungen für Kinder und Jugendliche nicht mehr allein erbringen, sondern können auf Ressourcen im schulischen Umfeld zurückgreifen. Themen der Vor-Ort-Kooperation sind vielfältig. – Einige Beispiele:

Alle Kinder und Jugendlichen könnten profitieren, wenn Jugendhilfe und Schule sich für Beteiligungsprojekte an kommunalen Themen stark machen: Raumplanung, Kinder- und Jugendparlament, die Übernahme von Mitverantwortung für Grünflächen, eine „Eventkultur“, einen Shuttleservice oder ein Stromsparprogramm – hier können Verbindungen zwischen Curriculum und Unterricht, Prinzipien wie Aktivierung und Initiative von Mädchen und Jungen und realer Bedürfnisbefriedigung junger Menschen entstehen. Jugendhilfe und Schule könnten sich gemeinsam darauf verständigen, dass jeder junge Mensch im schulischen Rahmen eine geschlechtsdifferenziert durchgeführte Woche zur Lebensplanung und vor dem Übergang in die Ausbildung eine Potenzialanalyse am Ort Jugendberufshilfe, Fachhochschule, Unternehmen durchläuft.

Besondere Zielgruppen wie etwa Schülerinnen und Schüler oder junge Menschen mit Migrationshintergrund könnten besondere Übergangshilfen erhalten, die aufsuchend, verlässlich und institutionsübergreifend angelegt sind. Schuldistanz und Schulabbrüche zu vermindern könnte ebenfalls ein Thema sein, an dem

SCHWERPUNKT

Schule und Jugendhilfe sich zu einem abgestimmten präventiven und interventiven Leistungsangebot verständigen.

Kinder und Jugendliche mit besonderem schulischen Förder- sowie darüber hinausgehendem Hilfebedarf werden vor allem von solcher Unterstützung profitieren, die Hand in Hand angelegt ist. Kinder nehmen ihren Alltag und auch ihre Probleme fließend und verknüpft wahr. Kinder und Jugendliche erleben sich ganz und nicht in Sparten und Sektionen. Wechselwirkungen zwischen Lebensfeldern sind die Regel. Leistungserfolge, persönliche Lebenslagen und soziales Können sind in vielerlei Weise verschränkt und voneinander abhängig. Es dürfte für die Kinder und Jugendlichen hilfreich sein, Verhaltensmuster dort einzuüben und Begleitung zu erfahren, wo Probleme entstehen und Störungen mit Ausgrenzungsgefahren auftreten – in der Schule. Auch hier sind Haltungen und Methoden der Jugendhilfe eine eigenwertige, unverzichtbare Anreicherung im Interesse ganzheitlicher Unterstützung. Folgende Schritte könnten für die Vor-Ort-Kooperation zielführend sein:

1. In einem ersten Schritt sollten außerschulische Partnerinnen bzw. Partner und Schule je für sich Klärungen herbeiführen: Was wollen Jugendhilfe und Schule? Was kann z.B. Schule aus sich heraus nicht leisten und wofür wünscht sie Anreicherung? Welche Werte, Motive und Interessen verbinden die Partner/-innen mit dem Vorhaben? Was erwarten sie als Gewinn? Welche Ergebnisse streben sie an? Welche Vorstellungen über Kooperation bestehen? Zur Beantwortung solcher Fragen müssen u.a. Wahrnehmungen im Lehrerkollegium zusammengetragen werden und konzeptionelle Überlegungen angestellt werden: Welche Schule wollen wir sein? Weshalb sollen Kinder und Jugendliche gerne zu uns kommen bzw. wie können alle Schüler/-innen bei uns erfolgreich und lebensbedeutsam lernen?
2. In einem zweiten Schritt sollte ein Verständigungsprozess über die Motivationen der Partner/-innen, sich für ein Kooperationsvorhaben zu interessieren, beginnen. Wenn in einer Begegnung vertieftes Interesse und Vertrauen entsteht, müssen die Kooperationspartner/-innen aushandeln, ob ihre Erwartungen und Zugänge miteinander vereinbar sind. Zu beachten sind dabei die unterschiedlichen Organisationsstrukturen und Handlungsabläufe im Jugendhilfebereich und im schulischen Bereich. Wenn Möglichkeiten und Grenzen, Ziele und Arbeitsweisen hinreichend geklärt sind, kann das zu entwickelnde Kooperationsvorhaben Gestalt annehmen. Die Einrichtung einer Projektgruppe mit Schul-, Einrichtungs- und Trägervertreter/-innen, erweist sich oft als sinnvoll.
3. In einem dritten Schritt kann das Vorhaben geplant bzw. hinsichtlich der Umsetzung konkretisiert werden. Alle Akteure wie z.B. die Fachkräfte der Jugendhilfe, Eltern, Lehrer/-innen sowie Schüler/-innen müssen in geeigneter Weise eingebunden werden. Räumliche, finanzielle, organisatorische und personelle Bedingungen gilt es zu klären. Neben inhaltlichen Abstimmungen sind Regelungen zu treffen zu Versicherung und Haftung, Fach- und Dienstaufsicht, An- und Abmeldeverfahren, Erhebung, Buchung und Verwendung von Elternbeiträgen, Hausmeistereinsatz, Telefonnutzung, Heizung, Schließbefugnis etc.
4. In einem vierten Schritt werden in einer Vereinbarung die Ziele so konkret wie möglich festgelegt, Aufgaben beschrieben, Zuständigkeiten verabredet und Erfolgskriterien bestimmt.
5. Der fünfte Schritt beinhaltet dann die Festlegung einer gemeinsame Reflexion und Auswertung der Kooperation.

Insgesamt wird die Jugendhilfe diese Angebote nur zum Teil aus ihren derzeit verfügbaren Ressourcen bestreiten können. Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule braucht auch eine ausgebaute Budgetverantwortung an der Einzelschule, die damit Gestaltungsmittel gewinnt. Günstig ist es, projektförmig an einer Stelle zu beginnen (Angebote zwischen Einzelschule und Träger der Jugendhilfe), dabei aber schrittweise die übergreifenden Kooperationsbedingungen und -ziele mit zu entwickeln. Einige förderliche Bedingungen für Kooperationen auf sozialräumlicher Ebene können sein:

– Nähe von Träger der Jugendhilfe und Schule; gemeinsames Einzugsgebiet (kurze Wege);
– exemplarische Aufbauarbeit von einer Schule und einem Träger der Jugendhilfe;
– kleine Einheiten als Kooperationspartner;
– personelle Kontinuität;
– gegenseitige Wertschätzung der kooperierenden Akteure;
– Gegenseitige Besuche; Arbeit im Tandem
– gemeinsame Fortbildungen und Fachtage;
– effektive Kooperationsgremien und strukturierte, zeitbegrenzte Sitzungen.

Kontakt: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, Mühlendamm 3, 10178 Berlin
Telefon 030/40040200
E-Mail: agj@agj.de, www.agj.de

Erstveröffentlichung im FORUM Jugendhilfe 2/2006, 15. Mai 2006, hrsg. von der AGJ

SCHLAG LICHT
Kinderarmut

Kinderarmut ist auch Armut an Bildung und Erziehung

von Gerda Holz und Dietrich Giering

Die Diskussionen um Auftrag und Leistungen des Schulsystems gehen in der Regel von der Betrachtung des Systems an sich aus und richten sich dann primär auf die gesellschaftlich empfundene Wirkung: Absicherung der Gesellschaft – einer Wissensgesellschaft – von morgen. Gelingt das im internationalen Vergleich nur unterdurchschnittlich, wie seit Jahren belegt, drängt sich die Frage auf, wer muss sich ändern: das System oder die Kinder. Schule aus der individuellen und besonders der Kindperspektive diskutiert, setzt anders an, nämlich an der Lebenswelt und der Lebenslage des Kindes und seiner Familie. Schule ist dabei nur *ein* Teil der Lebenswelt, wenn auch ein zentraler. So stellt sich eine andere Frage: Welche individuelle Bildungsgrundlage wird durch die Schule im Konzert mit anderen Sozialisationsakteuren geschaffen, um eine individuelle *und* eine gesellschaftliche Zukunft zu sichern.

Die Betrachtung der kindlichen Lebenslage eröffnet den Blick auf die hierzulande höchst unterschiedlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern. Der Terminus „soziale Herkunft“ ist zur Metapher dafür geworden. Die „(Einkommens-)Armut“ wird zum sozialen Merkmal. Sie kennzeichnet für die Betroffenen die unterste soziale Lebenslage mit existenziell bedrohenden Folgen – materiell wie immateriell. Armut ist in Deutschland seit mehr als 20 Jahren das zentrale Problem in Kindheit und Jugend, es wurde nur nicht beachtet. Armut geht folglich *jede* Sozialisationsinstanz an. Jede muss damit umgehen.

Nachfolgend werden zentrale Ergebnisse der von 1997 bis 2005 vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) im Auftrag des Bundesvorstandes der Arbeiterwohlfahrt (AWO) durchgeführten Quer- und Längsschnittuntersuchungen skizziert, die so genannten AWO-ISS-Studien. (Es wurden neun Berichte veröffentlicht. Zu den hier referierten Ergebnissen vgl. Holz, Gerda/Richter, Antje/Wüstendörfer, Werner/Giering, Dietrich (2006): Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Frankfurt a.M.) In einer Gruppe von 500 Kindern (Geburtsjahr1993) wurden u.a. die kindspezifischen Folgen von Armut im Verlauf der Grundschulzeit erforscht.

(Kinder-)Armut ist kein Randphänomen

Als arm gilt nach der EU-Definition, wer über weniger als 50 % (Mittelwert) oder 60 % (Median) des durchschnittlichen nach Haushaltsgröße gewichteten Nettoeinkommens verfügen kann. Hilfsweise gibt der Bezug von Sozialhilfe/-geld einen Anhaltspunkt: Ende 2004 lebten rund 1,12 Mio. Minderjährige von Sozialhilfe (7,5 % aller unter 18-Jährigen). Dabei waren Nicht-Deutsche mehr als doppelt so häufig betroffen (6,5 % deutsch vs. 16,1 % nichtdeutsch). Mitte 2006 bezogen rund 1,7 Mio. der unter 15-Jährigen Sozialgeld (rd. 13,1 % dieser Altersgruppe). Je nach Region und Ort variieren die Quoten mit Tendenz der Zunahme. In ostdeutschen Kommunen, aber auch in westdeutschen Großstädten und Ballungsräumen ist je nach Altersgruppe jeder siebte bis dritte Minderjährige betroffen, am stärksten im KiTa- und Grundschulalter.

(Kinder-)Armut ist komplex und mehrdimensional

Obwohl sich Armut nicht auf monetäre Ressourcen beschränkt, ist ein

deutlicher Zusammenhang zwischen geringem Einkommen und erhöhtem Risiko relativer Benachteiligung nachweisbar, und das spätestens ab der Geburt. Zur Bewertung der Entwicklungsbedingungen bzw. -möglichkeiten armer wie nicht armer Mädchen und Jungen sind zentrale *Lebenslagedimensionen* zu berücksichtigen:

(a) materielle Lage des Kindes (z.B. Wohnen, Nahrung, Kleidung),
(b) Versorgung in der kulturellen Lage (z.B. Bildung, Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten),
(c) in der sozialen Lage (z.B. soziale Integration, Kompetenzen) sowie
(d) in der gesundheitlichen Lage (z.B. Gesundheitszustand, Gesundheitsverhalten).

Um einen umfassenden Blick auf die kindliche Lebenssituation zu erhalten, sind im Weiteren die vier Lebenslagedimensionen in einem Index zusammengefasst, der drei *kindbezogene Lebenslagetypen* „Wohlergehen", „Benachteiligung" und „multiple Deprivation" umfasst.

Aus dieser Sicht lässt sich Armut bei Kindern *definieren*:

– Ausgangspunkt ist die Einkommensarmut der Familie des Kindes.
– Kindspezifische Erscheinungsformen von Armut treten in Gestalt materieller, kultureller, gesundheitlicher und sozialer Unterversorgung auf.
– Die Entwicklungsbedingungen des Kindes sind beeinträchtigt, wobei dies ein Aufwachsen mit Benachteiligung oder in multipler Deprivation umfassen kann.
– Die Zukunftsperspektiven des Kindes sind eingeschränkt.

Das Kindergesicht der Armut im KiTa- und Grundschulalter

Arme Kinder weisen bereits im Alter von sechs Jahren bis zu 40 % Defizite in ihrer Grundversorgung (Ernährung, Kleidung, Wohnung) auf gegenüber nur 15 % der nicht armen Kinder. Im Arbeits-, Spiel- und Sprachverhalten haben arme Kinder fast doppelt so viele Auffälligkeiten und sind sie doppelt so häufig beeinträchtigt, z.B. durch Schwierigkeiten in der Kontaktaufnahme, im Umgang mit anderen Kindern oder Erwachsenen. Ebenso wachsen sie weitaus weniger im Wohlergehen und weitaus häufiger in multipler Deprivation auf. Ein möglichst konfliktfreies Familienklima, ein kindzentrierter Alltag und viele gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kindern sind in diesem Alter entscheidende „Schutzfaktoren" für ein Aufwachsen im Wohlergehen, auch bei armen Kindern.

Die sich im KiTa-Alter herausbildenden Einschränkungen verfestigen sich in der Grundschulzeit massiv, gleichwohl findet sich eine hohe Entwicklungsdynamik. Generell gilt: Je früher, je schutzloser und je länger Kinder einer Armutssituation ausgesetzt sind, desto gravierender sind benachteiligende Auswirkungen. Gleichzeitig trifft aber zu: Je gefestigter die finanzielle Situation der Familie, desto sicherer sind die Lebens- und Entwicklungsbedingungen für die Kinder. (vgl. Tabelle). Während hier mehr als jedes zweite arme Kind Einschränkungen erfährt, ist davon kein Kind im „gesichertem Wohlstand" (> 100% des Durchschnittsäquivalenzeinkommens) betroffen.

Wie bereits zum Zeitpunkt der Einschulung ist der größte Unterschied in den Lebenslagendimensionen auch vier Jahre später im *materiellen Bereich* festzustellen: Vor allem Kinder mit Migrationshintergrund sind überdurchschnittlich betroffen. Ausdruck der Mangellage sind z.B. jetzt kein eigenes Zimmer und Einschränkungen bei der Kleidung und/oder beim Spielzeug. Die nächsten großen Differenzen in der Lebenslage sind für den *kulturellen Bereich* festzustellen. Arme Kinder haben weitaus weniger allgemeine und altersgemäße Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, z.B. durch Teilnahme an freiwilligen Kursen inner- und außerhalb der Schule und Vereinsmitgliedschaften. Ebenfalls in der *sozialen Lebenslage* greifen beträchtliche Unterschiede: Arme erhalten nicht nur einen begrenzten Raum zur sozialen Integration, ihnen wird zugleich die Möglichkeit zum breiten Erwerb sozialer Kompetenzen vorenthalten. Entsprechend zeigen sich erste Ansätze sozialer Devianz. Dennoch: In den AWO-ISS-Studien sind zwischen 85 % und 95 % der Mädchen und Jungen, je nach Fragestellungen, nicht sozial auffällig. Das gilt auch für arme Kinder. In der vierten Lebenslagendimension *Gesundheit* sind die Unterschiede weiterhin relativ gering: Subjektives Wohlbefinden und aktueller Gesundheitszustand beider Gruppen ähneln sich. Mittelfristig sind Differenzen zu erwarten, denn arme Jungen und Mädchen zeigen nun ein höheres Ausmaß an „Risikoverhalten": Sie nehmen ihre Mahlzeiten unregelmäßiger ein, haben mehr Gewichtsprobleme und frühzeitiger Suchtmittel-

Tabelle: Verteilung der Einschränkungen in den Lebenslagedimensionen der 10-Jährigen und Armut – 2. Erhebung 2003/04

Lebenslagedimension	Arme Kinder	Nicht arme Kinder		
	(< 50 %)	Prekärer Wohlstand (50 % – 75 %)	Unterer Durchschnitt (75 % – 100 %)	Oberer Durchschnitt (> 100 %)
Materielle Lage/ Grundversorgung	51,6 %	9,2 %	5,3 %	0,0 %
Kulturelle Lage	37,7 %	19,0 %	9,5 %	3,6 %
Soziale Lage	34,6 %	16,0 %	15,8 %	3,6 %
Gesundheitliche Lage	25,8 %	23,3 %	21,1 %	8,4 %
N = 500	159	163	95	83

Quelle: Holz, Richter, Wüstendörfer, Giering 2006: S. 66.

kontakte (z.B. Zigaretten, Alkohol) und häufiger einen bedenklichen Medienkonsum.

Insgesamt finden sich stark divergierende Lebens- und Entwicklungsverläufe: Unter den armen Mädchen und Jungen überwiegen negative Verläufe, d.h. Zunahme von Auffälligkeiten in den Lebenslagen und Wechsel des Lebenslagentyps, z.B. von Benachteiligung zur multiplen Deprivation. Bei den nicht armen Kindern dominiert eine gefestigte positive Entwicklung, also z.B. Verbleib im Wohlergehen. Gleichzeitig ist eine hohe Dynamik zu konstatieren: Mehr als die Hälfte der Mädchen und Jungen wechselte zwischen 1999 und 2003/04 den Lebenslagetyp. Genauso wenig wie „einmal arm – immer arm" gilt, gilt auch nicht „einmal multipel depriviert – immer multipel depriviert". Die Chancen und Risken sind jedoch klar verteilt.

Armut hat Bildungsarmut zur Folge: Die Schulkarriere mit zunehmendem Misserfolg

Die AWO-ISS-Studien belegen, dass dieser Zusammenhang lange vor der Schulzeit beginnt, sich aber in der Grundschulzeit sowohl entscheidend ausprägt als auch massiv verfestigt, so dass scheinbar der weitere Lebensweg von 10-Jährigen festgelegt ist:

1. Bei armen Kindern gibt es häufiger verfrühte oder verspätete *Einschulungen*. Mit der Dauer der Armut steigt das Risiko des Sitzenbleibens.
2. Nur gut 8 % der nicht armen Kinder wiederholen in der Grundschule mindestens einmal eine Klasse, aber knapp 30 % der armen. Diejenigen, die bereits im Kindergartenalter Sprach- oder Arbeitsauffälligkeiten zeigen, gehören weitaus häufiger zur Gruppe der *Klassenwiederholer/-innen*.
3. Ein hochsignifikanter Zusammenhang besteht zwischen dem *Bildungsstand* und der *wirtschaftlichen Lage der Eltern*. Bezogen auf die Bildungs- abschlüsse der Eltern (hier der Mütter) weisen die Mütter armer Kinder einen erheblich schlechteren Bildungshintergrund (d.h. maximal Hauptschulabschluss) auf.
4. Die *Durchschnittsnoten* in sieben von acht untersuchten Fächern (z.B. Mathematik, Deutsch, Englisch aber auch Kunst, Musik, Ethik/Religion) sind für die Gruppe der armen Kinder deutlich schlechter als für die der nicht armen. Die besten Durchschnittsnoten finden sich stets in der Gruppe der Kinder mit relativ gesicherten Familienfinanzen und die schlechtesten in der Gruppe der armen Kinder.
5. Weitere *Indikatoren für den Schulerfolg* in der Grundschule: Am stärksten wirken die Noten und damit ein notenbasiertes kindliches Leistungsniveau. Bei guten Noten kommen fast alle Kinder auf die Realschule oder das Gymnasium – aber arme Kinder weisen als Gruppe schlechtere Noten auf. Es finden sich keine Belege, ob sie tatsächlich dümmer oder fauler sind oder ob arme Eltern sich weniger um ihre Kinder kümmern. Die zweitwichtigste Variable ist der Bildungshintergrund der Eltern: Die Kinder aus bildungsnäheren Elternhäusern erhalten nicht nur im Durchschnitt bessere Noten, sondern wechseln – unabhängig von den Noten – auch auf die „besseren" Schulen.
6. Arme Kinder besuchen häufiger die Hausaufgabenbetreuung, erhalten aber seltener Nachhilfe oder schulischen Förderunterricht. An freiwilligen Kursen in und außerhalb der Schule sind sie geringer beteiligt. Sie haben allgemein weitaus weniger altersgemäße Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten.
7. *Übergang Primar- und Sekundarstufe:* Die größte Gruppe der Kinder mit Armutserfahrung erreicht maximal die Realschule (20,4 %), während mit großem Abstand (36 %) die niemals armen Kinder auf das Gymnasium wechseln. Der zentrale „Treffpunkt" sozialer Integration von armen und nicht armen Kindern ist die Realschule (20,4 % vs. 20,8%), die damit heute gesamtgesellschaftlich Integrationsleistungen erbringt respektive erbringen muss, eine schul- und gesellschaftspolitisch kaum entsprechend gewürdigte Leistungsanforderung.
8. Wenn es immerhin noch 20,4 % der Kinder mit Armutserfahrung auf eine Realschule und 12,2 % auf ein Gymnasium schaffen, so zeigt sich bei diesen Gruppen ganz deutlich: Die Grundschule selbst stellt für diese Kinder eine kulturelle und soziale Ressource im Sinne von Schutzfaktoren dar und trägt so zum Schulerfolg der betreffenden Kinder bei. Bei der Gruppe der Kinder ohne Armutserfahrung mit Wechsel auf Realschule/Gymnasium hat diese Funktion das Elternhaus und die Grundschule bildet lediglich die Ergänzung. Schulen und ganz besonders Grundschulen sind und müssen für arme Kinder mehr sein als nur Vermittlungsinstitutionen der formalen Bildung. Vermittlung sozialer Kompetenzen, Erfahrungsfelder für soziale Integration oder auch ein positives Lernklima sind bereits heute benennbare Faktoren für die Ausbildung von „Schutzfaktoren".

Diese und die weiteren Erkenntnisse der AWO-ISS-Studien beleuchten vor dem Hintergrund der am Beispiel Berlin entflammten Diskussion etwas anders: Nicht die Frage der gesellschaftlichen oder politischen Inte-

gration – was immer darunter verstanden werden soll – steht im Mittelpunkt des „Rütli"-Problems, sondern die Nicht-Existenz einer (Grund-)Schule als Ort der Gestaltung wirksamer „Schutzfaktoren" für Kinder gegen Armut, Ausgrenzung und Chancenlosigkeit. Die schulisch erfolgreichen Kinder mit Armutserfahrungen der AWO-ISS-Studien suchten und fanden offenbar in den von ihnen besuchten Einrichtungen einen außerfamiliären Entwicklungs- und Gestaltungsraum, der ihnen Schutz bot sowie Kompensation und Förderung ermöglichte. Wird armen Kindern durch die Lehrerschaft das immense Gestaltungsvermögen von Schule zugänglich gemacht und stimmen die organisatorischen Bedingungen des Schulbetriebes, zeigen sich unmittelbar und nachhaltig die positiven Folgen, nämlich bessere Lebens- und Zukunftsperspektiven. Darin unterscheiden sich arme von nicht armen Kindern kaum, das belegen die Fallbeispiele der AWO-ISS-Studien eindeutig.

Schule als Schutzfaktor für arme Kinder – Jetzt und für die Zukunft

Das Schulwesen, insbesondere die Grundschule, steht im Unterschied zum KiTa-Bereich noch am Anfang armutspräventiver Arbeitsansätze und gemeinsamer Bemühungen. Die Ansätze innerhalb der Schule sind u.a.:

– *Wahmehmung von Armut* als gesellschaftlichem Phänomen und nicht als individuelles Verschulden oder gar Versagen der Eltern.
– *Initiierung von Angeboten* mit dem Ziel, armutsbelasteten Kindern zusätzliche Lern- und Erfahrungsräume, neue Ressourcen zu eröffnen.
– *Verantwortungsübernahme* auch für arme bzw. vermeintlich nicht leistungsfähige/-willige Kinder, etwa gemäß der Leitmotto „Bildung macht stark: durch uns – Starke Bildung für alle: durch uns"
– *Verbesserung des Zugangs* zu armen und schwer erreichbarer Eltern; Aufbau von Beziehungen dieser Eltern zum Schulgeschehen.
– *Entwicklung (schul-)pädagogischer Konzepte*, um Armutsfolgen zu thematisieren und Armutsprävention durch Schule zu etablieren. Hierbei ergänzen sich Schul-, Sozial- aber auch Gesundheitspädagogik.
– *Stärkung von Sozialraumbezug* und Vernetzung mit außerschulischen Institutionen sowie Ausbau der Kooperation von Jugendhilfe, Jugendgesundheitshilfe und Schule.

Die Möglichkeiten von Schule, d.h. von Lehrer/-innen, haben sich in den AWO-ISS-Studien als größer erwiesen, als allen bisher bewusst ist. Es gilt, sie wirklich umzusetzen.

Literaturhinweise und weitere Informationen können bei den Autor/-innen angefragt werden.

Kontakt:
Gerda Holz (Sozialarbeiterin. grad., Dipl. Politikwissenschaftlerin), Leitung der AWO-ISS-Studien im Institut für Sozialarbeit und und Sozialpädagogik (ISS) Frankfurt a.M
Telefon 069/95789-131
E-Mail: gerdaholz@t-online.de

Macht Armut krank?

Themenheft der Zeitschrift „Kind Jugend Gesellschaft" 3-2006

Macht Armut krank? – Diese Frage stellen sich in der aktuellen Ausgabe der Zeitschrift Kind Jugend Gesellschaft zwei ausgewiesene Fachleute, die sich seit vielen Jahren mit der Lebenssituation armer Menschen beschäftigen. Und beide kommen zu dem gleichen Ergebnis: Armut macht krank.

Dass es Kinderarmut gibt, ist mittlerweile in der Fachöffentlichkeit in allen ihren Facetten bekannt; dass aber auch ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Armut von Kindern bzw. deren Familien und schwerwiegenden gesundheitlichen Beeinträchtigungen besteht, die sich nur durch ihre Armutslage erklären lassen, gelangt nur allmählich in das Bewusstsein der politisch Verantwortlichen und findet auch nur sehr langsam Eingang in die Armutsberichterstattung. Dabei geht es längst nicht mehr nur um die schlechte Ernährung als Ursache, vielmehr stellen wir inzwischen auch fest, dass insgesamt Lebensverhältnisse und sozialstrukturelle bzw. sozialräumliche Bedingungen des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche zu Gesundheitsbeeinträchtigungen führen.

Kinder und Jugendliche geraten immer mehr und auch immer stärker in Lebensverhältnisse, die ihre seelische und körperliche Gesundheit gefährden, die sowohl ihre physische Leistungsfähigkeit in Frage stellen als auch die psychosozialen Mechanismen ihrer Selbstwertregulation und ihrer Identitätssicherung schwächen. Und das muss den Jugendschutz interessieren, weil Armut auf diese Weise die Selbststeuerungs- und Selbstbehauptungskräfte schwächt, die Kinder und Jugendliche brauchen, um sich vor Gefährdungen auch selbst schützen zu können.

Die Ausgabe 3/2006 der Zeitschrift Kind Jugend Gesellschaft zum Thema »Macht Armut krank?« kann zum Preis von EUR 11,- bestellt werden bei: Wolters Kluwer Deutschland, Luchterhand Verlag, Postfach 23 52, 56513 Neuwied, E-Mail: info@luchterhand.de

SCHLAG LICHT

Jugend 2006

Jugend 2006

Eine pragmatische Generation unter Druck

15. Shell Jugendstudie der Öffentlichkeit vorgestellt

Mädchen sind auf der Überholspur
Bildung als Schlüsselfrage
Wunsch nach Gerechtigkeit zwischen den Generationen
Stabile Wertorientierungen
Nüchternere Sichtweise auf Europa

Jugendliche heute haben ein hohes Maß an Bewusstsein für die großen Themen der Gesellschaft. Vom Altern der Gesellschaft über Probleme am Arbeitsmarkt bis hin zu ihren eigenen Zukunftsperspektiven: Jugendliche stellen sich den Herausforderungen. Was auch auf sie zukommt – sie suchen eine Lösung; sie lassen sich dabei nicht entmutigen.

Das Altern der Gesellschaft und damit verbundene Probleme sind den jungen Leuten bewusst. Zum ersten Mal stellt die Shell Jugendstudie Fragen, die mit dem demografischen Wandel der Gesellschaft in Zusammenhang stehen. Das Resultat: Jugendliche heute haben großen Respekt vor der älteren Generation. Sie sehen ihre Zukunftsaussichten heute als ungewisser als noch vor vier Jahren. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Familie wieder stärker an Bedeutung. 72 Prozent der Jugendlichen sind der Meinung, dass man eine Familie braucht, um wirklich glücklich leben zu können. Die aktuelle Studie zeigt, dass die Jugendlichen heute über ein stabiles Wertesystem verfügen. Ausführlicher als früher befasst sich die 15. Shell Jugendstudie mit der Einstellung der Jugend zu Religion und Kirche. Die Jugendlichen von heute bejahen zwar grundsätzlich die Institution der Kirche, vermissen von dieser jedoch zeitgemäße Antworten auf wichtige Lebensfragen, die sie bewegen.

Zu diesen Erkenntnissen kommt die 15. Shell Jugendstudie, die am 21. September 2006 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde. Die Untersuchung wurde gemeinsam von den Bielefelder Sozialwissenschaftlern Professor Dr. Klaus Hurrelmann und Professor Dr. Mathias Albert und einem Expertenteam des Münchner Forschungsinstituts TNS Infratest Sozialforschung unter Leitung von Ulrich Schneekloth verfasst. Im Auftrag der Deutschen Shell befragten die Experten Anfang des Jahres 2006 mehr als 2.500 Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren zu ihrer Lebenssituation, ihren Glaubens- und Wertvorstellungen und ihrer Einstellung zur Politik. Seit 53 Jahren beauftragt Shell unabhängige Forscherteams, um Jugendstudien herauszugeben, die jeweils eine aktuelle Sicht auf die Jugendgeneration und ihre Zukunftssichten ermöglichen.

Der noch 2002 festgestellte große persönliche Optimismus hat inzwischen einer etwas gemischteren Sichtweise Platz gemacht – die in der Shell Jugendstudie 2002 identifizierte pragmatische Generation ist unter Druck geraten. Von Resignation und Ausstieg in vermeintliche jugendliche Ersatzwelten kann aber nach wie vor keine Rede sein.

„Aufstieg statt Ausstieg“ bleibt die Devise der Jugendlichen. Sie suchen individuelle Wege und schaffen Strukturen, in denen sie weiterkommen können. Auch wenn ihre Aussichten ihnen vielleicht düsterer erscheinen als noch vor vier Jahren und die Rahmenbedingungen am Arbeitsmarkt den persönlichen Optimismus dämpfen: Sie lassen sich nicht entmutigen.

Bildung entscheidet über Zukunft

Der Schulabschluss bleibt der Schlüssel zum Erfolg: Jugendliche aus sozial bessergestellten Elternhäusern besuchen aussichtsreichere Schulformen als Jugendliche aus sozial schwierigeren Verhältnissen. Diese finden sich häufig an Hauptschulen und Sonderschulen und erzielen auch in der anschließenden Ausbildung nicht die Resultate, die ihrem Potenzial entsprechen.

Jugendliche an Hauptschulen blicken dabei nicht ganz so optimistisch in die Zukunft wie ihre Altersgenossen an Gymnasien. Auch in puncto Arbeitsplatz zeigt die Shell Jugendstudie 2006, dass Jugendliche deutlich stärker besorgt sind, ihren Arbeitsplatz zu verlieren bzw. keine adäquate Beschäftigung finden zu können, als noch vor vier Jahren. Dennoch – die Suche nach individuellen Lösungsansätzen überwiegt.

Mädchen auf der Überholspur

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang der geschlechtsspezifische Trend. Junge Frauen haben im Bereich der Schulbildung die jungen Männer überholt und streben auch zukünftig häufiger höherwertige Bildungsabschlüsse an – ein Trend, der sich bereits in der Shell Jugendstudie 2002 angedeutet hatte. 2006 streben 55 Prozent der befragten Mädchen das Abitur an, hingegen nur 47 Prozent der Jungen.

Was die Planung einer eigenen Familie anbetrifft, zeigt sich auch hier der pragmatische Ansatz der jungen Generation. Die Zahl junger Erwachsener, die zunächst auf eigene Kinder und Familie verzichten, wächst. Dabei ist es nicht so, dass junge Frauen keine eigenen Kinder wollen. Sie sehen sich jedoch bei der Familiengründung mit vielfältigen Schwierigkeiten konfrontiert, weil Ausbildung, berufliche Integration und Partnerschaft mit Familiengründung in einem sehr kurzen Zeitfenster komprimiert sind – der so genannten Rushhour des Lebens. Die jungen

Frauen nehmen äußerst sensibel wahr, welche Probleme mit Nachwuchs und dem Vorankommen im Berufsleben verbunden sind.

Familie gewinnt an Bedeutung

Der Rückhalt im privat-familiären Bereich entschärft Spannungen. In Zeiten wirtschaftlicher Unsicherheit bietet die Familie Sicherheit, sozialen Rückhalt und emotionale Unterstützung. Fast drei Viertel der Jugendlichen (73 Prozent) von 18 bis 21 Jahren leben noch bei ihren Eltern. Harmonie in den eigenen vier Wänden ist angesagt: 90 Prozent der Jugendlichen bekunden, gut mit ihren Eltern auszukommen; und 71 Prozent würden auch ihre eigenen Kinder genauso oder so ähnlich erziehen wollen.

Großer Respekt vor der älteren Generation

Die befragten Jugendlichen nehmen die ältere Generation in ihrer charakteristischen Unterschiedlichkeit wahr. Zum einen gibt es die Hochbetagten. Diese Generation genießt das Image der „Aufbaugeneration" – ihre Leistung bringt ihnen die Achtung der Jugendlichen ein. Auf der anderen Seite stehen die „Jungen Alten" – fit, aktiv und offen für Neues. Das nehmen die Jugendlichen grundsätzlich positiv auf. Es wird erst dann problematisch, wenn die Senioren sich zu sehr einmischen oder zur Konkurrenz werden – wie zum Beispiel bezüglich Seminarplätzen an der Universität.

Die wachsende Zahl alter Menschen zu versorgen und zu integrieren sehen die befragten Jugendlichen als primäres Problem einer alternden Gesellschaft. Der vorherrschende Eindruck aus den Interviews: Die Alten, die die Bundesrepublik zu dem gemacht haben, was sie nun ist, sollen gut versorgt werden. 43 Prozent der befragten Jugendlichen sind der Meinung, dass der Wohlstand zwischen den Generationen gerecht verteilt ist. 34 Prozent fordern, dass die Älteren zurückstecken sollten, während 12 Prozent angeben, dass die Jüngeren ihre Ansprüche reduzieren sollten. Junge Leute heute vertreten den Wunsch nach Fairness und Gerechtigkeit zwischen den Generationen.

Keine Renaissance der Religion

Sowohl beim Katholischen Weltjugendtag in Köln 2005 als auch beim Tod von Papst Johannes Paul II. waren Jugendliche aus aller Welt in den Medien äußerst präsent. Daher wird in der Öffentlichkeit gelegentlich über eine „Renaissance der Religion" bei Jugendlichen spekuliert. Die aktuelle Shell Jugendstudie zeigt allerdings, dass die meisten Jugendlichen in Deutschland nach wie vor eine nur mäßige Beziehung zu kirchlich-religiösen Glaubensvorgaben haben. Nur 30 Prozent glauben an einen persönlichen Gott, weitere 19 Prozent an eine unpersönliche höhere Macht. 28 Prozent der Jugendlichen stehen dagegen der Religion fern, der Rest (23 Prozent) ist sich in religiösen Dingen unsicher. Typisch für die heutige Jugend ist, dass sie zwar die Institution der Kirche grundsätzlich bejaht, gleichzeitig aber eine ausgeprägte Kirchenkritik äußert. 65 Prozent finden, die Kirche habe keine Antworten auf Fragen, die Jugendliche heute wirklich bewegen.

„Religion light" bei westdeutschen Jugendlichen

Während in den neuen Ländern die große Mehrheit der Jugend kaum einen Bezug zu Religion und Kirche hat, pflegen die meisten westdeutschen Jugendlichen eine Art „Religion light". Sie basteln sich aus religiösen und pseudo-religiösen Versatzstücken eine Art „Patchwork"-Religion zusammen. Für ihre Lebensführung ist jedoch vor allem ein säkularisiertes Wertesystem ausschlaggebend.

Mehr „echte" Religiosität bei Migranten

Anders sieht es in der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus, bei denen „echte" Religiosität noch einen starken Rückhalt hat.

52 Prozent der ausländischen Jugendlichen glauben an einen persönlichen Gott, gegenüber nur 28 Prozent der deutschen Jugendlichen. Trotz großer religiöser Unterschiede gibt es jedoch viele Ähnlichkeiten bei den Wertorientierungen jugendlicher Migranten, ostdeutscher und westdeutscher Jugendlicher.

Weiter Aufwind für Fleiß und Ehrgeiz

Das Wertesystem der Jugendlichen weist eine positive und stabile Ausrichtung auf. Familie, Freundschaft, Partnerschaft sowie Eigenverantwortung sind weiter „in", begleitet von einem erhöhten Streben nach persönlicher Unabhängigkeit.

Kreativität, aber auch Sicherheit und Ordnung werden als wichtig eingestuft. Die Tugenden Fleiß und Ehrgeiz befinden sich weiter im Aufwind. Damit vermischen sich in den Lebensorientierungen junger Menschen moderne und traditionelle Werte.

Mädchen und junge Frauen sind auch 2006 wie bereits 2002 das wertebewusstere Geschlecht. Orientierungen wie Umwelt- und Gesundheitsbewusstsein sowie soziales Engagement sind für sie wichtiger als für Jungen und junge Männer. Das betrifft auch die Bewertung von Beziehungen in Familie und Partnerschaft, das Achten auf die eigenen Gefühle sowie die Bewertung von Sekundärtugenden wie Ordnung und Sicherheit. Mädchen und junge Frauen sind dennoch ebenso ehrgeizig wie Jungen und junge Männer, die sich allerdings konkurrenzorientierter geben.

Interesse an Politik und Parteien steigt leicht an

Das Interesse an Politik ist weiterhin niedrig. Trotz eines leichten Anstiegs im Vergleich zur Shell Jugendstudie 2002 wäre es noch verfrüht, von einer Trendwende zu sprechen. Lag der Prozentsatz der politisch Interessierten 2002 bei 34 Prozent, so hat er sich nun auf 39 Prozent erhöht. Auch hier macht sich das unterschiedliche Bildungsniveau bemerkbar: Mehr als zwei Drittel der Oberstufenschüler und der Studierenden stufen sich als politikinteressiert ein.

Auch das Vertrauen der Heranwachsenden in die politischen Parteien und die Bundesregierung ist weiterhin gering. Politik stellt für die Mehrheit der Jugendlichen keine Größe mehr dar, an der sie sich orientieren können. Was jedoch nicht bedeutet, dass Jugendliche keine eigenen Interessen hätten, für deren Verwirklichung sie sich auch einsetzen.

Absage an politischen Extremismus

Nicht verändert hat sich die politische Positionierung. Im Unterschied zur Gesamtbevölkerung ordnen Jugendliche sich im Durchschnitt leicht links von der Mitte ein. Die Mehrheit hält Demokratie für eine gute Staatsform. Dem politischen Extremismus wird eine klare Absage erteilt. Grundlegende Spielregeln der Demokratie wie Meinungsfreiheit und freie Wahlen sind unumstritten.

Engagement für andere weiterhin auf hohem Niveau

Trotz des geringen politischen Interesses sind viele Jugendliche in ihrem Lebensumfeld gesellschaftlich aktiv. Einsatz für die Gesellschaft und für andere Menschen gehört ganz selbstverständlich zum persönlichen Lebensstil dazu. 33 Prozent der Jugendlichen geben an, „oft“, und weitere 42 Prozent, „gelegentlich” für soziale oder gesellschaftliche Zwecke in ihrer Freizeit aktiv zu sein. Das Niveau ist vergleichbar hoch wie im Jahr 2002.

Im Vordergrund steht der Einsatz für die Interessen von Jugendlichen, etwa im Rahmen einer sinnvollen Freizeitgestaltung. Hinzu kommt Engagement für sozial schwache oder benachteiligte Menschen, für ein besseres Zusammenleben oder auch Sicherheit und Ordnung im Wohngebiet oder sonstige konkrete Fragen. Bürgerinitiativen, Parteien und Verbände oder auch Hilfsorganisationen spielen dabei allerdings eine untergeordnete Rolle.

Auch hier gilt: Je höher das Bildungsniveau und die soziale Schicht, desto intensiver das gesellschaftliche Engagement der Jugendlichen. Die Haltung der Jugendlichen zu gesellschaftlichen Aktivitäten entspricht ihrem pragmatischen Ansatz. Es sind nicht ideologische Konzepte oder gesellschaftliche Utopien, die sie verfolgen. Weitaus wichtiger ist die persönliche Befriedigung – jenseits großer Entwürfe oder einer neuen Bewegung.

Europa und die Globalisierung

Europa ist weiterhin angesagt: 60 Prozent bezeichnen Europa im Vergleich zu 62 Prozent im Jahr 2002 nach wie vor als „in”. Im Vergleich zur Shell Jugendstudie 2002 ist die „Europa-Euphorie” aber inzwischen einer etwas nüchterneren Betrachtungsweise gewichen. Junge Leute kritisieren vor allem Bürokratie und Geldverschwendung in Europa.

Für einen möglichen Beitritt der Türkei zur Europäischen Union sprechen sich nur 19 Prozent der Jugendlichen aus. 61 Prozent lehnen dies momentan ab, und 20 Prozent haben hierzu keine Meinung.

Den Prozess der Globalisierung betrachten die Jugendlichen zunehmend kritisch. Auffällig dabei: Immerhin 24 Prozent geben an, von Globalisierung noch nichts gehört zu haben. Insbesondere bei den Jüngeren gibt es offenbar noch große Kenntnisdefizite.

48 Prozent der Jugendlichen gehen davon aus, dass ihnen die Globalisierung sowohl Vorteile als auch Nachteile bringen wird. Auf Vorteile wie größere Freizügigkeit oder kulturelle Vielfalt verweisen 18 Prozent. Nachteile wie Kriminalität oder Arbeitslosigkeit – hervorgerufen durch Globalisierung – empfinden 27 Prozent der Jugendlichen. Im Vergleich zu 2002 ist diese Einschätzung tendenziell etwas skeptischer.

Geht es darum, Einfluss auf die Globalisierung zu nehmen, vertrauen Jugendliche vorrangig auf Organisationen wie die EU oder die UN. Auch den nationalen Regierungen wird diesbezüglich Bedeutung beigemessen. Globalisierungs-Kritiker wie Attac oder Verbraucherschutzorganisationen gelten eher als Korrektiv denn als gestaltende Kraft. Gering ist das Vertrauen in die USA oder auch in China als mögliches zukünftiges globales Zentrum.

Methodik und Tradition der Studie

Mit der 15. Shell Jugendstudie setzt die Deutsche Shell ihr Engagement in der Jugendforschung fort. Bereits seit 1953 beauftragt das Energieunternehmen führende Forschungsinstitute mit der Erstellung von Studien, um Einstellungen, Stimmungen und Erwartungen von Jugendlichen zu dokumentieren. „Die Jugend sieht sich zunehmend größeren Herausforderungen ausgesetzt“, sagt Kurt Döhmel, Vorsitzender der Geschäftsführung Deutsche Shell Holding GmbH. „Es ist daher wichtig zu erfahren, wie die Jugend sich selbst und ihre Zukunft sieht, um Denk- und Diskussionsanstöße für Politik und Gesellschaft zu geben.“

Die Shell Jugendstudie 2006 stützt sich auf eine repräsentativ zusammengesetzte Stichprobe von 2.532 Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren aus den alten und neuen Bundesländern, die von geschulten TNS-Infratest-Interviewern zu ihrer Lebenssituation und zu ihren Einstellungen und Orientierungen persönlich befragt wurden. Die Erhebung fand auf Grundlage eines standardisierten Fragebogens im Zeitraum von Anfang Januar bis Mitte Februar 2006 statt. Im Rahmen der qualitativen Vertiefungsstudie wurden 25 explorative Interviews mit Jugendlichen im Alter von 15 bis 25 Jahren durchgeführt. 20 dieser Einzelfallstudien werden als Portraits vorgestellt.

Die 15. Shell Jugendstudie ist im Fischer Taschenbuch Verlag unter dem Titel „Jugend 2006 – Eine pragmatische Generation unter Druck” erschienen und ist im Buchhandel erhältlich (ISBN 3-596-17213-6, EUR 14,95).

Kontakt:
Shell Deutschland, External Affairs
Suhrenkamp 71-77, 22335 Hamburg
Telefon 040/6324-5290, E-Mail: shellpresse@shell.com

Weitere Informationen zur 15. Shell Jugendstudie unter: www.shell-jugendstudie.de

SCHLAG LICHT

Planspiel Kooperation

„Fast wie im richtigen Leben ...“

Kooperieren lernen, erproben und erfahren – ein Planspiel zur Kooperation von Sozialpädagogik und Schulpädagogik

von Christoph Honisch/ Werner Lindner

Die aktuelle Bildungspolitik stellt die Kooperation von (Ganztags-)Schulen mit außerschulischen und sozialpädagogischen Partnern in besonderem Maße auf die Tagesordnung. Zahlreiche Kongresse, Tagungen, Forderungen, Programme und Konzepte reagieren hierauf – aber sie erzeugen zunehmende Erschöpfung und verfehlen in der Regel die konkrete, reflektierte und praxisnahe Ausgestaltung von Kooperationen zwischen Schul- und Sozialpädagogen/-innen. Auf diese Bedarfslücke zielt ein eigens konzipiertes und bislang bundesweit einmaliges Planspiel mit dem Ziel, das Miteinander beider pädagogischen Professionen unter Beteiligung ihrer „systemimmanenten Hintergründe“ praxisnah vorzubereiten und zu erproben.

Lernchancen – Probehandeln mit Ernstcharakter

Als Methode verfügt das Planspiel über besondere Ansätze und Möglichkeiten, die den Anforderungen an realitätsgerechtes Lernen in vielerlei Hinsicht gerecht werden. Es ermöglicht einerseits die Reflexion dieser Realität, indem sie diese simuliert und den Akteuren Erfahrungen zur weiteren Verarbeitung in der Wirklichkeit ermöglicht. Andererseits fördert das Planspiel strategische Handlungsbereitschaft, indem die Spieler Reaktions- und Verhaltensweisen ausprobieren können und damit ermutigt werden, auch außerhalb der Spielsituation entsprechend zu handeln. Das Planspiel bietet so optimale Chancen, die beteiligten Akteure auf die Gestaltung sozialpädagogischer, kommunaler und gesellschaftlicher Praxis realitätsnah vorzubereiten, es erlaubt „Probehandeln mit Ernstcharakter“. Dabei werden vorhandenen Erkenntnisse und Informationen in den konkreten Handlungszusammenhang einer „Quasi-Realität“ eingebracht. Aus Vorratswissen wird konkretes Handlungswissen. Die Umsetzung in die Realität erfolgt unter äußerst niedrigen Transferschwellen, denn die Wirksamkeit aller Handlungen ist durch die direkt erfolgenden Reaktionen unmittelbar ersichtlich. An die Stelle von Passivität, belehrender Beurteilungen und Zuweisungen treten die hautnahe Auseinandersetzung sowie die Reflexion der im Planspiel gewählten und erprobten Strategien und Durchsetzungsversuche.

Im Planspiel haben die Mitspielenden die Möglichkeit, Kooperationen auszuprobieren und in ihren Konsequenzen durchzuspielen. Der Spielverlauf wird wesentlich durch die Ideen und das Handeln der Teilnehmenden bestimmt. Diese müssen sich einerseits mit der Thematik, andererseits mit den unterschiedlichen Interessen der am Spiel beteiligten Gruppen auseinander setzen. Notwendig sind Fähigkeiten zur Kommunikation, zur Vertretung einer Position (gruppenspezifisch und individuell), zur Entwicklung neuer Ideen und zur Darstellung und Auseinandersetzung. Diese Kompetenzen werden im Planspiel erworben bzw. weiterentwickelt, und es werden damit gleichzeitig demokratische Spielregeln eingeübt Das Planspiel ermöglicht direktes Lernen, welches den Situationen im (Berufs-)Alltag in der Simulation der so genannten „Echtzeit“ möglichst nahe kommt. Die besondere Qualität von Planspielen besteht darüber hinaus in der Akzentuierung auf aktivem, kreativem und kooperativem Arbeiten. Damit fördern sie die Motivation und steigern die Lernintensität. Planspiele eignen sich darüber hinaus insbesondere für komplexe und vielschichtige Lernaufgaben: Planen, Entscheiden, Disponieren und Organisieren, Kommunizieren und Zusammenarbeiten, Argumentieren und Verhandeln, Probleme analysieren und Probleme lösen. Dabei stehen die Übung von Fähigkeiten wie Improvisation, Kreativität, Kontroversität, Flexibilität, Spontaneität im Zentrum, welche sich allesamt auf intensive, realitätsbezogene Anforderungen („Quasi-Realität“) beziehen.

Die Durchführung – realitätsnahe Szenarien auswählen

Das Planspiel ist konzipiert für mindestens 15 Personen und die Dauer mindestens eines Tages. Es setzt ein mit der Vorbereitung des Spielortes und der Formulierung einer Ausgangssituation. Diese kann vorgegeben oder aber mit den Ansprechpartner/-innen vor Ort bedarfsnah, realitätsgerecht und maßgeschneidert auf eine bestimmte Situation hin konzipiert sein.

Ein solches Szenario sollte realitäts- und gruppennah sein, d.h. die Spielgruppe muss einen Bezug zu der vorgestellten Situation haben, sie muss ihn sich gut vor-stellen können. Auch die beteiligten Personengruppen müssen den Planspielteilnehmer/-innen schon mal begegnet sein, sonst wird das Spiel leicht zu unrealistisch. Die Situation muss so angelegt sein, dass sie zu Handlungen herausfordert – das kann sinnvoller weise eine Auseinandersetzung sein, die sich zwischen Gruppen abspielt. Diese Auseinandersetzungen bzw. die Handlungen müssen in schriftliche oder mündliche Kommunikation umsetzbar sein. Als Beispiel für eine vorgegebene Situation dient das nachfolgende Szenario:

„In der Gemeinde Schlaustadt haben der Bürgermeister und der Rektor der Hauptschule die Einführung der Offenen Ganztagsschule beantragt. Das Postulat der „Lebenswelt Schule“ wird aufgegriffen und ernst genommen. Aus diesem Grunde wird erwogen, die kommunale Jugendarbeit in die Schule zu verlagern. Dort, so die Überlegungen, können auch Mittagstisch und Hausaufgabenbetreuung übernommen werde; das bislang bestehende Hortangebot wäre entbehrlich.“

AUFGABE: Analysieren Sie das Szenario in seinen Auswirkungen 1. auf Ihre Rolle und 2. auf Ihre Gruppe. Erarbeiten Sie eine gemeinsame Handlungsstrategie und nehmen Sie Kontakt mit anderen wichtigen Akteuren auf.

An der Durchführung des Planspiels sind alle wichtigen Personenkreise mit spezifischen Rollenvorgaben beteiligt, die bei Bedarf auf die lokalspezifischen Bedingungen angepasst werden können: Sozialpädagogen/-innen (kommunaler und verbandlicher Anbindung), Schulpädagogen/-innen, Schulleiter/-innen, Amtsleiter/-innen, Eltern, Schüler/-innen, Lokalpolitiker/-innen usw.

Nachdem über die Verteilung der einzelnen Rollen entschieden ist, besteht die Anforderung darin, sich mit der im Szenario vertretenen Rolle vertraut zumachen und diese mit Leben zu füllen. Leitfragen hierzu sind: Was ist die Ausgangslage, welche Funktion/Position wird eingenommen, welche Kompetenzen sind vorhanden und was ist die Aufgabe in dem spezifischen Konflikt. Schließlich geht es um die Identifikation mit der eigenen Rolle, um die Entwicklung eines Standpunktes im Konflikt und schließlich darum, Strategien für das Vorgehen zu entwickeln. Der vorgesehene Ablauf und die Sozialformen des Planspieles werden erläutert und konkret abgesprochen. Zu Beginn des eigentlichen Spielteils des Planspiels werden alle Gruppen aufgefordert, angesichts der Ausgangslage ihre Spielpolitik und -taktik zu formulieren und sie bei der Spielleitung einzureichen. Sind Verhandlungs- und Vorgehensstrategien entwickelt, müssen Verbündete gesucht werden, um die anstehende Entscheidung im Vorfeld optimal zu beeinflussen. Hier beginnt die Kontaktaufnahme zu den anderen Konfliktparteien.

Zugleich erfolgt die Identifikation mit der Ausgangslage. Die Beteiligten übernehmen die vorgesehenen Rollen, versetzen sich z. B. in die Rolle des Schulleiters, machen sich mit den Spielregeln vertraut, klären Fragen und sehen das Spielmaterial durch, welches aus Angaben zur politischen Entscheidungslage bei der Einführung einer Ganztagsschule am Ort oder dem Auftrag der Verwaltung zur Vorlage eines konkreten Konzepts bestehen kann.

In Kommunikationsprozessen, Arbeitstreffen, Spielzügen und Konferenzen treffen die beteiligten Parteien aufeinander, setzen sich über die Sachlage auseinander und fällen eine Entscheidung zur Konfliktlösung.

Mit der Vorgabe der Ausgangssituation ist von den beteiligten Gruppen das Problem herauszuarbeiten und zu formulieren und damit das Ziel anzugeben, beispielsweise die Realisierung einer Ganztagsschule mit größtmöglichem Konsens herbeizuführen oder beispielsweise die örtliche Kinder- und Jugendarbeit herauszuhalten.

Die eigentliche Durchführung des Planspiels besteht darin, Informationen zu sammeln, Lösungsalternativen herauszuarbeiten, diese kritisch zu bewerten und die Alternativen auszuwählen, die im Hinblick auf das Ziel als die best geeignete erscheint.

Alle Entscheidungen und Spielzüge einer Gruppe werden auf speziellen „Formularen“ festgehalten, welche Ausgangsuhrzeit, Absender und Adressaten enthalten. Die Spielleitung leitet den Ablauf der einzelnen Spielschritte, dokumentiert den Spielablauf und beruft (auch auf Antrag von Teilnehmern) Reflexionsphasen ein. Die Spielleitung kann im Verlauf des Spiels weitere Informationen einspielen. Sie simuliert damit die gesellschaftliche Umwelt. Wenn es nötig wird, kann sie auch selbst die Darstellung weiterer Gruppen übernehmen.

Nach einer vereinbarten Zeit endet das Planspiel; es schließt sich die Reflexionsphase an. Hier stellen die Gruppen ihre Politik und Taktik dar, die Spielleitung veranschaulicht den bisherigen Spielablauf, das Plenum diskutiert und entscheidet, ob Spielabschnitte wiederholt werden, Zeit übersprungen wird, die Gruppenzusammensetzung geändert wird usw.

Die dokumentierten Spielschritte (Spielhandlungen) können in Zwischen- oder Abschlussreflexionen in der Gesamtgruppe diskutiert werden. Dabei können dann gesellschaftliche Zusammenhänge, Handlungsbeeinträchtigungen u. a. geklärt wer-

Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte

hrsg. von Thomas Rauschenbach, Wiebken Düx, Erich Sass

Die Frage wie und wo junge Menschen die für ein selbst bestimmtes und sozial verantwortliches Leben notwendigen Erfahrungen und Kompetenzen erwerben können, ist eine Kernfrage für die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft. In Deutschland sind auf Grund der Ergebnisse der Pisa-Studie die bisherigen Lernformen und -leistungen der Schule mehr und mehr in die Kritik geraten. Dadurch hat das Interesse an außerschulischen, informellen Lernmöglichkeiten und -orten deutlich zugenommen. So ist der Begriff „Informelles Lernen“ seit kurzer Zeit in aller Munde, doch gibt es hierzu in Deutschland bisher nur wenig Forschung.

Mit dem vorliegenden Sammelband wird der diffuse Begriff des informellen Lernens etwas deutlicher konturiert und ein Überblick über den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion und Forschung zum Thema gegeben. Außerdem werden außerschulische Lernorte und -kontexte Jugendlicher wie Familie, Peer-Group, Nebenjob und Medien in den Blick genommen und empirische Befunde zu informellen Lernprozessen Jugendlicher im freiwilligen Engagement vorgestellt. Dabei zeichnet sich für die Zukunft eine neue pluralistische Lern- und Bildungskultur ab, in der Schule ihr Bildungsmonopol verlieren könnte.

Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte; hrsg von Thomas Rauschenbach, Wiebken Düx, Erich Sass; juventa Verlag

www.dji.de

Tiere unter der Lupe

den. Planspiele verlangen mehr als andere Spiele eine intensive Auswertung. Nur so können die gemachten Erfahrungen mit der Wirklichkeit in Verbindung gebracht, überprüft und die Fragen zur Über-tragbarkeit diskutiert werden.

Erfahrungen – „Fast wie im richtigen Leben"

Erfahrungen mit bisher durchgeführten Planspielen können „fast wie im richtigen Leben" in den nachfolgenden Punkten pointiert werden:

– In den Planspielen stellt die Institution Schule die dominierende Instanz dar, die bemüht ist, Dienstleistungen für den Ganztagsbetrieb einzuwerben.
– Festzustellen ist ein ausgeprägter Pragmatismus, der weitestgehend ohne fachwissenschaftliche Orientierung auskommt. Konzeptionelle Fragen nach Bildung, Erziehung und Betreuung werden in der Hektik des Kooperationsbetriebs kaum berücksichtigt.
– Die Jugendarbeit tut sich immer wieder schwer, ihre eigene Rolle konzeptionell zu definieren und benötigt erhebliche Zeit dafür – während Schule bereits konkrete Kooperationen realisiert.
– Die qualitative Steuerung und Auswahl der Kooperationspartner durch die Schule erfolgt wie zufällig nach Maßgabe des situativ bestehenden Angebots, nicht aber nach pädagogischen reflektierten Kriterien.
– Es dominieren die institutionellen und organisatorischen Aspekte. Die Interessen von Kindern, Jugendlichen und Eltern gehen in aller Regel im „Kooperationsgerangel" unter.
– Die Möglichkeiten, sich fundierter zu informieren (z. B. über Checklisten, Qualitätskriterien, Schulgesetze, Fachliteratur, Internetquellen), werden kaum genutzt.
– Der Transfer in die wirkliche Praxis kann mangels unzureichender Nachbereitung kaum mehr bewertet werden.
– Die Beteiligten haben sich mit großem und anhaltendem Engagement ins Spiel gestürzt, dabei waren Vermischungen von gespielter und echter Realität zu beobachten.
– Dabei wurde, im Gegensatz zu Tagungen, Vorträgen, Präsentationen, Best-practise etc., insbesondere die Chance, selbst zu handeln, in besonderem Maße gewürdigt.
– Das konkrete Erleben der Kooperationssituation hat bislang die reflexiven und strategischen Konsequenzen überdeckt.
(vgl. hierzu: Lindner, W., 2006: Genug ist nicht genug. Zwölf Anmerkungen zu Stand und Perspektiven der Kooperation von Jugendarbeit und (Ganztags-)Schule. In: deutsche jugend, 54. Jg.; Heft 7-8, S. 303-310)

Das Planspiel ist prinzipiell in zwei Varianten möglich: zum einen als Kooperation zwischen Schul- und Sozialpädagogen/-innen, zum anderen als Kooperation im Rahmen einer „Lokalen/ Regionalen Bildungslandschaft". Um den weiteren Transfer in die Praxis besser zu gewährleisten, soll das Planspiel vor Ort vorzugsweise mit den schul- und sozialpädagogischen Fachkräften durchgeführt werden, die es auch weiterhin in Kooperationsbezügen miteinander zu tun haben werden.

Das Planspiel wurde von Dr. Werner Lindner (Teamleiter Jugendarbeit/ Jugendschutz im Niedersächsischen Landesamt für Soziales, Jugend und Familie) und Christoph Honisch (Stadtjugendpfleger der Landeshauptstadt Hannover, Spielpädagoge) konzipiert.

Kontakt und weitere Infos:
Werner.Lindner@ls.niedersachsen.de
Christoph.Honisch@hannover-stadt.de

© Honisch/Lindner

Kooperation „Jugendsozialarbeit und Schule"

Eine Handreichung der BAG EJSA

Mit dieser jetzt erschienenen Publikation will die BAG EJSA Einrichtungen der Jugendsozialarbeit Mut machen, aktiv zu werden und Kooperationen mit Schulen selbstbewusst und zielsicher aufzubauen. Bisherige Erfahrungen belegen, dass sich die vermeintlich unbewegliche Schule bewegt, dass Neues in Gang kommt und sie selbst in hohem Maße von diesen neuen Impulsen profitiert.

Der konkrete „Nutzen" für die Jugendsozialarbeit ist vielfältig und kann jeweils sehr verschieden sein. So kann sich die Jugendsozialarbeit durch die Kooperation inhaltlich und konzeptionell weiterentwickeln. Durch die Kooperation mit Schulen erhalten Einrichtungen der Jugendsozialarbeit eine breitere öffentliche Anerkennung und haben Möglichkeiten zu einer intensiveren Öffentlichkeitsarbeit. Die Jugendsozialarbeit bekommt einen neuen Zugang zu einer Zielgruppe, die auch die anderen Angebote der Jugendsozialarbeit wahrnehmen kann.

Am wichtigsten aber ist der Nutzen für die Jugendlichen selbst. Es gilt frühzeitig – also präventiv – auf mögliche Schwächen, Defizite und Ausgrenzungstendenzen am primären Bildungsort Schule zu reagieren, gemeinsam nach den Kompetenzen zu schauen und die Jugendlichen rechtzeitig vor dem Ende der Schulzeit auf die oft trügerische „Freiheit" vorzubereiten.

Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (Hrsg.): Kooperation „Jugendsozialarbeit und Schule" – Eine Handreichung, Materialheft 1/2006, 3,- Euro zzgl. Versandkosten. Bezug: BAG EJSA, Christina Möbius, Telefon 0711/16489-24, E-Mail: moebius@bagejsa.de

Ansprechpartnerin für den Themenbereich „Jugendsozialarbeit und Schule" bei der BAG EJSA ist Claudia Seibold, Telefon 0711/16489-40, E-Mail: seibold@bagejsa.de

Das Projekt

Umweltbildung an einer Offenen Ganztagsgrundschule

Die NAJU NRW beteiligt sich!

von Stefan Wenzel, Jugendbildungsreferent

Die Naturschutzjugend (NAJU) ist die Kinder- und Jugendorganisation des Naturschutzbundes Deutschland (NABU). Die NAJU NRW (www.naju-nrw.de) wurde bereits 1981 gegründet und bietet für ihre Mitglieder im Alter von 6 bis 27 Jahren ein breites Themenspektrum an. Mit Seminaren, Freizeiten, praktischen Naturschutz, Fortbildungen für Gruppenleiter/-innen, Kinder- und Jugendgruppenarbeit und Kindergeburtstagen ist bestimmt für jeden Naturinteressierten etwas dabei. Unterstützt wird die Arbeit durch ein Jugendumweltmobil (www.jugendumweltmobil.de), welches ein spezielles Bildungsprogramm für Schulen, Kinder- und Jugendgruppen, Jugendämter und Familien bereithält. Das Ziel dieser Angebote ist es, Kinder und Jugendliche für die Natur zu begeistern und ihr Verhalten gegenüber der Natur nachhaltig zu verändern.

Umweltbildung in der offenen Ganztagsschule

Dokumentation der NUA

„Umweltbildung in der offenen Ganztagsschule“ war Thema der von der Natur- und Umweltschutzakademie NRW (NUA) organisierten Umweltbildungswerkstatt. Jetzt ist die Tagungsdokumentation zu dieser Veranstaltung als NUA-Heft Nr. 17 erschienen.

Sie gibt einen guten Überblick über erste Erfahrungen von Umweltpädagogen/-innen mit den Bedingungen der offenen Ganztagsschule. Thematisiert werden die Aspekte Qualität und Qualitätssicherung. Zusätzlich wird darauf eingegangen, wie Umweltbildung in offenen Ganztagsgrundschulen standardisiert und umgesetzt werden kann.

Bezug gegen Kostenbeitrag von 3,- EUR unter: www.nua.nrw.de

Seit 2004 beteiligt sich die NAJU NRW auch am Programm der Offenen Ganztagsgrundschule (OGATA). Die Beteiligung eines ehrenamtlichen Verbandes an dem Konzept der offenen Ganztagsgrundschule ist sehr schwierig. Verlässlichkeit und konstante personelle Betreuung der Gruppen sind Vorraussetzung. Die Naturschutzjugend NRW (NAJU NRW) beschäftigt in ihrer Landesgeschäftsstelle einen Jugendbildungsreferent, zwei Teilnehmer/-innen des Freiwilligen Ökologischen Jahres (FÖJ) und einen Zivildienstleistenden. Die konstante Personalstelle ist in diesem Falle der Jugendbildungsreferent, der die Stunden gemeinsam mit einer FÖJ oder eines Zivildienstleistenden bestreitet.

Folgende Rahmenbedingungen wurden mit einer Grundschule in Düsseldorf vereinbart:

- Betreuung einer Gruppe an jedem Mittwoch von 15.00 – 16.30 Uhr.
- Eine Entlohnung von 25,- EUR pro Stunde plus Materialkosten.
- Anfahrtskosten werden nicht extra vergütet.
- Die Gruppengröße sollte 15 Kinder nicht übersteigen.
- Die Kinder können sich von der 1. – bis zur 4. Klasse anmelden.
- Ein Klassenraum wird von der Schule vorgehalten.

Welche Ziele verfolgt die NAJU durch die Beteiligung an der OGATA?

Die NAJU NRW möchte die Schüler/-innen für die Natur sensibilisieren, Wissen über Umweltzusammenhänge vermitteln, Spaß in und an der Natur weitergeben und Ideen für das eigene Engagement aufzeigen. Die Schüler/-innen sollen erkennen, dass sie auch in ihrer eigenen Umgebung der Natur helfen können. Darüber hinaus bereichert die Beteiligung an der Offenen Ganztagsschule auch das Programm der Teilnehmer/

Bodenlebewesen ganz groß

Ein Vogelnistkasten wird gezimmert

-innen des Freiwilligen Ökologischen Jahres. Ihnen wird damit der verantwortungsvolle Umgang mit Schüler/-innen vermittelt und zudem pädagogische Fähigkeiten näher gebracht.

Wie werden die Angebote gestaltet?

Das Angebot im Rahmen der OGATA ist von der Naturschutzjugend sehr vielfältig gestaltet. Die örtlichen Begebenheiten begrenzen allerdings in weiten Teilen das Programm. Als Lernorte dienen ein in der Nähe der Schule gelegener kleiner Park und das Gelände der Schule. Wald, Hecke, und das Arbeiten mit Naturmaterialien bestimmen somit das Themenspektrum. So werden z.B. der Wald als Eichhörnchen erkundet, die Tiere des Waldbodens gefangen und bestimmt, Baumarten erlebbar gemacht, Insektes des Parks untersucht, Naturerlebnisspiele durchgeführt, Vögel beobachtet und vieles mehr. Bei schlechtem Wetter wird zudem mit dem Naturprodukt Wolle gearbeitet, werden kleine Tiere gefilzt oder eigenes Papier hergestellt. Auch der Bau von Nisthilfen für Vögel oder Insekten steht auf dem Programm. Ein abwechslungsreiches Angebot, das alle Kinder der Gruppe begeistert.

Das Lernen mit allen Sinnen ist Programm – Kopf, Herz und Hand werden angesprochen. Eine differenzierte Betrachtung bezüglich der Zufriedenheit mit dem Angebot ist an dieser Stelle allerdings geboten. Den Weg zum Lernort Park von ca. einem halben Kilometer empfinden die meisten Kinder schon als zu weit. Programme in einer geringeren Wegentfernung wie Schulhof oder Klassenraum werden von den Kindern bevorzugt. Die Beteiligung an den Programmelementen ist meist gut. Je nach Gruppe gibt es allerdings ein bis zwei Störenfriede, die wenig Interesse an Naturthemen besitzen und auch z.T. sich Aktionen verweigern. Eine Totalverweigerung ist allerdings noch nicht aufgetreten.

Themen um und mit Tieren besitzen für die Teilnehmer/-innen eine größere Attraktivität als Themen mit Pflanzen. Diese Beobachtung wird auch vom Jugendreport Natur aus dem Jahre 2003 unterstützt. Die kreativen Programmelemente wie das Filzen und das Papier schöpfen werden gut angenommen. Für das Gelingen dieser Aktionen ist lediglich eine ausreichende Materialausstattung vorzuhalten. Vorwissen bezüglich Artenkenntnisse und ökologische Zusammenhänge sind kaum fest zu stellen. Die Kinder sind jedoch offen für solche Themen. Ekel oder Scheu vor Insekten oder Spinnen, diese zu fangen und dann in der Becherlupe zu beobachten waren nur in einigen Ausnahmen festzustellen. Dieses legt die Vermutung nahe, dass sich vor allem solche Kinder zu diesem Kurs anmelden, die ein Grundinteresse an dem Thema Natur mitbringen. Dennoch ist bei einigen wenigen Teilnehmer/-innen kein behutsamer Umgang mit der Fauna und Flora fest zu stellen. Pflanzen werden zerschlagen und Tiere gequält. Dieses Verhalten wird allerdings abgeschwächt nach Beendigung des Kurses.

Die Inhalte der Einheiten werden im Team entwickelt, wobei der Jugendbildungsreferent die Detailabstimmung vornimmt. Ebenso übernimmt er die Aufsichtspflicht und die Verantwortung bei den Einsätzen vor Ort.

Welche Vor- und Nachteile hat die Beteiligung an der OGATA für die NAJU?

Als Vorteile sind anzusehen:
- Werbung für den Verband an der Schule,
- Begeisterung der Kinder für Naturschutzthemen,
- Vermittlung pädagogischer Fähigkeiten und Kenntnisse der Umweltbildung an die FÖJ-Jugendlichen,
- die kleine Gruppe mit einer hohen Betreuungsintensität bietet eine gute Lernbedingung für die Schüler/-innen,
- Selbstbewusstsein, Kreativität der FÖJ-Jugendlichen werden gestärkt,
- neues pädagogisches Material wird konzipiert und im Rahmen des Programms eingesetzt.

Als Nachteile können sich erweisen:
- hoher Zeitaufwand vor allem wegen der Vorbereitung jedes Einsatzes,
- wenige uninteressierte Teilnehmer/-innen können in der Kleingruppe extrem stören,
- Urlaubsplanungen der NAJU-Mitarbeiter werden stark beeinflusst, da in den Schulferien auch noch Ferienveranstaltungen des Verbandes durchgeführt werden.

Abschließend kann der Einsatz der NAJU NRW im Rahmen der Offenen Ganztagsschule als Erfolg gewertet werden, obgleich noch kein Kind den Weg als Mitglied in den Verband gefunden hat. Allerdings ist eine Sensibilisierung bzw. ein veränderter Umgang mit der Natur noch nicht evaluiert worden, so dass es sich bei der abschließenden Beurteilung lediglich um einen Eindruck handelt. Eine nachhaltige Begeisterung der Teilnehmer/-innen ist allerdings ablesbar, da es schon öfters vorgekommen ist, dass Kindern den Kurs zum zweiten Mal besucht haben.

Naturschutzjugend NRW, Merowingerstraße 88, 40225 Düsseldorf
Telefon 0211/159251-30
E-Mail: mail@naju-nrw.de
www.naju-nrw.de

Kultur macht Schule

„Was macht das mit uns?"

Rückwirkungen von Kooperationen mit Ganztagsschulen auf die außerschulische Kinder- und Jugendkulturarbeit

Auswirkungen der Kooperationen zwischen Ganztagsschulen und außerschulischen Partnern zum Beispiel auf Inhalte und Strukturen der allgemein bildenden Schulen stehen seit Beginn des Ganztagsschulausbaus im Mittelpunkt zahlreicher Diskurse und Fachveranstaltungen im schulischen wie außerschulischen Bereich.

Darüber, dass Schule sich durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern verändert, herrscht breiter Konsens. Und wie sieht es mit den Trägern und Einrichtungen der Jugendkulturarbeit aus? Verändern die neuen Bildungspartnerschaften auch Inhalte und Strukturen der außerschulischen Seite? „Kultur macht Schule", das bundesweite Netzwerk für Kooperationen der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ), hat sich mit der Frage nach möglichen Rückwirkungen auf die kulturellen Kooperationspartner von Ganztagsschulen auseinander gesetzt.

Um dieses Thema zu diskutieren, richtete „Kultur macht Schule" im April dieses Jahres im Akki-Haus Düsseldorf einen Experten-Workshop aus. Kooperationspartner waren der Bundesverband der Jugendkunstschulen (bjke) und der Verband deutscher Musikschulen (VdM). Unter dem Titel „Das eigene Profil durch Kooperationen wahren, ändern, verlieren? Rückwirkung von Kooperationen mit (Ganztags)Schulen auf Inhalte, Themen, Strukturen außerschulsicher Kinder- und Jugendkulturarbeit" reflektierte eine Runde ausgewählter Fachkräfte, unter der Moderation von Prof. Dr. Max Fuchs, Not und Nutzen von Kooperationen. Dabei zeichnete sich der Einfluss der im Rahmen des Ganztagsschulausbaus neu entstandenen Bildungspartnerschaften auf die außerschulische Jugendkulturarbeit deutlich ab.

Berichtet wurde von Anpassungen der Angebote an neue räumliche und zeitliche Voraussetzungen, höheren Teilnehmerzahlen und anderen Zielgruppen. Die veränderten Rahmenbedingungen wiederum wirken sich auf die fachlichen Konzepte und die Methodik der Bildungsangebote aus. In vielen Einrichtungen wird ein verstärkter Fortbildungsbedarf für Fachkräfte deutlich, die Frage nach einer Qualifizierung zur Durchführung von Angeboten an Ganztagsschulen stellt sich immer häufiger.

Überdies zeigte sich schnell, dass die Veränderungsprozesse nicht nur die Arbeit innerhalb der Schulen, sondern auch die sonstigen Aktivitäten und Einrichtungen der Träger betreffen. Erhöhter Koordinierungsbedarf sowie der regelmäßige Austausch mit verschiedenen Ansprechpartnern verändern organisatorische Abläufe und binden zusätzlich Personalkraft. Für zahlreiche Einrichtungen wird „Betreuung" automatisch zum Bestandteil des Angebotskatalogs für Ganztagsschulen. Ein Sektor, mit dem viele kulturelle Einrichtungen bis dahin noch nicht konfrontiert waren. Zudem verursacht die Anpassung der Angebote an Förderprogramme der Partnerschulen zuweilen erhebliche inhaltliche Veränderungen.

Dies sind nur einige Beispiele von Rückwirkungen, die sich im Laufe des Workshops herauskristallisierten. Zum Teil erwiesen sich die Erfahrungen der Teilnehmer/-innen dabei als durchaus konträr. So wirkt sich beispielsweise die Tatsache, dass immer mehr Kinder und Jugendliche auch am Nachmittag ihre Zeit in der Schule verbringen, auf unterschiedlich zu bewertende Weise auf die außerschulischen Träger aus: Während einige Einrichtungen einen eindeutigen Verlust von Teilnehmer/-innen ihrer

Das Projekt

Jugend-Kunstschule Rodenkirchen in Bewegung

Die Jugend-Kunstschule Rodenkirchen arbeitet mittlerweile mit acht Kölner Ganztagsschulen zusammen. Dabei gilt als Leitgedanke stets der Satz des Konfuzius: „Erkläre mir, und ich vergesse, zeige mir, und ich erinnere, lass mich tun, und ich verstehe." Die Redaktion des Newsletter „Kultur macht Schule" sprach mit Ingeburg Zimmermann, Leiterin der Jugendkunstschule Rodenkirchen, über ihre kulturpädagogische Arbeit im Ganztag.

Frau Zimmermann, wie kam es zu ihrem intensiven Engagement im Ganztag?

Die Zusammenarbeit zwischen der Jugend-Kunstschule Rodenkirchen mit schulischen Partnern entwickelte sich schon vor 10 Jahren. In einigen Schulen entstanden die so genannten Ateliers der Jugend-Kunstschule Rodenkirchen: „Rondorfer-Atelier" und „Lindenthaler-Atelier". Hier wurde ein kleines Angebot aus dem Programm der Jugend-Kunstschule unterbreitet. Wenn man so will, waren dies die ersten Schritte zu dem, was jetzt im offenen Ganztag gewünscht und von uns an acht Ganztagsschulen praktiziert wird.

Die Kooperationen zwischen der Jugend-Kunstschule Rodenkirchen und den Ganztagsschulen finden immer in offener Zusammenarbeit statt. Die Angebote erarbeitet die Jugend-Kunstschule Rodenkirchen für die jeweilige Schule ganz individuell und in Absprache mit der Schulleitung in den Bereichen Bildnerisches Gestalten, Theater/Schauspiel, Fotografie, Video, Keramik, Skulptur und Medien. Die Dozenten/-innen sind meist freischaffende Künstler/-innen und Kulturpädagogen/-innen mit eigenen Ateliers und europaweiten Ausstellungen. Die Auswahl und fachliche Begleitung der Dozenten leistet die Jugend-Kunstschule Rodenkirchen. Aufgabe der Schule ist es, angemessene Räumlichkeiten zur Verfügung zu stellen.

Bereits im Jahr 2003 habe ich für die offenen Ganztagsschulen das Projekt „Denk,Mal“ erarbeitet, ein Pilotprojekt gefördert durch das Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration. Mittlerweile sind verschiedene Grundschulen an dem Projekt beteiligt. Somit habe ich sehr früh und gezielt versucht, den Ganztag aktiv mitzugestalten. Praktiziert wird das Projekt an unterschiedlichen Schulen im Kölner Süden. Es entstanden bereits drei Filmdokumentationen, die interessierten Schulen zur Verfügung gestellt werden.

Welche Vorteile sehen sie für ihre Einrichtung in der verstärkten Kooperation mit Ganztagsschulen?

Das Ganztagsangebot der Jugend-Kunstschule findet als zusätzliches Bildungsangebot zur Förderung von Kunst und Kultur große Anerkennung bei den Partnerschulen. Diese Tatsache erleichtert die Arbeit und trägt zum Gelingen der Kooperationen bei. Die Jugend-Kunstschule genießt Gestaltungsfreiheit in der Ausarbeitung der Angebote und bestimmt die Strukturen selbst. Die Kommunikation mit der Schule findet auf gleicher Augenhöhe statt. Wir sind auf einem guten Weg, das kulturpädagogische Handlungsfeld weiterzuentwickeln und kontinuierlich den Vernetzungsprozess von Schule und Kultur mitzugestalten. Der Ganztag bietet eine Chance, Schule zu öffnen und Kultur in der Schule zu leben, denn neben dem Unterricht der Schule sorgen insbesondere Angebote außerschulischer kultureller Bildung für kreative, gestalterische, experimentelle, interkulturelle Lernerfahrungen mit allen Sinnen. Mein Ziel geht dahin, das Programm der Jugend-Kunstschule Rodenkirchen ganz allmählich in den Ganztagsschulalltag einfließen und Schule und außerschulische Angebote rhythmisiert stattfinden zu lassen.

Herzlichen Dank für das Gespräch!

Zur verbesserten Information und Kommunikation hat die Jugend-Kunstschule-Rodenkirchen im Juni 2006 den Newsletter „KulturOrtSchule“ herausgebracht. Er soll den Dialog zwischen den verschiedenen Partnern, in und mit Schulen, anregen. Infos unter: www.jugend-kunstschule-rodenkirchen.de

© Netzwerk „Kultur macht Schule“ der bkj

nicht-schulischen Angebote zu verzeichnen haben, erfreuen sich andere an einer deutlichen Erweiterung der Zielgruppe durch die Arbeit im Ganztag. Konnten auf der einen Seite Träger ihre Angebote in neuen, eigenen und geeigneten Räume innerhalb eines Ganztagszentrums durchführen, berichteten andere unterdessen vom dauerhaften Notbehelf im Kellergeschoss. Derartige Beispiele verdeutlichen, dass Veränderungen auf unterschiedlichsten Ebenen zwar nachweisbar sind, ihre Bedeutungen und Bewertungen jedoch durchaus unterschiedlich ausfallen. Weitere Aufschlüsse über dieses Thema wird die derzeitig im Projekt „Kultur macht Schule“ durchgeführte Evaluation von Praxisprojekten geben.

Kontakt:
Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Projejt „Kultur macht Schule“, Küppelstein 34, 42857 Remscheid, Ansprechpartnerin: Frau Viola Kelb, Telefon 02191/794398, E-Mail: kelb@bkj.de
www.kultur-macht-schule.de

© Netzwerk „Kultur macht Schule“ der bkj

SPIELEND STREITEN LERNEN

Ein Projekt des Familienzentrum Werkstatt Friedenserziehung zur Gewaltprävention für Hort und Offene Ganztagsschule im Primarbereich

von Barbara Schlüter

Gewaltprävention ist in aller Munde – aber was bedeutet das eigentlich konkret? Wie kann man GEWALTPRÄVENTION operationalisieren? Welche Fähigkeiten braucht man, um gewaltfrei mit Konflikten umgehen zu können?

Dies sind nur einige der Fragen, die für die Durchführung des Projektes SPIELEND STREITEN LERNEN von Bedeutung sind. Friedenserziehung und Gewaltprävention sind nicht identisch, aber viele Überlegungen und Thesen der Friedenserziehung fließen in die Gewaltprävention mit ein. Vor diesem Hintergrund ist das Projekt entstanden, das mit Mitteln aus dem Landesjugendplan NRW gefördert wird. – Auf eine weitere theoretische Begriffsklärung soll hier in diesem Zusammenhang verzichtet werden.

Projektziele

Ziel des Projektes ist es, alternatives gewaltfreies Handeln einzuüben und Erziehende (hier: Erzieher/-innen im Hort, Betreuer/-innen in der betreuenden Grundschule und Lehrer/-innen) zu befähigen, Kinder bei der konstruktiven Konfliktaustragung zu unterstützen. Die inhaltlichen Schwerpunkte des Projektes verdeutlicht folgendes Schaubild:

Natürlich sind diese Schwerpunkte in der Praxis, in der Realität miteinander verzahnt, aber zur Strukturierung der Methoden und Materialien sind sie hilfreich.

Im Folgenden sollen die Grobziele des Projektes bezogen auf die beteiligten Personengruppen aufgeschlüsselt werden.

Ziele für die Schüler/-innen

Das Zusammenleben in der Gemeinschaft, egal ob im Kindergarten, im Klassenverband oder in der Gruppe der Schulkinderbetreuung beinhaltet Interessengegensätze und ruft zwangsläufig Konflikte hervor. Die Kinder sollen befähigt werden, diese

Konflikte wahrzunehmen, zu akzeptieren und *gewaltfrei und konstruktiv* mit ihnen umzugehen.

Ich-Stärke und Wahrnehmung der eigenen *Gefühle* sind Grundvoraussetzungen für Konfliktfähigkeit. Außerdem erfordert konstruktive und kreative Konfliktlösung ein erhebliches Maß an Selbstkontrolle, Empathiefähigkeit und Toleranz, Fähigkeiten, die im Laufe des Projektes entwickelt bzw. gefördert werden.

Der Bereich der *Kommunikation* ist grundlegend für konstruktives Konfliktverhalten. Die eigenen Gefühle verbalisieren können, Ich-Botschaften formulieren zu können und das Aktive Zuhören zu beherrschen, sind hier als grundlegende Fähigkeiten zu nennen, die im Projekt gefördert werden. Das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg wird kindgemäß umgesetzt.

Bewegungsmangel durch zu kleine Klassenräume und überfüllte Schulhöfe ohne Spielanregungen, um nur zwei Variablen zu nennen, führen zu aufgeladenen Situationen und damit zu aggressivem Verhalten; zudem besteht durch mangelnde Bewegungsmöglichkeiten für Schüler/-innen keine Chance, „Wut rauszulassen“ und sich körperlich auszuagieren. *Bewegungsangebote* haben von daher einen präventiven Charakter, können aber auch eine ableitende Funktion haben.

Bei der Austragung von Konflikten soll sowohl die Methode als auch die angestrebte Lösung gewaltfrei sein. Die Arbeit beginnt auf der individuellen Ebene, ist aber auf soziale Handlungsfelder übertragbar.

Ziele für die pädagogischen Bezugspersonen

Neben einem Training der Selbst- und Fremdwahrnehmung in Konflikten sollen auch bei den Betreuer/-innen die kommunikativen Fähigkeiten gestärkt werden. Ziel ist es auch systemimmanente Gewaltursachen zu analysieren und soweit wie möglich zu verändern.

Ziele für die Eltern

In der Elternarbeit soll mit dem ressourcenorientierten Ansatz gearbeitet werden, d.h.:

- Die Eltern sollen als die primären Erziehungspersonen ihrer Kinder unterstützt und gestärkt werden.
- Es soll eine Einbindung der Familien in ihre sozialen Netze gefördert werden.
- Ein positives emotionales Klima zwischen Eltern und Kind soll entwickelt bzw. gefördert werden.
- Es sollen Elternabende zum Themenbereich Konflikte und Gewalt durchgeführt werden.

Die Umsetzung vor Ort

Nicht selten trifft man in der pädagogischen Praxis auf die Situation, dass die erzieherisch Verantwortlichen sich gegenseitig die Schuld für unerwünschtes Verhalten von Kindern zuweisen. Deshalb entstand die Idee, alle drei Parteien, d.h. Kinder, Eltern und Erzieher/-innen bzw. Lehrer/-innen zusammen in dem Projekt anzusprechen.

Aus diesem Grund wird eine *gemeinsame* Fortbildung von Kollegium und Betreuungsteam durchgeführt. Das gemeinsame Arbeiten am Thema „Umgang mit Konflikten“ schafft Verbundenheit und dient manchmal auch dazu, überhaupt einmal das jeweils andere Team näher kennen zu lernen.

Für die einführende Fortbildung der einzelnen Teams/des Kollegiums wurde eine Mischung aus Theorie und Selbstwahrnehmung geplant. Das erschien uns im Hinblick auf das Thema besonders wichtig. Das didaktische Prinzip der Übertragung und Anwendung kann gerade in dieser Thematik nur erlangt werden, wenn Elemente der Selbsterfahrung mit einfließen.

Die praktische Auseinandersetzung von Pädagogen/-innen mit kindlichen Aggressionen und Gewaltprävention setzt voraus, sich die eigenen Erfahrungen mit Aggression und Gewalt bewusst zu machen, um die persönlichen Grenzen und Möglichkeiten einschätzen zu können. Um Kindern ein positives Konfliktverhalten vermitteln zu können, ist es erforderlich, einen offenen, klaren Umgang mit dem eigenen Konfliktverhalten zu pflegen.

Erfahrungen aus der Praxis

Es gibt eine Reihe von Praxis-Materialien und Spielen, die wir in einem Koffer für unsere Belange zusammengestellt haben: z.B. einen „Gefühlswürfel“ zum Raten und Vorspielen von Gefühlen sowie ein Spiel namens „Kreiselmeister“, bei dem es vordergründig um Bewegung und Geschicklichkeit geht, das aber ebenso für die Selbst- und Gruppenwahrnehmung förderlich ist. Besonders positive Erfahrungen wurden mit den Wolf- und Giraffenhandpuppen gemacht, die den Kindern helfen, die gewaltfreie Kommunikation spielerisch zu lernen, sowie mit einem so genannten „magic circle“, der persönliche und soziale Kompetenzen unterstützt und für die Wahrnehmung in der Gruppe sensibilisiert.

Das Projekt

Die geplanten gemeinsamen Fortbildungen, die aufgrund der verschiedenen Betreuungszeiten nur am Wochenende durchgeführt werden können, verlangen von Kollegium und Betreuungsteam viel Engagement, haben sich aber bewährt.

Auch von den Eltern wird Engagement verlangt: nicht nur für die Klassenpflegschaft und die Offene Ganztagsschule, sondern auch noch für eine spezielle AG innerhalb des Ganztagsprogramms einen Abend zu „opfern“. Bewährt hat sich hier, diesen Abend erst nach einigen Wochen zu machen, wenn die Kinder schon vom Projekt erzählt haben, denn dann ist die Neugierde der Eltern geweckt.

Im Rahmen des Projektes wird den Eltern weiterhin die Möglichkeit einer Erziehungs- oder Paarberatung angeboten.

Bei der Zusammenstellung der AG muss darauf geachtet werden, dass nicht nur auffällige Kinder in die Gruppe aufgenommen werden. Die Erfahrung hat uns gezeigt, dass der präventive Ansatz von SPIELEND STREITEN LERNEN im Vorfeld betont werden muss – es handelt sich nicht um ein therapeutisches Programm.

Die Antworten auf den Fragebögen, die wir zum Ende des Schuljahres verteilt haben, zeigen uns, dass wir mit unserer Arbeit erfolgreich sind und machen Lust auf eine Ausweitung mit Evaluation.

Kontakt:
Familienzentrum Werkstatt Friedenserziehung, Wittelsbacherring 22, 53115 Bonn, Tel.: 0228/220604, Ansprechpartnerin: Frau Schlüter, E-Mail: schlueter.barbara@werkstatt-friedenserziehung.de

www.werkstatt-friedenserziehung.de

Die „Schulanfängerwerkstatt" der Grundschule Missen

Das Projekt

Eine Kooperation von Schule & Hort

Wir stellen uns vor

An unserer einzügigen Grundschule lernen und arbeiten gemeinsam: 124 Schüler/-innen, 10 Lehrer/-innen, fünf Horterzieherinnen, eine Sekretärin, ein Hausmeisterin und eine ABM-Kraft im Ganztag.

Die Grundschule Missen liegt einem ländlichen Ortsteil der Stadt Vetschau im Spreewald. Schüler/-innen aus 15 Einzugsgemeinden lernen unter ihrem Dach. Inzwischen besuchen auch einzugsfremde Kinder sehr gern unsere Einrichtung.

Das Schulgebäude verfügt über ausreichende Räumlichkeiten (Leseschloss, Bibliothek, Aula, Speiseraum, Computertreff, Freizeiträume). Ebenso ist der Hort in der oberen Etage integriert.

In unmittelbarer Nähe der Schule befindet sich die Kindertagesstätte „Am Storchennest".

Zum Schulgebäude zählen weiterhin eine Turnhalle, ein Spielplatz, ein großer Pausenhof mit Tischtennisplatten, ein Sportplatz, eine Vogelvoliere, ein selbst angepflanzter Schulwald und der Schulgarten mit einem Feuchtbiotop, dem Pfad der Sinne, Duft- und Kräuterbeeten etc.

Da das Schulgebäude zurzeit nicht den brandsicherheitstechnischen und baulichen Anforderungen gerecht wird, steht bald der Umzug in ein denkmalgeschütztes Schulgebäude an, das in unmittelbarer Nähe der jetzigen Schule liegt.

All diese Voraussetzungen ermöglichen es, die Schulanfängerwerkstatt nach unseren Erfahrungen und Vorstellungen zu gestalten.

Wie funktioniert's?

Initiiert wurde dieses Projekt von der Grundschule gemeinsam mit dem Hort. Seit dem 6. Dezember 2000 kommen ein Jahr vor dem eigentlichen Schulstart wöchentlich freitags

während der Schulzeit (Ferienzeit ausgenommen) die zukünftigen Schüler/-innen aus den umliegenden Kindertagesstätten, aber auch die Kinder, welchen keine Einrichtung besuchen, für zwei Stunden in unsere Schulanfängerwerkstatt. Der „Themenblock" dauert zwei Mal 45 Minuten, getrennt von einer 15-minütigen Pause.

Bis Dezember des Jahres erfolgt eine Jahrgangsmischung „Vorschüler – Schüler der Klasse 1". Im neuen Kalenderjahr arbeiten die Kleinen ohne Jahrgangsmischung im Sinne einer verstärkten Klassenprofilierung.

Im I. Teil der Werkstatt finden Gesprächskreise entsprechend der thematischen Planung mit vorbereiteten Arbeits- und Lernspielangeboten statt. Zur Bewältigung der Aufgaben bilden sich feste, aber auch spontane Partnerschaften zwischen Vorschulkind und Erstklässler heraus. Dieser Teil endet mit einem Abschlusskreis, in dem Ergebnisse präsentiert und aufgetretene Probleme besprochen werden.

Im zweiten Teil der Schulanfängerwerkstatt stehen die Bewegungsschulung und der Wechsel von körperlicher Anspannung und Entspannung im Mittelpunkt. Hier üben die Kinder der ersten Klasse gemeinsam mit den Vorschulkindern bestimmte Bewegungsaufgaben zu bewältigen und sammeln auf diese Weise verschiedenste Körpererfahrungen. Im Sportspiel erlernen sie wichtige soziale Handlungsweisen wie zum Beispiel Hilfeleistung und Unterordnung. Mit diesem Teil wird die Freude an der Bewegung gefördert.

Entscheidungen zwischen den Kooperationspartnern werden in halbjährlichen Teamsitzungen gleichberechtigt getroffen – je nach der Aufgabenverteilung laut Jahresplanung.

Was bringt's?

Den Kindern bringt die Schulanfängerwerkstatt ohne Zweifel eine

große Erleichterung und einen unproblematischeren Übergang vom Alltag in der Kindertagesstätte oder dem häuslichen Umfeld in die Eingangsphase der Grundschule.

Es entstehen vielfältige soziale Kontakte, welche auch zum Abbau von Schulängsten beitragen. Das Vorschulkind lernt räumliche und organisatorische Gegebenheiten der Schule kennen sowie seine späteren Klassenkameraden, die Klassenlehrerin, die Horterzieherin, andere Schüler und Mitarbeiter der Schule und ist somit am ersten Schultag nicht ganz auf sich allein gestellt.

Die Lehrerinnen und Erzieherinnen haben die Möglichkeit, mit fachlicher Kompetenz und erzieherischem Geschick immer besser situationsgerecht und altersgemäß auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen, gezielter zu beobachten und auf die Individualität jedes einzelnen Kindes zu reagieren.

Durch die Intensivierung der Zusammenarbeit werden gemeinsame Konzepte der Lehrerinnen und Erzieherinnen zur individuellen Förderung des Kindes möglich.

Auch die Eltern lernen unser Ganztagsschulkonzept längerfristig kennen und können sich so gleich von Anfang an mit in den Ganztagsbetrieb unterstützend einbringen.

Was wir daraus lernen …

Die Schulanfängerwerkstatt ist für die Kinder ein nicht mehr wegzudenkender Höhepunkt im Kinderalltag. Durch sie wird die Schulvorbereitung im Kindergarten ergänzt, bereichert und auf den Punkt gebracht.

Dieses Projekt besteht seit dem Jahr 2000. Eltern, Lehrerinnen und Erzieherinnen verfolgen damit mehrere grundlegende Ziele:

1. Den Kindern wird die Angst vor der neuen Institution „Schule“ genommen.
2. Frühzeitig erkannte Lern- und Verhaltensprobleme beim Vorschüler können in Förderkonzepten gezielt langfristig bearbeitet werden.
3. Den Kindern wird es frühzeitig ermöglicht ihre späteren neuen Klassenkameraden, Horterzieher und Lehrer kennen zu lernen.
3. Die Kinder lernen das Gebäude bzw. Objekt „Schule“ in seiner Gesamtheit kennen.
4. Die Kinder erhalten die Möglichkeit, Kontakte zu älteren Kindern aufzunehmen und sind somit am ersten Schultag nicht auf sich allein gestellt.
5. Kinderfreundschaften, die sich in der Kindertagesstätte und in der Schulanfängerwerkstatt gebildet haben, können weitergeführt werden und geben den Schulanfängern zusätzlich Sicherheit beim Eintritt in die neue Lebenswelt Schule und Hort.

Seit Beginn des laufenden Projektes gehen unsere Kinder mit sehr viel Freude zur Schule, was die Wichtigkeit der Zusammenarbeit von Schule, Hort und Kindertagesstätte bestätigt.

Wie wir uns verändern …

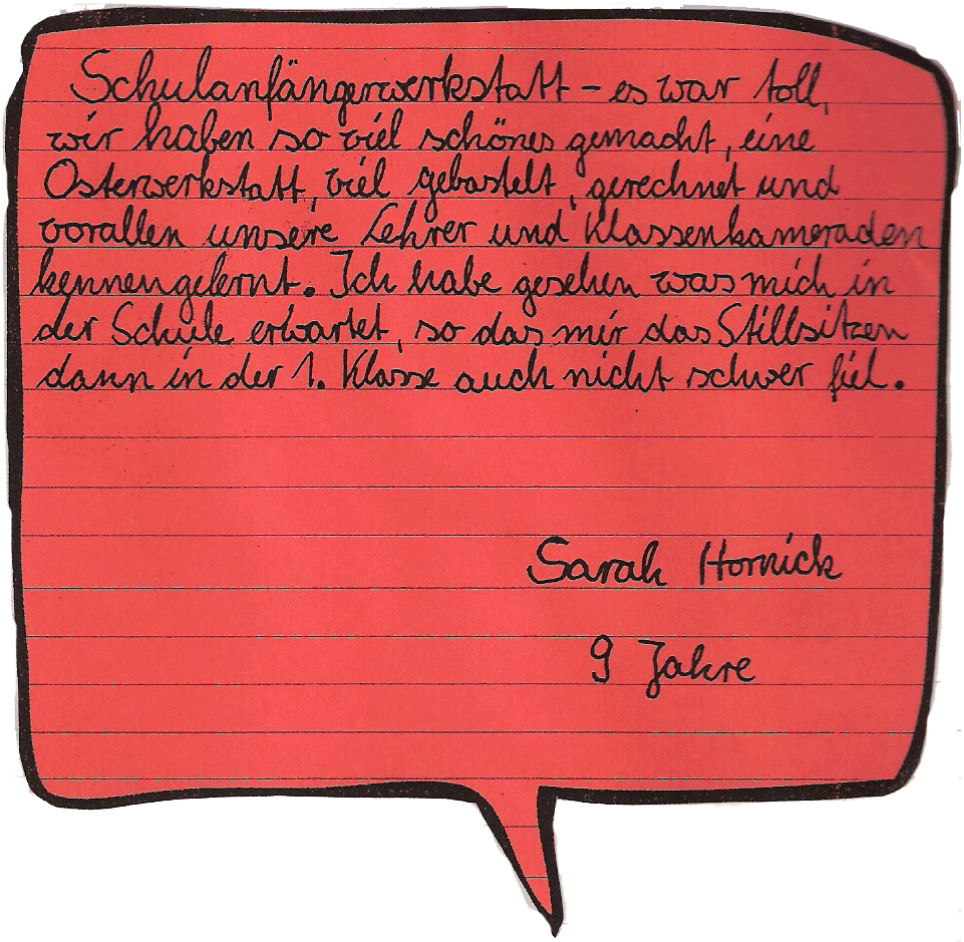
Der Kontakt der Bildungs- und Erziehungseinrichtungen wird mit diesem Projekt intensiviert, wie auch durch regelmäßige Treffen einer Konzeptgruppe, gebildet aus Vertretern von Schule, Hort und Kindertagesstätte, welche unter anderem inhaltliche Absprachen zur stundenweisen Integration der fünfjährigen Kinder in die Schule treffen.

Inhaltliche Schwerpunkte, die auch Berücksichtigung finden, beziehen sich auf die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Einige Beispiele:

1. Förderung typischer schulischer Vorläufer, Fähigkeiten und Fertigkeiten.
2. Förderung der Kommunikation und Sprachentwicklung.
3. Förderung der motorischen und feinmotorischen Fertigkeiten.

In der Kooperations-Kindertagesstätte sind weitere zusätzliche Angebote in Vorbereitung auf die Schule entstanden wie zum Beispiel das Angebot der Fremdsprache „Englisch“, der Umgang mit und die Arbeit am Computer und der Kindergartensport als zusätzliches Bewegungsangebot in der Turnhalle der Schule.

Kontakt:
Grundschule Missen, Gahlener Weg 6, 03226 Vetschau/Spreewald
Ansprechpartnerin: Frau Petra Pietrus, Schulleiterin, E-Mail: Grundschule-Missen@t-online.de


Schulanfängerwerkstatt – es war toll, wir haben so viel schönes gemacht, eine Osterwerkstatt, viel gebastelt, gerechnet und vorallen unsere Lehrer und Klassenkameraden kennengelernt. Ich habe gesehen was mich in der Schule erwartet, so das mir das Stillsitzen dann in der 1. Klasse auch nicht schwer fiel.

Sarah Hornick

9 Jahre

Körperspaß und Gruppendynamik als Gewaltprävention erleben!

Jungen entdecken neue Potenziale.

Jungengruppenarbeit an der Theodor-Litt-Hauptschule in Bonn – ein Stimmungsbericht

von Theodor Brocks

Der folgende Bericht (Stand: Mai 2006) nimmt Bezug auf eine Kooperation zwischen der Theodor-Litt-Schule in Bonn, dem Jugendamt Bonn und Sprungbrett e.V. Gemeinsam wurde ein Projekt für Schüler entwickelt mit dem Ziel, die soziale Entwicklung von ausgewählten Jungen in einer geschlechtshomogenen Lerngruppe zu fördern und zugleich zur Gewaltprävention im Lebensfeld Schule beizutragen. Die Durchführung und Leitung des Projektes liegen bei Richard Hetzenegger und Theodor Brocks von Sprungbrett e.V. Das Projekt wird mit finanzieller Unterstützung des Jugendamtes der Stadt Bonn durchgeführt.

Wo stehen wir heute?

Die Pionierarbeit ist beendet, der Aufbau der Jungenarbeit ist geschafft! Das Ziel, ein festes Angebot für ausgewählte Jungen der 6. Klasse der TLS zu entwickeln und durchzuführen, ist erreicht – es läuft und läuft und läuft. Wie selbstverständlich nehmen die Jungen unser Angebot wahr.

Coole Jungs weinen bei uns und erleben ihre Ängste! – Wir lachen und haben Spaß. Wir streiten gemeinsam und geben uns nicht so schnell geschlagen, wenn es heißt: „Da muss ich einfach zuschlagen!“ Konflikte werden ernst genommen und gemeinsam gelöst. Gefühle spielen in speziellen Runden eine wichtige Rolle. Daumen rauf oder Daumen runter!

In Kampfesspielen können und dürfen die Jungs sich messen. Mit klaren Regeln und in einer vertrauensvollen Atmosphäre lassen die Jungen dann alles raus. Sie machen mit ihrer Kraft und Wut neue Erfahrungen – und lernen zugleich, positiv mit ihren Aggressionen umzugehen.

Mut und Geschicklichkeit sind gute Voraussetzungen, um beim Klettern hoch hinaus zu kommen. Gleichzeitig erfahren die Jungen Grenzen und Ängste: „Ich habe Angst, ich klettere nicht höher!“ Diese Erlebnisse reflektieren wir gemeinsam mit den Jungen und nutzen sie zur Bewältigung des Alltags.

Viele Prozesse sind mühsam und langwierig! – Ganz bestimmte Verhaltensweisen des Umgangs miteinander wie sich gegenseitig abwerten, über andere lustig machen, andere nicht ausreden lassen gehören nach wie vor zum Alltag in der Jungengruppe. Nur interpretieren wir die Verhaltensweisen heute, wo wie die einzelnen Jungen besser kennen, anders. Wir wissen, dass sie meinen so miteinander umgehen zu müssen. Dabei merken die Jungen inzwischen auch, dass sie selbst Schmerzen und Abwertung bzw. Ausgrenzung nicht mögen.

Das Projekt

Der Druck auf diese Jungs ist enorm!

„Wir sind ja Hauptschüler und somit ‚starke Jungs‘, wir müssen uns so verhalten, sonst sind wir bei unseren Kumpels nicht anerkannt.“ In der Gruppe ist der Druck zu spüren, der die Jungen immer wieder veranlasst in alte Gewohnheiten zu verfallen. Man erkennt, wie wenig die Jungen genießen können. Ruhige, entspannte Situationen sind selten.

Humor ist sehr wichtig!

Humor hilft in der Arbeit Reflexionsprozesse einzuleiten. Ein Lachen kann die Situation entspannen und heißt nichts anderes, als dass aus vielen „vermeintlich“ ernsten Verhaltensweisen, auch Situationen leicht die Spannung genommen werden kann. Dabei entsteht eine Distanz zu der momentan sehr ernst scheinenden Situation. Ein Reflexionsprozess beginnt, der es ermöglicht auch über sich selbst zu lachen.

Wir sind eine Instanz geworden.

Die Jungenarbeit in der Klasse 6

Die Entscheidung, im Rahmen des Projektes an der THL mit der Jahrgangsstufe 6 zu beginnen, hat sich als richtig und gut herausgestellt. Die Jungen befinden sich in einem Vakuum: sie sind weder Junge noch Mann. Sie können nicht mehr zurück in ihre Kindheit, wissen aber nicht so genau, wie es weiter gehen soll. Die Vorpubertät beeinflusst Stimmungen und verursacht große Schwankungen in den Verhaltensweisen. Die Jungen erleben sich häufig nur extremen Stimmungslagen zwischen „zu Tode betrübt“ und „Hero“. Diesen Jungen fehlt oft eine männliche Bezugsperson, die Vorbild ist und Identifikationsmöglichkeiten bietet. Die Jungen bleiben so häufig in der Abgrenzung gegenüber der Mutter und allem „Weiblichen“ allein.

Da kommt die Reibung mit uns Fachmännern für die Jungen gerade recht. Und so nutzen viele Jungen die Gelegenheit, ihren Frust und ihre Aggressionen und manchmal auch den Bedarf an Zuwendung und Anlehnung auszuleben.

Die Jungen dürfen uns blöd finden!

Beziehungsabbrüche, unsichere familiäre Verhältnisse, ungeklärter Aufenthaltsstatus, all das sind Bedingungen, die den Jungen wenig Struktur

und Schutz bieten. Gleichzeitig erleben sie Konflikte in der Familie als bedrohlich. Da wundert es die Jungen sehr, dass wir immer wieder kommen und nach einem Streit wieder auf sie zugehen. So baut sich langsam aber stetig eine Vertrauensbasis auf, die den Jungen den nötigen Raum gibt, damit Sie wachsen können. Fehler gehören schließlich dazu und dürfen bei uns gemacht werden!

Eine Frage der Ehre?

Wenn es darum geht, die Ehre der Familie oder der kleinen Schwester zu verteidigen, sind vor allem muslimische Jungen bereit alles zu geben. Dabei wird deutlich, mit welcher Härte und Brutalität gegen andere und auch gegen sich selbst vorgegangen wird. Da wird häufig der beste Freund zum großen Feind! Anlässe bieten sich immer wieder und sind willkommene Gelegenheiten zu zeigen, was „man" so alles drauf hat. In der Jungengruppe besprechen wir diese Gewalthandlungen und machen deutlich, wie gering ihre Frustrationstoleranz ist, wie schwer es ihnen fällt wirklich cool zu bleiben – und wie wenig Gewalt mit Ehre zu tun hat.

Freundschaft. – Den Jungen hilft die Jungengruppe, um Freundschaften zu schließen und sich weiter zu verabreden. Dieser Effekt bringt einige Jungs aus ihrer Vereinsamung heraus und schafft Nähe und Austausch.

Wir sind ein fester Bestandteil im Schulalltag geworden, die Jungen kommen gerne. Obwohl oder vielleicht auch weil wir die Konfrontation mit ihnen nicht scheuen. Erleben wir in der Jungengruppe Schimpfworte, Übergriffe, Schubsen, Abwertungen, muss dieser Junge mit einer Konfrontation rechnen. Die Jungen wissen, Gewalttaten, verbale und körperliche Aggressionen sowie sexistisch oder rassistisch motivierte Attacken bleiben bei uns nicht folgenlos!

Einbau „pro sozialer" Jungen in die Jungengruppe.

Jungen lernen auch von anderen Jungen. Gerade die Gemeinschaft der Jungengruppe schafft ein eigenes Klima, in dem der einzelne Junge sich entwickeln kann. Dabei orientieren sich die Jungen jetzt auch an Jungen, die nicht direkt für „unsere" Jungengruppe vorgesehen sind. Die „pro sozialen" Jungen zeigen in der Jungengruppe Verhaltensweisen und Gefühle, die sich wiederum positiv auf andere Jungen auswirken. So erhöht sich der Lerneffekt, und die „pro sozialen" Jungen lernen auch, sich durchzusetzen und sich in der Jungengruppe zu behaupten.

Elternarbeit

Nach der eher geringen Resonanz auf unsere Einladungen zu Elternabenden haben wir uns entschieden, die Eltern, den Vater und die Mutter bzw. Großmütter und Großväter persönlich einzuladen. Mit großem Aufwand und mit viel Mühe haben wir dann doch viele Mütter, einige Väter und Großmütter telefonisch erreicht. Die spezielle persönliche Einladung wurde genutzt, und es kam oft zu einem intensiven Austausch. Hierbei zeigten sich der große Bedarf und die vielen Fragen der Eltern.

Unsere Haltung den Eltern gegenüber ist sehr zugewandt und unterstützend. Ängste und Unsicherheiten in Bezug auf Probleme zu Hause und mit der Schule wurden benannt. Ohne Druck kamen wir in eine positive Gesprächsatmosphäre. Hierbei kamen uns unser Potenzial und unsere Erfahrungen aus der Familienarbeit sehr zur Geltung. Unsere berichtete Wahrnehmung der Söhne aus der Jungengruppe brachte häufig eine neue Sichtweise der Eltern auf ihren Jungen. Dabei zeigte sich, dass die Eltern am Anfang doch sehr verunsichert über das Jungengruppenangebot waren. Für einige war nicht einzuschätzen, welchen Nutzen dies genau haben kann und welche Konsequenzen die Teilnahme für ihren Erziehungsalltag hat.

In den Gesprächen konnten wir die positiven Entwicklungen bei fast jedem einzelnen Jungen deutlich machen. Die Sicht auf die Stärken der Jungen machte den Eltern Mut. Eingefahrene Sichtweisen konnten überwunden werden: „Mein Junge ist halt so … der macht das immer so".

Die Lehrer/-innen

Die Leitung der Schule unterstützt unsere Arbeit und ermöglicht den Jungen, den ausgefallenen Unterrichtsstoff nachzuholen. So hat kein Junge Nachteile und kann z.B. Klassenarbeiten nachschreiben.

Die Zusammenarbeit und Auswertung der Treffen der Jungengruppe mit den Lehrer/-innen schafft immer wieder einen neuen Blick auf die Jungen: sowohl für uns als auch für die Lehrer/-innen. Gegenüber den einzelnen Lehrer/-innen war es für uns möglich, den Jungen nicht nur aus einer leistungsbezogenen Sicht zu betrachten. So konnten bei einigen Gesprächen mit Lehrer/-innen die Weichen neu und für den Jungen in eine gute Richtung gestellt werden. Hier werden wir weiter nachsetzen und Angebote schaffen, die eine Kontinuität herstellen, so dass bei Problemen und Schwierigkeiten schneller gemeinsam reagiert werden kann.

Als diagnostisches Instrument setzen wir u.a. das sog. Triadenmodell ein, das 27 Potentiale von Jungen beschreibt, die auf einer Skala von 1 bis 10 bewertet werden können. Gemeinsam mit den Lehrer/-innen können wir so Potenziale der einzelnen Jungen erarbeiten und sodann überlegen, wie wir die Jungen gemeinsam weiter fördern können.

Eine wichtige Rolle kommt schließlich dem Schulsozialarbeiter der TLS zu, der die Jungengruppenarbeit unterstützt und der zugleich vermittelnd tätig ist gegenüber Leherer/-innen, aber auch in der Elternarbeit.

Ausblick

Die Jungengruppe als Angebot für alle Jungen! Im Schuljahr 2006/07 umfasst der Jahrgang 6 der TLS nur noch zwei Züge mit insg. 24 Jungen. Dies bietet die Gelegenheit, allen Jungen der 6. Klasse ein Angebot zu machen. So können wir mit den Jungen im Klassenverband arbeiten und müssen keine Auslese treffen.

Richard Harzenegger, sprungbrett e.V., Kasernenstraße 7 b, 53111 Bonn
Telefon 0228/60887-3
E-Mail info@sprungbrett-bonn.de
Internet: www.sprungbrett-bonn.de

Theodor Brocks, Idastraße 12, 51069 Köln, Telefon 0221/683325, E-Mail: th.brocks@t-online.de

Weitere Infos zum Projekt auch unter: www.theodor-litt-schule.de

Hinweis: Eine ausführliche Projektbeschreibung ist in der Dokumentation der Konferenz „Netze der Kooperation 8: Kinder und Jugendliche stark machen in kooperativen Fördersystemen" abgedruckt. Die Dokumentation kann gegen einen Kostenbeitrag von 5,- EUR bestellt werden bei: hendrika.breyer@lvr.de.

Integration von Jugendlichen und Kindern mit Migrationshintergrund durch kulturelle Aktivitäten in der offenen Jugendarbeit

Auftaktveranstaltung zum Projektstart mit dem Teatro Trono aus Bolivien im Rahmen der KinderKulturKarawane am 21. bis 23.10.2006 im Jugendzentrum Köln-Sülz

Im Rahmen des Projekts, das mit Mitteln des Landschaftsverbandes Rheinland gefördert wird, begegnen Kinder und Jugendliche mit Migrations-Hintergrund aus dem Stadtteil Sülz in Köln jugendlichen Künstlern aus den Barrios von Bolivien. Teatro Trono verkörpert von Beginn an bestes Volkstheater. Mit ihrer ausdrucksstarken Körpersprache kreiert die Gruppe Bilder auf der Bühne, die die Botschaften der Stücke auch ohne viel Sprache zu vermitteln vermögen.

Die Kinder und Jugendlichen des Teatro Trono präsentieren ihre Stücke am Samstag, dem 21.10.2006, um 20.00 Uhr im Jugendzentrum Köln-Sülz (JUZI); am Sonntag und Montag finden gemeinsame Workshops mit Kindern und Jugendlichen aus Sülz in Kooperation mit benachbarten Ganztagsschulen statt.

Diese lernen dabei, zunächst gemeinsam in den Workshops mit den Künstlern vom Teatro Trono, danach in weiterführenden themenbezogenen Theater-, Musik- und Tanzproduktionen und Workshops zentrale Themen ihres Alltags aufzugreifen (z.B. Integrationsprobleme, Gewalt, schulische, soziale, wirtschaftliche, berufliche Probleme, Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle, mit Vorstellungen von Mann und Frau) und neue Lösungsansätzen dafür zu entwickeln. Sie präsentieren diese – und sich selbst – in künstlerischer Vermittlungsform einem interessierten Publikum und werden dabei von den Gleichaltrigen als „Künstler/-innen“ auf der Bühne und/oder „Vermittler/-innen“ in den Workshops wahrgenommen (Erfahrung der Wertschätzung hinsichtlich ihrer neu entwickelten dargebotenen musisch-künstlerischen Fähigkeiten und interkulturellen Kompetenz).

Die Mädchen und Jungen vom Teatro Trono aus El Alto/Bolivien haben in den dortigen Basis- und Stadtteilkulturzentren unter der Anleitung von Sozialarbeitern und Pädagogen gelernt, durch Musik, Tanz und Theater ihren Alltag und ihre Lebenssituation zum Ausdruck zu bringen, Auswege aus ihrem sozialen Elend und der Gewalt zu suchen und Perspektiven für Veränderungen zu entwickeln. „El Mañana es Hoy – Die Zukunft beginnt heute“, das ist das Motto, unter dem sich das Teatro Trono vor mittlerweile 13 Jahren zusammengefunden hat: nicht auf zukünftige Veränderungen warten, sondern sie heute tatkräftig in die Hand nehmen. Die damaligen Straßenkinder aus einer Erziehungsanstalt von El Alto begannen unter der Leitung des Sozialarbeiters und Theaterpädagoge Ivan Nogales Theater zu spielen und ihren – oft unaussprechlichen – Erfahrungen Ausdruck zu verleihen.

Die Begegnung mit den Kindern und Jugendlichen vom Teatro Trono kann wertvolle Impulse für die Arbeit in Jugendhilfe und Schule mit hier lebenden Jugendlichen geben: Sie sind mit ihren kulturellen Präsentationen und ihren sozialen Hintergründen ernstzunehmende Ansprechpartner für die hier lebenden Kinder und Jugendlichen und motivieren diese zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Problemen ihres Alltags und können in den hiesigen Jugend- und Bürgerzentren Vorbild für ähnliche kulturbezogene Aktivitäten werden, die es über didaktisch-methodische Unterstützung und gezielte Angebote nachhaltig zu fördern und dauerhaft zu implementieren gilt.

Vom November bis zum Mai bietet das Jugendzentrum Sülz den Kindern und Jugendlichen im Stadtteil die Gelegenheit, eigene Theater-, Musik- und Tanzproduktionen und Workshops zu zentralen Themen ihres Alltags zu entwickeln. Die Angebote werden von deutschen Künstlern pädagogisch geleitet und begleitet, die ebenfalls einen Migrationshintergrund haben und speziell die daraus resultierenden Fragestellungen aufgreifen. Zum Abschluss des Projekts werden diese Produktionen im Juni der Öffentlichkeit präsentiert. Zu diesem Abschluss-Festival wird dann wieder eine Gruppe der KinderKulturKarawane, aus Uruguay im Jugendzentrum gastieren und auch gemeinsame Produktionen mit den hiesigen Jugendlichen erproben.

Die Konzepte, Erfahrungen und Wirkungen/Ergebnisse des Projekts werden von dem Institut equalita evaluiert (Befragungen, begleitende Evaluierung) und gemeinsam mit den Partner/innen des Jugendzentrums ausgewertet und überarbeitet. Es werden konzeptionelle Grundlagen für musisch-künstlerische Ansätze mit interkultureller Orientierung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erarbeitet (Praxishandreichung), die auch anschlussfähig sind für Kooperationsprojekte mit Schule (gebundene Ganztagshauptschule, offene Ganztagsschule im Primarbereich). Dabei kann im Projekt an gewachsene Kooperationen mit benachbarten Haupt- und Realschulen angeknüpft werden. Prozessverlauf und Ergebnisse werden in Form der erwähnten Praxishandreichung dokumentiert und als Publikation sowie über die Websites der beteiligten Träger veröffentlicht.

Kontakt & Infos: Jugendzentrum Sülz (JUZI), Lilo Sturch, Sülzburgstr. 112-118, 50937 Köln, Telefon 0221/441060. Institut equalita, Ulrich Diermann, Lütticher Str. 67, 50674 Köln, Tel: 0221/ 5108860, E-Mail: info@equalita.de

Mit Vielfalt umgehen

Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung

„Ich sehe jetzt alles mit anderen Augen" (Judith, 13)

Das Handbuch „Mit Vielfalt umgehen – Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung" ist das Ergebnis des transnationalen Projektes „TRIANGLE" (Transfer of Information to Combat Discrimination Against Gays and Lesbians in Europe", das mit 26 anderen Projekten zwischen 2002 und 2004 zu 80% von der EU-Kommission im Rahmen des Antidiskriminierungsprogramms der Gemeinschaft finanziert wurde. Das ehemalige Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie NRW hatte für das Projekt einen Antrag eingereicht und die Federführung übernommen. Es handelt sich um eine Kooperation von insgesamt acht Organisationen aus fünf Ländern (neben Deutschland beteiligten sich auch Italien, Frankreich, Österreich und die Niederlande).

Die deutsche Beteiligung

Beteiligt von deutscher Seite aus ist SchLAu NRW – Schwul Lesbische Aufklärung in NRW, ein landesweites Netzwerk von rund 15 lokalen Projekten, die sich der schwul-lesbischen Aufklärungsarbeit (nicht nur) für Jugendliche verschrieben haben. Über 80 ehrenamtliche Mitarbeiter/-innen setzen sich hier mit großem Engagement für diese zugleich politische und soziale Aufgabe ein. Bei den Veranstaltungen erhalten die Schüler/-innen und andere Teilnehmer/-innen die Möglichkeit, sich ein eigenes und authentisches Bild von Schwulen und Lesben zu machen. In den persönlichen Begegnungen sollen Klischees hinterfragt, Diskriminierungen aufgezeigt und Vorurteile abgebaut werden. Zielgruppen sind dabei im Besonderen Jugendliche bzw. junge Erwachsene in allen weiterführenden Schulen, in Jugendeinrichtungen und in der Erwachsenenbildung. Einige Projekte bieten auch Multiplikatorenschulungen für Lehrer/-innen und Sozialpädagogen/-innen an. In der konkreten Arbeit werden die Ziele (wie die Offenheit für Vielfalt unterschiedlicher und trotzdem gleichwertiger Lebensweisen) durch die authentische Begegnung mit Lesben, Schwulen und Bisexuellen thematisiert. SchLAu verfolgt dabei den peer-to-peer-Ansatz, also Aufklärungsarbeit, die durch fachlich ausgebildete Jugendliche annähernd gleichen Alters selbst geleistet wird. Gesichert wird dadurch eine wesentlich höhere Aufnahme- und Akzeptanzbereitschaft der Teilnehmer/-innen.

Wichtiger Bestandteil der Arbeit in den Klassen sind außerdem unterschiedliche, je auf die individuellen Eigenschaften der Jugendlichen zielgruppenspezifisch ausgerichtete Methoden, die auf ihre positive Wirksamkeit hin untersucht worden sind.

Wissenschaftlich evaluiert wurde, ebenso wie das hier besprochene Handbuch, die Arbeit von SchLAu NRW im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Universität zu Köln. Dr. Stefan Timmermanns konnte belegen, dass sich durch die direkte Begegnung mit den Lesben und Schwulen die Einstellung der Jugendlichen nach einer Veranstaltung in mehr als 50% der Fälle zum Positiven hin veränderte.

Im Rahmen des „Agenda 21"-Programms, ein Programm zur Zukunftsgestaltung des Landes Nordrhein-Westfalen, wurde SchLAu NRW 2003 vom Ministerpräsidenten als „Best Practice Beispiel" ernannt: SchLAu NRW – ein Projekt, dass sich durch besonderen Vorbildcharakter für praktizierte nachhaltige Sozial- und Gesellschaftspolitik auszeichnet.

Die Zielgruppen

Das Handbuch richtet sich zum einen an Personen, die im Bereich Erziehung arbeiten, z.B. Lehrer/-

innen, Erzieher/-innen, Pädagogen/-innen, Sozialarbeiter/-innen, ehrenamtlich Tätige in der Jugendarbeit, zum anderen an Personen, die in der psychosozialen Beratung tätig sind wie Psychologen/-innen, Diplom-Pädagogen/-innen oder Sozialarbeiter/-innen.

Die Ziele

Das Handbuch soll professionell Erziehende und Beratende für die Diskriminierung von Menschen aufgrund der sexuellen Orientierung und ethnischen Herkunft sensibilisieren. Ebenso soll es sie befähigen, Tendenzen von Feindlichkeit gegenüber Migranten/-innen sowie Lesben und Schwulen adäquat zu begegnen. Neueren Studien zufolge fällt vor allem homo- und bisexuellen Jugendlichen die Entwicklung einer selbstbestimmten, positiven Identität schwerer als heterosexuellen Altersgenossen. Eine Ursache hierfür ist, dass ihre sexuelle Orientierung in Schule, Alltag und Familie immer noch selten thematisiert wird. Wenn sie jedoch thematisiert wird, dann weniger als eine mögliche Variante menschlicher Sexualität, sondern eher mit Vorurteilen und Klischees belastet oder auf beleidigende bzw. diskriminierende Weise. Es wundert daher nicht, dass die Suizidalität homo- und bisexueller Jugendlicher um bis zu *vier Mal(!)* höher ist als bei Heterosexuellen. Auch hier will das Handbuch aufklären und einen Beitrag zur Verbesserung leisten.

Methodik und Didaktik

Bei dem Handbuch handelt es sich nicht um Unterrichtsmaterial, das in der Schule oder in der Jugendarbeit direkt – d.h. für Jugendliche selbst – eingesetzt werden soll. Vielmehr handelt es sich um ein Medium zur Fortbildung pädagogisch Tätiger, mit didaktischen Hilfen sowie Hintergrundinformationen zu den Themen Sexualität, Diskriminierung sowie zum Umgang mit unterschiedlichen Kulturen. Alle Materialien im Handbuch verstehen sich als Anregungen, deren Anwendung im Unterricht oder in der Beratung von den Lehrenden bzw. Beratenden nach Abwägen von Für und Wider je nach Kontext sowie Lehr- und Lernbedingungen entschieden werden muss (so z. B. auch die gemeinsame Lektüre der fiktiven Kurzgeschichten über die Probleme lesbischer und schwuler Jugendlicher in den neun Themenkarten). Die Pädagogen/-innen werden nicht aus ihrer Eigenverantwortung entlassen, sondern mehrfach aufgefordert diese wahrzunehmen.

Die Bedarfsanalyse

Der Entstehung des Handbuchs war eine Bedarfserhebung vorausgegangen, an der 377 Personen aus den oben genannten Zielgruppen teilgenommen haben. Die Befragten (davon 83% Heterosexuelle) gaben zu zwei Dritteln an, dass sie nicht wissen, wie sie das Thema sexuelle Orientierung in der Schule oder im Kontakt mit Jugendlichen adäquat behandeln können. Neun von zehn Beratenden gaben an, dass sie nur über unzureichendes Wissen zum Thema Homosexualität verfügen, besonders im Kontext der interkulturellen Arbeit.

In einem zweiten Schritt wurde den Teilnehmenden an der Bedarfserhebung in einem *peer review* Verfahren eine Prototypenversion des Handbuches zur Begutachtung vorgelegt. Mittels der 224 zurückgekommenen Fragebögen (73% der Befragten waren heterosexuell) konnten Bewertungen und Änderungsvorschläge in die endgültige Version des Handbuchs einfließen.

Wissenschaftliche Begutachtung und Begleitung

Die Bedarfserhebung und das peer review Verfahren wurde von dem in Ütrecht ansässigen und renommierten sexualwissenschaftlichen Institut Rutgers Nisso durchgeführt. Zusätzlich wurde die Prototypenversion von Prof. Dr. Georg Auernheimer von der Universität Köln und Prof. Dr. Uwe Sielert von der Universität Kiel begutachtet. In sogenannten Fachbeiräten, die in jedem teilnehmenden Land aufgebaut wurden, begleiteten zudem Expertinnen und Experten aus der Praxis die Entstehung des Handbuches.

In Nordrhein-Westfalen gehörten diesem Beirat unter anderem Vertreter/-innen des Landesinstituts für Schule, der Caritas, dem Landeszentrum für Zuwanderung, dem Pro Familia Landesverband NRW, dem Deutschen Kinderschutzbund LV NRW, dem Evangelischen Kirchenkreis Aachen, der GEW NRW, der AWO, des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend, Mitarbeitende von Familien- und Jugendberatungsstellen sowie mehrere Lehrer/-innen unterschiedlicher Schulformen an.

Werte, die im Handbuch vertreten werden

- *Das Recht auf freie Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und eine freie Partnerwahl:* „Darüber hinaus sollte Beratung den Jugendlichen helfen, ihre Gefühle und Bedürfnisse zu erforschen und sie ermutigen ihre eigenen Lebensformen zu entwickeln.“ (Kapitel 3, Rubrik „Was Sie tun können“)
- *Ein respektvoller bzw. partnerschaftlicher Umgang miteinander und in Beziehungen:* „Zeigen Sie durch Ihre eigene Haltung, dass Sie verschiedene Formen von Partnerschaft respektieren, und erkennen Sie es als Wert an, wenn zwei Menschen füreinander da sind.“ (Kapitel 2, Rubrik „Was Sie tun können“)
- *Die Wahrung der Intimsphäre des/der einzelnen sowie des Selbstbestimmungsrechtes:* „Jugendliche sollten nicht dazu gedrängt werden, sich in der Klasse zu outen. Es muss die eigene Entscheidung des jungen Menschen sein, da sie sein Leben tiefgreifend

verändern kann.“ (Kapitel 1, Rubrik „Was hat das mit mir zu tun“)

– *Das Recht der Eltern auf Information über Unterrichtsinhalte:* „Fragen Sie die Eltern, wie sie ihren Kindern Respekt beibringen und erklären Sie im Gegenzug den Eltern Ihre Methoden und ihre Unterrichtsziele.“ (Kapitel 3, Rubrik „Häufig gestellte Fragen in Schule und Jugendarbeit“)
– *Fairness und eine differenzierte Betrachtungsweise gegenüber anderen:* „In beiden großen christlichen Konfessionen gibt es immer auch Einzelpersonen, Gruppen und theologische Strömungen, die von den offiziellen Positionen abweichen – sei es, dass sie konservativer oder liberaler sind (...). Man muss bei der Beurteilung einer Kirche sehr vorsichtig sein und die Vielfalt in ihr selbst sehen.“ (Kapitel 9, Rubrik „Was Sie wissen sollten“)
– *Respekt der Lehrenden und Beratenden gegenüber den Einstellungen der Jugendlichen, (auch wenn diese konträr zur eigenen Meinung stehen sollten oder Homosexualität moralisch verurteilen):* „Heranwachsende müssen in ihren persönlichen Entscheidungen unterstützt werden, auch wenn sie diese in einem Kontext treffen, der Homosexualität moralisch verurteilt. (...) bestärken Sie die Jugendlichen darin, ihren eigenen Sinn für Moral zu entwickeln.“ (Kapitel 9, Rubrik „Was Sie tun können“)

Als Grundregel wird im Handbuch empfohlen: „Alle Meinungen sind gültig, solange sie mit Respekt vor anderen geäußert und in seriöser Weise argumentiert werden.“ (Kapitel 3, Rubrik „Häufig gestellte Fragen in Schule und Jugendarbeit“)

Weitere Informationen und Bestellungen des Handbuchs über: www.diversity-in-europe.org

SchLAu NRW

Infos und Kontakt zu schwul-lesbischer Aufklärungsarbeit: SchLAu NRW – Schwul Lesbische Aufklärung in NRW, c/o Schwules Netzwerk e.V., Lindenstraße 20, 50674 Köln, Telefon 0221/2572847, E-Mail: info@schlau-nrw.de www.schlau-nrw.de

QUAST goes OGS

Wie sich das für Tageseinrichtungen für Kinder entwickelte Material zur Qualitätsentwicklung für die Offenen Ganztagsschulen nutzen lässt

von Katrin Macha, Anna Ouahab und Jutta Schiersmann

Im dritten Jahr nach der Einführung der Offenen Ganztagsschule im Primarbereich (im Folgenden OGS) in Nordrhein-Westfalen nimmt das Thema der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung eine besondere Stellung ein. Im Anfang des Jahres 2006 geänderten Erlass wird die Qualitätsentwicklung als zentrale Aufgabe der OGS festgeschrieben und zum zentralen Thema der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe erklärt. Die neuartige Verzahnung von sozial- und freizeitpädagogischer sowie schulischer Bildung mit ihrer je eigenen Tradition und Organisationsform stellt nicht nur für die Praxis, insbesondere also für die Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräfte in den Offenen Ganztagsschulen, sondern auch für bereits vorliegende Verfahren der Qualitätsentwicklung wie QUAST (siehe Info-Block nächste Seite) eine Herausforderung dar.

Im Modellprojekt „Qualitätsmanagement in Offenen Ganztagsschulen – Entwicklung eines Instrumentariums zur Qualitätsentwicklung von Offenen Ganztagsschulen auf der Basis von QUAST“, das mit Mitteln des Landschaftsverbandes Rheinland gefördert und in Trägerschaft von IN VIA e.V. Köln durchgeführt wird, soll deshalb geprüft werden, inwieweit sich das interne Evaluationsverfahren von QUAST (steht für: Qualität in Angeboten für Schulkinder in Tageseinrichtungen) mit seinen Qualitätsbereichen (Orientierungs-, Struktur-, Prozess-, Entwicklungs- und Ergebnisqualität) und seinen Qualitätskriterien und -indikatoren in einzelnen Handlungsfeldern auf die Rahmenbedingungen und Anforderungen in der Offenen Ganztagsschule übertragen lässt. Projektstart war Sommer 2005.

Ziel dieses Projektes ist es, die für die Qualitätsentwicklung förderlichen Kooperations-strukturen zwischen Jugendhilfe und Schule zu stärken und die pädagogische Arbeit zu profilieren. Zugleich sollen die Materialien von QUAST im Hinblick auf die besonderen Anforderungen der pädagogischen Arbeit in der Offenen Ganztagsschule angepasst und weiterentwickelt werden.

Jede der beteiligten acht Grundschulen – fünf aus Köln, zwei aus Aachen und eine aus Düsseldorf – bildete ein „Tandem-Team“, bestehend aus einer Lehrkraft (meist dem/der Schulleiter/-in) und einer sozialpädagogischen Fachkraft (meist dem/der Koordinator/-in des Ganztags), um sicherzustellen, dass in der kooperativen Zusammenarbeit die Sichtweisen von Jugendhilfe und Schule gleichermaßen berücksichtigt werden.

Diese Tandem-Teams sollten – so sah es die ursprüngliche Konzeptfassung vor – in regel-mäßigen Arbeitstreffen gemeinsam mit der QUAST-Projektgruppe die einzelnen Schritte der internen Evaluation durchsprechen, die Materialien erproben und Veränderungen diskutieren.

Etwa nach der Hälfte der Projektzeit wurde jedoch deutlich, dass die beteiligten Schulen die vollständige Bearbeitung des umfangreichen Materials nicht mit dem gewünschten Ergebnis der Qualitätsentwicklung leisten konnten (obwohl im Projektrahmen zumindest für die Sozialpädagogen/-innen Vertretungskräfte eingesetzt werden konnten). Die Offenen Ganztagsschulen verfügen nicht über die notwendigen Ressourcen, die für die umfassende Umsetzung des Verfahrens mit seinen acht Aufgaben

– allgemeine Bestandsaufnahme, Spezifische Bestandsaufnahmen für elf Handlungsfelder, Auswahl und Bearbeitung von drei Handlungsfeldern, Bearbeitung des „verbindlich zu evaluierenden Bereichs“, For-

mulierung von Handlungsbedarf sowohl für die Handlungsfelder als auch für den verbindlich zu evaluierenden Bereich und schließlich Formulierung von Zielen im Team notwendig sind (geringes Zeitkontingent, wenig gemeinsame Arbeitszeiten von Lehrkräften und Mitarbeiter/-innen des Ganztags, fehlende Kooperationszeiten).

Vor dem Hintergrund der knappen Ressourcen fehlte den beteiligten Schulen auch der Bezug der Aufgaben zu ihrer konkreten Arbeit und den Herausforderungen, mit denen sie täglich konfrontiert sind.

Daraus ergab sich ein erstes Ergebnis für die Übertragung von QUAST auf die OGS: Die bisherigen acht Aufgaben lassen sich im vorgesehenen Umfang unter den gegebenen Umständen nicht produktiv in Offenen Ganztagsschulen durchführen. Es bedarf nicht nur der Anpassung von Begrifflichkeiten, sondern es wurde deutlich, dass es einer Veränderung des Modellprojekts bedurfte, um den beteiligten Schulen und dem Ziel der Förderung von Kooperation vor Ort gerecht zu werden.

Vor diesem Hintergrund kam es im März 2006 in Absprache mit allen Beteiligten zu einer Umstrukturierung des Projekts: Im Vordergrund stand nun nicht mehr das im Konzeptentwurf noch für notwendig erachtete Durcharbeiten des gesamten Verfahrens und ggf. eine Reduktion des komplexen Materials, sondern die Veränderung und Flexibilisierung der Verfahrensschritte, um den Beteiligten vor Ort die Möglichkeit zu geben, mit Hilfe von QUAST an ihren aktuellen Themen zu arbeiten. So konnte mehr Realitätsnähe und größere Effektivität für die eigene Praxis erreicht werden, indem gezielt zu Themen bzw. Handlungsfeldern gearbeitet wurde, die für die Teams selbst ein aktuelles Problem darstellten (ihnen gleichsam auf den Nägeln brannten) und eine gemeinsame Bearbeitung und Qualitätsentwicklung notwendig erscheinen ließen.

Die QUAST-Projektmitarbeiterinnen wiederum konnten an den einzelnen Schulen individuelle Entwicklungsprozesse anregen und gewannen zudem durch die „Arbeit vor Ort“ differenziertere Einblicke in die Möglichkeiten und derzeitigen Grenzen der Praxis.

QUAST

QUAST steht für „Qualität in Angeboten für Schulkinder in Tageseinrichtungen“.

Im Rahmen der vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderten „Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ hatte das Sozialpädagogische Institut NRW in Köln gemeinsam mit der pädagogischen Praxis (150 Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen, Sachsen und Nordrhein-Westfalen) QUAST entwickelt und erprobt.

Zu den Materialien gehören:

- ein Kriterienkatalog, der gleichsam die theoretische und inhaltliche Grundlegung des Verfahrens mit seinen pädagogischen Prämissen, Leit- und Zielvorstellungen darstellt;
- ein internes und ein externes Evaluationsverfahren, hierzu gehören Checklisten für Bestandsaufnahmen (z. B. mit Fragen zu den vorhandenen Räumen, deren Ausstattung, Funktion und/oder Nutzung durch die Mädchen und Jungen); dann gibt es Checklisten mit Indikatoren zur Qualitätsfeststellung in 11 Handlungsfeldern der sozialpädagogischen Arbeit (z.B. Gestaltung des Mittagessens, Zusammenarbeit mit Eltern) und 16 Arbeitsfeldern, letztere beziehen sich auf die Organisation und Steuerung der Institution (z.B. Zusammenarbeit im Team), auf die Planung und Reflektion der Arbeit (z.B. Beobachtungswesen) und auf den Aspekt der Qualifizierung und Professionalisierung (z.B. Fragen nach Fortbildungen); zentral sind zudem die Vorschläge zum Verfahren der systematischen Qualitätsentwicklung selbst (Feststellung des Ist-Zustands, über die Einschätzung der Güte der geleisteten Arbeit und der sie stützenden Rahmenbedingungen anhand konkreter Indikatoren, hin zur Ermittlung des Handlungsbedarfs);
- ein Methodenkoffer mit didaktisch-methodischen Hilfen zur Qualitätsentwicklung in den verschiedenen Handlungs- und Arbeitsfeldern.

Weitere Infos unter:

www.spi.nrw.de/projekt/quaststek

nrw

So wurde in jeder Schule unter Begleitung jeweils einer QUAST-Mitarbeiterin ein Themenfeld mit den Materialien von QUAST bearbeitet und damit zugleich eine neue Struktur von QUAST in der OGS erprobt: Der Ansatz dabei ist, dass sich die Kollegen/-innen der OGS – Gemeint ist damit das ganze Team der OGS, also sowohl die Lehrkräfte als auch die sozialpädagogischen Fachkräfte – ein Themenfeld/ein Modul herausgreifen, das sie bearbeiten möchten. In diesem einen Modul durchläuft die OGS den ganzen Kreislauf der Qualitätsentwicklung von der Feststellung der bereits vorhandenen Qualität anhand bestimmter Kriterien und der damit verbundenen Würdigung des Gelingenden über die Bestimmung von Handlungsbedarfen hin zur gemeinsamen Bestimmung konkreter Handlungsziele, welche die Mitwirkenden an diesem Themenfeld (das sind z.B. alle, die in irgendeiner Form an der Aufgabe und Erledingung von Hausaufgaben beteiligt sind) in nächster Zeit bearbeiten möchten. Erst dann kann sich bei Bedarf die Bearbeitung eines weiteren Themenfeldes anschließen. Damit wurde/wird eine zeitnahe Veränderung und qualitative Weiterentwicklung möglich, und die Arbeitsbelastung ist den Bedingungen vor Ort angepasst.

Seit dieser Umstellung des Evaluationsverfahrens auf die unmittelbare Bedarfslage der einzelnen Standorte kann dort sehr produktiv und prozessorientiert gearbeitet werden. Bearbeitet wurden im Rahmen des Projekts die Themenfelder „Zusammenarbeit in der OGS“, „Hausaufgabenbetreuung“, „Freizeitgestaltung“ und „Raumgestaltung“.

Die praktisch-inhaltliche Arbeit mit QUAST ließ alle Sorgen über den vermeintlich nicht zu bewältigenden und dadurch zunächst „abschreckend wirkenden“ Umfang der Materialien in den Hintergrund treten. Vielmehr erlebten die Kolleginnen und Kollegen nun konkret, dass in der zuerst individuellen Analyse und selbsteinschätzenden Bewertung und anschließend in der gemeinsamen Auswertung relativ schnell und differenziert

erarbeitet werden kann, was in ihrer OGS gut und sicherungswürdig ist und wo Entwicklung nötig und möglich ist.

Hervorzuheben ist, dass die unterschiedlichen Perspektiven in den Tandems auf einzelne Schlüsselsituationen und Prozesse, auch verschiedene Beurteilungen und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen sichtbar machen konnten und zu einem Austausch darüber angeregt haben.

In diesem Prozess entstand nicht nur eine weit reichende offene, vertrauensvolle und wertschätzende Arbeitsatmosphäre, sondern es wurden auch konkrete Handlungsziele und Handlungsschritte zur Weiterentwicklung der OGS in dem gewählten Handlungsfeld formuliert.

Ebenso wurde die intensive gemeinsame Arbeit vor Ort als „guter Anstoß“ bezeichnet, der nicht nur zur Klärung konzeptioneller Fragen beigetragen, sondern auch einen Anteil am Zusammenwachsen von Vor- und Nachmittag gehabt habe. Es etablierten sich Kooperationsstrukturen, in denen Zusammenarbeit, Austausch, gemeinsame Planung und konzeptionelle Arbeit geprobt oder installiert werden konnten. Während manche Schulen hier zum ersten Mal die Möglichkeit eines Austausches fanden, setzten die Treffen an anderen Schulen bei schon erprobten Formen der Zusammenarbeit ein. Dennoch meldeten alle Arbeitsgruppen übereinstimmend zurück, dass sie die gemeinsame Zeit sehr gut nutzen konnten und für unabdingbar halten.

Im Verlauf des Projekts wurde deutlich, was auch die wichtigste Kritik der Kollegen/-innen war. Durch die äußerst knappen personellen und finanziellen Rahmenbedingungen ist die Zeit für einen Austausch und für konzeptionelles Arbeiten so gut wie nicht vorhanden. Erst durch die schulinternen Projekttreffen konnte an gemeinsamen Fragestellungen des OGS-Teams gearbeitet werden. Eine solche Zeit der Zusammenarbeit, gemeinsamen Planung und Reflexion ist aber eine notwendige Grundlage für eine gute Qualität und Arbeit in der Offenen Ganztagsschule und konstitutiv für eine Bildungsgesamtkonzeption der Offenen Ganztagsschule, die Betreuung und Erziehung, Unterricht und außerunterrichtliche Angebote umfasst. So kann aus zwei Bereichen, die zunächst vielleicht nur wenige Berührungspunkte hatten, etwas Neues, Gemeinsames entstehen.

Kontakt:

SPI Sozialpädagogisches Institut, An den Dominikanern 2, 50668 Köln

Katrin Macha, Telefon 0221/16052–46, E-Mail: macha@spi.nrw.de
Jutta Schiersmann, Telefon –19, E-Mail: jutta.schiersmann@fh-koeln.de

www.spi

Kinderschutz als Aufgabe der Offenen Ganztagsschule im Primarbereich

Tagungen am 23.10.2006 in Soest, am 25.10.2006 in Köln, am 22.11.2006 in Bielefeld, am 23.11.2006 in Düsseldorf, am 06.12.2006 in Dortmund und am 11.12.2006 in Münster

Kindheit ist kein Kinderspiel!

Dies gilt besonders dann, wenn Grundbedürfnisse und Grundrechte von Kindern unbefriedigt bleiben bzw. verletzt werden. Vernachlässigung, Misshandlung oder andere Formen der Gewalt gegen Kinder beeinträchtigen die Entwicklung von Kindern nachhaltig und umfassend. Kinderschutz ist deshalb eine wichtige Aufgabe für alle Personen und Institutionen, die Verantwortung für die Entwicklung von Kindern tragen – die Verantwortung für den schulischen Bereich schreibt § 42 (6) des neuen NRW-Schulgesetzes fest.

Die Offene Ganztagsschule im Primarbereich (OGS) hat durch ihren ganztägigen und multiprofessionellen Zugang zu ihren Schüler/-innen gute Voraussetzungen, um schwierige Lern- und Lebenssituationen frühzeitig und differenziert zu erkennen und zu beurteilen. Gemeinsam mit den Eltern und den Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe können notwendige Handlungsschritte eingeleitet werden. Gleichwohl sind für eine verbindliche Verankerung des Kinderschutzes in der OGS noch viele Fragen zu beantworten.

- Was sind Kennzeichen von Kindeswohlgefährdung?
- Welche Rahmenbedingungen für das frühzeitige Erkennen und Beurteilen sind hilfreich?
- Welche Kooperationspartner sind wichtig?
- Wie können Kooperationen verbindlich gestaltet werden?

Die Veranstaltungen, eine Kooperation von Deutscher Kinderschutzbund/Landesverband NRW e. V., MGFFFI, MSW und Institut für soziale Arbeit Münster (ISA), wollen Antworten, Informationen und Anregungen anbieten. Sie richten sich an alle im Arbeitsfeld der Offenen Ganztagsschule im Primarbereich tätigen bzw. Verantwortung tragenden Akteure. Die Teilnahme ist kostenfrei.

Die Veranstaltungsflyer mit den Anmeldevordrucken gibt es unter: www.dksb-nrw.de

Auskunftsstelle zum Kinder- und Jugendschutz

Das MGFFI hat gemeinsam mit der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJS) Landesstelle NRW e.V. ein Konzept für eine Auskunftsstelle zum Kinder- und Jugendschutz umgesetzt.

Zielgruppe sind Eltern, Lehrer/-innen, Mitarbeiter/-innen der Jugendhilfe, Bedienstete der Polizei, Gewerbetreibende und Veranstalter. Sie erhalten dort Auskunft zu Fragen des Kinder- und Jugendschutzes und insbesondere zu Fragen des Kinder- und Jugendmedienschutzes.

Die Auskunftsstelle nimmt aber auch Beschwerden entgegen und Hinweise auf Verstöße gegen die Jugendschutzbestimmungen. Drüber hinaus gibt die Stelle praktische Tipps, vermittelt Fachreferenten/-innen, hilft mit Literaturtipps und Broschüren.

Kontakt:

Telefonhotline 0221/921392-33
E-Mail: auskunftstelle@mail.ajs.nrw.de
www.ajs.nrw.de

Das neue Schulgesetz

nrw

Auswirkungen für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule

von Alexander Mavroudis

Am 22. Juni hat der Landtag das „Zweite Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für das Land NRW“ verabschiedet, das so genannte 2. Schulrechtsänderungsgesetz. Es umfasst insgesamt neun Artikel. In Artikel 1 werden Änderungen des Schulgesetzes aufgeführt; die weiteren Artikel beziehen sich u.a. auf das Lehrerausbildungsgesetz, das Landesbeamtengesetz, das Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder, die Lehramtsprüfungsordnung sowie Übergangsvorschriften.

In der folgenden Übersicht werden zunächst zentrale Änderungen vorgestellt, die das System Schule betreffen. In einem zweiten Teil geht es um gesetzliche Vorgaben, bei denen die Kooperation von Schule und Jugendhilfe direkt angesprochen wird.

1. Welche zentralen Veränderungen werden mit dem neuen Schulgesetz eingeleitet?

Im Folgenden werden zunächst ausgewählte Leitgedanken und Regelungen des neuen Schulgesetzes benannt, die vornehmlich das System Schule betreffen, gleichwohl aber für die Akteure der Kinder- und Jugendhilfe von Interesse sein können, die für ihre Arbeit wissen und berücksichtigen wollen, wie sich das Lernen und Leben der Kinder und Jugendlichen in der Schule verändert.

Individuelle Förderung aller Schüler/-innen

In § 1 SchulG werden sowohl in der Überschrift als auch in Absatz 1 die Wörter „Bildung und Erziehung“ durch die Wörter „Bildung, Erziehung und *individuelle Förderung*“ ersetzt.

Die Verankerung des Auftrags zur individuellen Förderung aller Schüler/-innen in § 1 SchulG kann als Paradigmenwechsel angesehen werden. Die Schule hat den Unterricht so zu gestalten und Schüler/-innen so zu fördern, dass die Versetzung der Regelfall ist (§ 50 Abs. 3 SchulG). Die Schule muss den Bedürfnissen von Schüler/-innen mit Entwicklungsverzögerungen und Behinderungen ebenso gerecht werden wie denen besonders begabter Schüler/-innen:

– Drohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen von Schüler/-innen soll die Schule mit vorbeugenden Maßnahmen begegnen – und zwar unter frühzeitiger Ein-beziehung der Eltern (§ 2 Abs. 8 SchulG). Nach § 50 Abs. 3 SchulG soll Schüler/-innen, deren Versetzung gefährdet ist, zum Ende des Schulhalbjahres eine „individuelle Lern- und Förderempfehlung“ gegeben werden; sie sollen zudem an schulischen Förderange-boten teilnehmen können, um zu erreichen, dass erkannte Lern- und Leistungsdefizite bis zur Versetzungsentscheidung behoben werden.
– Mit Blick auf besonders begabte Schüler/-innen wird in § 2 Abs. 11 SchulG neu eingefügt, dass diese „durch Beratung und ergänzende Bildungsangebote in ihrer Entwicklung gefördert“ werden.

Bedeutsam an diesen Aufträgen im Gesetzestext ist, dass die Lernstände der einzelnen Schüler/-innen nunmehr zum Ausgangspunkt der individuellen Förderung in der Schule gemacht werden sollen. Damit rücken die Kompetenzen und Entwicklungsbedarfe der einzelnen Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt. Schule ist gefordert, sich bei der Gestaltung von Lernprozessen im Unterricht und von außerunterrichtlichen Angeboten am Entwicklungsstand der/des einzelnen Schülers/-in zu orientieren.

Eigenverantwortliche Schule

Die bereits seit einigen Jahren eingeleitete Entwicklung hin zu eigenverantwortlichen Schulen wird mit der Überschrift zu § 3 SchulG *„Schulische Selbstständigkeit, Eigenverantwortung,* Qualitätsentwicklung und -sicherung“ fortgeführt und untermauert. Wie bereits im Rahmen des Modellprogramms „Selbstständige Schule“ erprobt, sollen Schulen schrittweise über Stellenbewirtschaftung, Personalverwaltung, Einsatz von Sachmitteln und Unterrichtsorganisation selbst entscheiden können. „Die Schulaufsichtsbehörden

sind verpflichtet, die Schulen in ihrer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu beraten und zu unterstützen." (§ 3 Abs. 1 Satz 3 SchulG) Die Leitungsaufgaben von Schulleitern werden hervorgehoben und ausgebaut; zur Stärkung der Selbstverwaltung und Eigenverantwortung der Schulen werden ihnen „Aufgaben der oder des Dienstvorge-setzten übertragen" (§ 59 Abs. 5 SchulG).

Mit dem neuen Schulgesetz wird somit eine bereits vor Jahren eingeschlagene bildungspolitische Linie systematisch weiter verfolgt. Die verstärkte Entwicklung von Schulen hin zu selbstständig agierenden Einrichtungen kann ein wichtiger Impuls für deren Öffnung und Verankerung in den umliegenden Sozialräumen werden. Der Prozess hin zur eigenverantwortlichen Gestaltung des Lern- und Lebensraumes Schule wird, so kann erwartet werden, auch die Zusammenarbeit der Schulen mit den Trägern der Jugendhilfe im Stadtteil befördern.

Erhöhung der Durchlässigkeit des Schulsystems

Mit dem neuen Schulgesetz soll die Durchlässigkeit des Schulsystems, d.h. der Wechsel zwischen den einzelnen Schulformen wesentlich verbessert werden. In § 10 Absatz 3 SchulG ist deshalb folgender Satz 2 angefügt: „Die Bildungsgänge sind so aufeinander abzustimmen, dass für die Schülerinnen und Schüler der Wechsel auf eine begabungsgerechte Schulform möglich ist (Durchlässigkeit)." Dieser Auftrag wird in § 46 Abs. 8 SchulG für die einzelnen Schulformen nochmals konkretisiert.

Im Rahmen der verbesserten individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen soll Schule regelmäßig prüfen, ob ein Aufstieg in eine höhere Schulform und damit ein höherwertiger Bildungsabschluss ermöglicht werden können. Diese Änderung kann für die Jugendhilfeträger bedeutsam sein, die mit außerschulischen Bildungs- und/oder Beratungsangeboten zum schulischen Erfolg ihrer Zielgruppe beitragen wollen.

Verbindlichere Übergangsempfehlungen für den Besuch der weiterführenden Schule

Mit dem neuen Schulgesetz bekommt die schulische Empfehlung für den Besuch der weiterführenden Schule mehr Gewicht. Die Grundschule benennt gemäß § 11 Abs. 4 SchulG eine Schulform (Hauptschule oder Realschule oder Gymnasium und Gesamtschule). Ist ein Kind für eine weitere Schulform mit Einschränkungen geeignet, wird auch diese benannt. Weiter heißt es: „Die Eltern entscheiden nach Beratung durch die Grundschule über den weiteren Bildungsgang ihres Kindes in der Sekundarstufe I, soweit nicht nach einer pädagogischen Prognose zu diesem Zeitpunkt dessen Eignung für die gewählte Schulform offensichtlich ausgeschlossen ist. Das in der Verantwortung der beteiligten Schulen und der Schulaufsicht liegende Übergangsverfahren wird in der Ausbildungsordnung geregelt. Die abschließende Entscheidung über eine offensichtliche Nichteignung trifft das Schulamt auf der Grundlage eines Prognoseunterrichts." (§ 11 Abs. 4 SchulG) Der Elternwille muss dann zurückstehen, wenn alle am Prognoseunterricht einbezogenen Experten/-innen einhellig das Votum der Grundschule stützen.

Mit diesem Verfahren sollen leistungs- und entwicklungsgerechtere Übergänge von der Grundschule in die Sek. I erreicht werden und soll eine Überforderung der Kinder durch zu hohe Bildungserwartungen der Eltern verhindert werden. Die zukünftige Handhabung der Übergangsempfehlungen wird seitens der Kinder- und Jugendhilfe vor allem für die Träger und Fachkräfte Bedeutung haben, die außerschulische Bildungs- und/oder Beratungsangebote für Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern bereithalten.

2. Was ändert sich für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe?

Im Folgenden werden Neuregelungen aufgeführt und erläutert, die für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule konkrete Auswirkungen haben. Bei der Darstellung werden die Änderungen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet, die im Gesetz selbst angesprochen werden und/oder die von den Inhalten her jeweils besonders betroffen sind. Das schließt nicht aus, dass die hier skizzierten Entwicklungen auch für Träger und Mitar-beiter/-innen aus weiteren Arbeitsfeldern bedeutsam sein können.

Arbeitsfeld „Tageseinrichtungen für Kinder"

Die stärkere Zusammenarbeit von Schule und Tageseinrichtungen für Kinder, die auch im Kooperationsvertrag zwischen MSW und MGFFI vereinbart wurde, wird im § 11 Abs. 3 SchulG benannt, wo als neuer Satz 3 angefügt wird: „Die Grundschule arbeitet mit den Eltern, den *Tageseinrichtungen für Kinder* und den weiterführenden Schulen zusammen."

Damit ist Schule aufgefordert, die Zusammenarbeit mit den Fachkräften in den Tageseinrichtungen für

Fachtag „P wie Partizipation"

am 15. November 2006

Im Rahmen der Tagungsreihe „G wie Ganztag" des Landesjugendamtes Rheinland findet nunmehr am 15.11.2006 die Veranstaltung zum Thema Partizipation statt.

Das Konzept der Offenen Ganztagsschule im Primarbereich bietet nicht nur vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten – Mitwirkung ist ein notwendiger Baustein bei der Einführung der Ganztagsschule. Die Erlasse fordern ausdrücklich die Beteiligung der Lehrkräfte in den Schulen, der Jugendhilfeträger, der Eltern und auch der Kinder. Sie alle sollen aber nicht nur zustimmen – sie sollen mitgestalten.

Bei der Tagung werden diese Anforderungen durch Fachvorträge und Praxisbeispiele zum Thema gemacht.

Termine 2007

Auch für 2007 sind mehrere Tagungen in der Reihe „G wie Ganztag" geplant:

- „L wie Lern- und Lebenswelt" am 27. Februar 2007
- „E wie Eltern" am 31. Mai 2007
- „T wie Teamentwicklung" am 19. September 2007
- „H wie Hilfen zur Erziehung" am 20 November 2006.

Weitere Infos & Kontakt:
Frau Dr. Kleinen, Tel. 0221/809-6940
E-Mail: karin.kleinen@lvr.de

Kinder von sich heraus zu suchen. Dies betrifft insbesondere die anzustrebende Abstimmung zwischen der Bildungsvereinbarung, mit der die Bildungsprozesse in den Tageseinrichtungen gesteuert werden, und dem Schulfähigkeitsprofil, mit dem der Leistungsstand der Kinder zum Schulbeginn festgestellt wird.

Die Änderung im Schulgesetz reflektiert die Kooperationsverpflichtung, die auch das KICK, das Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe in § 22 a für die Fachkräfte in den Tageseinrichtungen benennt. Diese sollen mit Schulen zusammenarbeiten mit dem Ziel, Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern und um die Arbeit mit Schulkindern in Horten und altersgemischten Gruppen zu unterstützen (§ 22 a, Abs. 2 Nr. 3).

Die Zusammenarbeit von Tageseinrichtungen für Kinder und Schulen erhält zudem beson-dere Relevanz durch die im Schulgesetz vorgesehene *Sprachstandsfeststellung bei Kindern zwei Jahre vor der Einschulung*. Unter der neuen Überschrift „Vorschulische Beratung und Förderung, Feststellung des Sprachstandes“ wird in § 36 SchulG folgender Absatz 2 eingefügt: „Das Schulamt stellt zwei Jahre vor der Einschulung fest, ob die Sprachentwicklung der Kinder altersgemäß ist und ob sie die deutsche Sprache hinreichend beherrschen. Ist dies nicht der Fall und wird ein Kind nicht in einer Tageseinrichtung für Kinder sprachlich gefördert, soll das Schulamt das Kind verpflichten, an einem vorschulischen Sprachförderkurs teilzunehmen. Hierdurch soll gewährleistet werden, dass jedes Kind vom Beginn des Schulbesuchs an dem Unterricht folgen und sich daran beteiligen kann. Die Schulen sind verpflichtet, das Schulamt bei der Durchführung der Sprachstandsfeststellung zu unterstützen; hierbei ist auch eine Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten und der Jugendhilfe anzustreben.“ In § 36 Abs. 3 SchulG wird ein entsprechendes Verfahren bei der Grundschulanmeldung der Kinder festgeschrieben.

Bei der Feststellung des Sprachstandes handelt es sich um eine Maßnahme schulischer Art; insofern kann auch von einem vorwirkenden Schulverhältnis gesprochen werden. Die Eltern sind verpflichtet dafür Sorge zu tragen, dass ihr Kind an den Verfahren und ggf. an einem vorschulischen Sprachförderkurs teilnimmt; kommen sie dem nicht nach, handeln sie gemäß § 126 Abs. 1 Nr. 2 und 3 SchulG ordnungswidrig (was mit einer Geldbuße geahndet werden kann).

Das diagnostische Verfahren zur Sprachstandserhebung wird zurzeit durch das MSW entwickelt. Geklärt wird auch noch, ob alle Kinder an einem Testverfahren teilnehmen sollen – oder z.B. nur solche, bei denen die Fachkräfte in den Tageseinrichtungen Probleme bei der deutschen Sprache erkannt haben –, wer die Sprachstandserhebung durchführt und ob das sozialpädagogische Personal der Tageseinrichtungen beteiligt sein wird. Hier bleiben weitere Regelungen und Absprachen zwischen MSW und MGFFI abzuwarten.

Arbeitsfelder „Tageseinrichtungen für Kinder“ und „Jugendhilfeplanung“

Für beide Arbeitsfelder gleichermaßen bedeutsam ist die beschlossene *schrittweise frühere Einschulung von Kindern in die Grundschule*. In § 35 Abs. 1 SchulG heißt es: „Die Schulpflicht beginnt für Kinder, die bis zum 31. Dezember das sechste Lebensjahr vollenden, am 1. August desselben Kalenderjahres. Kinder, die nach dem 30. September das sechste Lebensjahr vollenden, werden auf Antrag der Eltern ein Jahr später eingeschult.“

Die Übergangsvorschriften in Artikel 7 Abs. 2 des 2. Schulrechtsänderungsgesetzes regeln, dass der Stichtag für das Einschulungsalter beginnend mit dem Schuljahr 2007/2008 schrittweise vom 30. Juni auf den 31. Dezember verlegt wird. Demnach gilt als Stichtag für die Einschulung:

– zum Schuljahr 2007/2008 der 31. Juli,
– zum Schuljahr 2008/2009 der 31. Juli,
– zum Schuljahr 2009/2010 der 31. August,
– zum Schuljahr 2010/2011 der 31. August,
– zum Schuljahr 2011/2012 der 30. September,
– zum Schuljahr 2012/2013 der 31. Oktober,
– zum Schuljahr 2013/2014 der 30. November,
– zum Schuljahr 2014/2015 der 31. Dezember.

§ 35 Abs. 1 Satz 2 SchulG findet ab dem Schuljahr 2012/2013 Anwendung.

Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass die Schulkindergärten nicht mehr existieren und dass nunmehr alle schulfähigen Kinder eingeschult werden. Kinder, die einer besonderen Unterstützung bedürfen, sollen entsprechend individuell gefördert werden.

Die schrittweise Herabsetzung des Einschulungsalters über mehrere Jahre hinweg erlaubt den Trägern der Jugendhilfe, sich auf eine Entwicklung einzustellen, die Folgen haben wird für die Planung von Plätzen in den Tageseinrichtungen für Kinder und für die Planung der Bildungs- und Erziehungsprozesse durch die sozialpädagogischen Fachkräfte. Betroffen sind aber auch die Lehrkräfte und andere Akteure in der Primarstufe, die im Unterricht und/oder in außerunterrichtlichen Angeboten insbesondere der *Offenen Ganztagsschule im Primarbereich* verstärkt auch mit jüngeren Kindern werden arbeiten müssen.

Arbeitsfeld „Offene Ganztagsschule im Primarbereich“

In § 9 Abs. 3 SchulG, der u.a. die Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Rahmen der Offenen Ganztagsschule im Primarbereich regelt, wird folgender Satz hinzugefügt: „Die Erhebung von Elternbeiträgen richtet sich nach § 10 Abs. 5 des Zweiten Gesetzes zur Ausführung des Gesetzes zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechtes (Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder – GTK).“ Dieser wird durch Artikel 4 des 2. Schulrechtsänderungsge-setzes gleichzeitig wie folgt geändert: „Der Schulträger oder der Träger der freien Jugendhilfe kann für außerunterrichtliche Angebote im Rahmen der Offenen Ganztagsschule Elternbei-träge erheben. Er soll eine soziale Staffelung der Beiträge für Geschwisterkinder vorsehen. Er kann Beiträge für Geschwisterkinder ermäßigen. Dies gilt

auch für Kinder, deren Geschwister eine Kindertageseinrichtung besuchen." (§ 10 Abs. 5 GTK)

Mit diesen Änderungen wird die notwendige *gesetzliche* Ermächtigung für die Kommunen zur sozialen Staffelung bei der Erhebung von Elternbeiträgen für außerunterrichtliche Angebote im Rahmen der Offenen Ganztagsschule im Primarbereich geschaffen. Elternbeiträge können somit auch als „Quersubventionierung" zum Ausgleich zwischen finanzstarken und finanzschwachen Eltern, Ortsteilen und Schulen dienen.

Für die in der Offenen Ganztagsschule im Primarbereich tätigen Fachkräfte und Träger ist weiterhin bedeutsam die *Aufhebung der Schulbezirke für Grundschulen* zum 01.08. 2008. Dann entfällt der § 39 SchulG. Durch die Aufhebung der Grundschulbezirke wird den Eltern freigestellt, ihr Kind an einer anderen als der wohnortnächsten Grundschule anzumelden – und zwar ohne dies gegenüber der Schulaufsichtsbehörde begründen zu müssen.

Diese Regelung betrifft auch die *Jugendhilfeplanung*, die sich gemäß *§ 80 Abs. 1 SchulG* mit der Schulentwicklungsplanung abstimmen soll (siehe weiter unten) und dabei u.a. klären muss, welche Folgen es für Angebote der Jugendhilfe hat, wenn ein Teil der Kinder zukünftig nicht mehr automatisch die nächstgelegene Grundschule besuchen wird, sondern eine außerhalb des Wohnviertels.

Arbeitsfeld „Allgemeiner sozialer Dienst/Hilfen zur Erziehung"

Von zentraler Bedeutung für den Allgemeinen sozialen Dienst der Jugendämter und die in diesem Arbeitsfeld tätigen Träger sind die Änderungen in § 42 SchulG zum Thema *„Wohl der Kinder und Jugendlichen"*. Nach Absatz 5 wird dort folgender Absatz 6 neu eingefügt: „Die Sorge für das Wohl der Schülerinnen und Schüler erfordert es, jedem Anschein von Vernachlässigung oder Misshandlung nachzugehen. Die Schule entscheidet rechtzeitig über die Einbeziehung des Jugendamtes oder anderer Stellen."

Der damit konkretisierte Schutzauftrag der Schule gegenüber den ihr anvertrauten Schüler/-innen reflektiert den Auftrag, den das Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (kurz: KICK) in § 8 a formuliert. Die Träger und Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe sind demnach dazu verpflichtet, Gefahren für das Wohl von Kindern und Jugendlichen zu erkennen und abzuwenden.

Die Regelungen in KICK und SchulG haben somit besondere Relevanz für alle Bereiche, in denen Jugendhilfe und Schule eng zusammen arbeiten. Dazu gehören insbesondere die *Offene Ganztagsschule* sowie *Ganztagsangebote in der Sek. I und Sek. II*, die von Jugendhilfeträgern oder anderen Trägern in Schulen bzw. in enger Abstimmung mit Schulen geplant und durchgeführt werden.

Auch wenn beide Gesetze nunmehr eindeutige Verpflichtungen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen formulieren, bleibt die Anforderung für die Akteure vor Ort, hierzu passende Vereinbarungen und Instrumente zu entwickeln. Dabei wird u.a. noch zu klären sein, ob die Kriterien der Jugendhilfe für Kindeswohlgefährdung und die der Schule für Vernachlässigung und/oder Misshandlung identisch sind oder ob hier ein Abstimmungsbedarf besteht – was bisherige Erfahrungen aus der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe erwarten lassen.

Ein weiteres Thema sind die bestehenden jeweiligen Regelungen zum Datenschutz, die trotz des beiderseitigen gesetzlichen Auftrags weiterhin Gültigkeit besitzen. Das betrifft auch andere hier aufgelistete Schnittstellen wie die Zusammenarbeit bei der Sprachstandserhebung. – Unterstützung verspricht hier eine Arbeitshilfe, die das Landesjugendamt Rheinland mit den Bezirksregierungen Köln und Düsseldorf, Schulabteilung, zurzeit zum Datenschutz bei der einzelfallbezogenen Zusammenarbeit erarbeitet. Auch das MSW will die Verordnung über die zur Verarbeitung zugelassenen Daten von Schüler/-innen und Erziehungsberechtigten fortschreiben.

Für den Allgemeinen sozialen Dienst der Jugendämter und die in diesem Arbeitsfeld tätigen Träger weiterhin Bedeutung haben die Änderungen im neuen Schulgesetz zum *Schulschwänzen*. Gemäß § 41 Abs. 4 SchulG können Schulpflichtige, wenn eine pädagogische Einwirkung erfolglos bleibt, „auf Ersuchen der Schule oder der Schulaufsichtsbehörde von der für den Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt zuständigen Ordnungsbehörde der Schule *zwangsweise* (…) zugeführt werden. Das Jugendamt ist über die beabsichtigte Maßnahme zu unterrichten." In dem nachfolgenden Abs. 5 wird festgehalten, dass Eltern von den Schulaufsichtsbehörden nunmehr durch Zwangsmittel zur Erfüllung ihrer Pflichten gemäß Abs. 1 – „Teilnahme am Unterricht" – angehalten werden können; hierbei handelt es sich um eine Ermächtigungsgrundlage für mögliche Zwangsmaßnahmen gegen Eltern.

Mit der Informationspflicht der Jugendämter soll erreicht werden, dass ggf. parallel laufende Hilfemaßnahmen (z.B. der Erziehungsberatung oder der sozialpädagogischen Familienhilfe) bei der Entscheidung über notwendige Interventionen von schulischer Seite berücksichtigt werden.

Infos, Beratung und Fortbildung zum „Ganztag" im LJA Rheinland

Fachberatung „Offene Ganztagsschule im Primarbereich"

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

Ansprechpartner/-in sind:

im Regierungsbezirk Düsseldorf
Frau Dr. 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

Weitere Infos & Materialien der Fachberatung rund um den „Ganztag" unter:
www.jugend.lvr.de/Fachthemen/Jugendhilfe+und+Schule/Ganztagsschule/

Außerdem können auf diesem Wege frühzeitig zwischen Jugendhilfe und Schule abgestimmte Hilfemaßnahmen für Schüler/-innen entwickelt werden, bei denen der schulische Bildungserfolg gefährdet ist – zum Beispiel durch Beratungs- und Förderangebote von Beratungsstellen, in Jugendwerkstätten, Schulmüdenprojekten oder anderen Einrichtungen der *Jugendsozialarbeit*.

Eine weitere Änderung, bei der die Kinder- und Jugendhilfe nicht direkt angesprochen wird, die jedoch für den Allgemeinen sozialen Dienst der Jugendämter und die in diesem Arbeitsfeld tätigen Träger von Interesse sein kann, gibt es im § 20 Abs. 5 SchulG: Der Schulträger kann demnach *„Förderschulen zu Kompetenzzentren für die sonderpädagogische Förderung* ausbauen. Sie dienen der schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Angeboten zur Diagnose, Beratung und ortsnahen präventiven Förderung."

Auch hier ist eine enge Abstimmung zwischen Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung gemäß § 80 Abs. 1 SchulG (siehe weiter unten) zu empfehlen, um mögliche Kooperationen mit Beratungsdiensten wie der Familien- und/oder Erziehungsberatung, den Hilfen zur Erziehung, aber auch mit Beratungs- und Förderangeboten der *Jugendsozialarbeit* zu prüfen.

Arbeitsfeld „Jugendsozialarbeit"

In § 5 Abs. 2 SchulG werden die Wörter *„und Hilfen zur beruflichen Orientierung geben"* neu eingefügt, es heißt nun: „Schulen sollen in gemeinsamer Verantwortung mit den Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe, mit Religionsgemeinschaften und mit anderen Partnern zusammenarbeiten, die Verantwortung für die Belange von Kindern, Jugendlichen und jungen Volljährigen tragen und Hilfen zur beruflichen Orientierung geben."

Der Auftrag an Schulen, die Zusammenarbeit mit u.a. den Trägern der Kinder- und Jugend-hilfe *von sich heraus* zu suchen, wird untermauert. Zudem wird der Kooperation im Übergang von der Schule in den Beruf besonderes Gewicht beigemessen. Dies betrifft insbesondere die Träger von Angeboten und Einrichtungen der Jugendsozialarbeit, also Jugendwerkstätten, Beratungs-stellen für Jugendliche sowie Schulmüdenprojekte.

Arbeitsfeld „Jugendhilfeplanung"

Neben den bereits zuvor aufgeführten Punkten wird das Arbeitsfeld der Jugendhilfeplanung konkret in *§ 80 Abs. 1 SchulG* angesprochen, wo folgender neuer Satz angefügt wird: *„Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung sind aufeinander abzustimmen."*

Diese Ergänzung reflektiert den in § 7 Kinder- und Jugendförderungsgesetz (3. AG-KJHG - KJFöG) formulierten Auftrag an die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe, „im Rahmen einer integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung ein zwischen allen Beteiligten abgestimmtes Konzept über Schwerpunkte und Bereiche des Zusammenwirkens und über Umsetzungsschritte" zu entwickeln (Abs. 3).

Bedeutsam für das Arbeitsfeld Jugendhilfeplanung könnte weiterhin die *Neuordnung der Sek. I und der gymnasialen Oberstufe* sein (Abitur nach 12 Schuljahren). In § 16 Abs. 2 SchulG wird festgelegt, dass das Gymnasium „die Klassen 5 bis 9, in der Aufbauform die Klassen 7 bis 10 (Sek. I) und die gymnasiale Oberstufe (Sekundarstufe II)" umfasst. § 18 Abs. 1 SchulG regelt, dass die gymnasiale Oberstufe sich in die einjährige Einführungsphase und die zweijährige Qualifikationsphase gliedert. Sie umfasst im Gymnasium die Jahrgangsstufen 10 bis 12 und in der Gesamtschule die Jahrgangsstufen 11 bis 13. Gemäß Übergangsvorschrift in Artikel 7 des 2. Schulrechtsänderungsgesetzes sind diese Regelungen erstmals auf die Schüler/-innen anzuwenden, „die sich im Schuljahr 2005/2006 in der Klasse 5 befinden" (Abs. 1).

Die damit einhergehende schrittweise Reduzierung der Schuljahre und der frühere Eintritt eines Teils der Jugendlichen in Ausbildung, Studium oder Beruf wird bei der Planung von Angeboten der Jugendhilfe (Jugendeinrichtungen, Angebote im Übergang von der Schule in den Beruf) zu berücksichtigen sein.

Abschließend ist festzuhalten, dass hier nur Änderungen im Rahmen des 2. Schulrechts-änderungsgesetzes betrachtet wurden. Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule war schon zuvor im Schulgesetz des Landes NRW verankert; die entsprechenden Passagen sind hier unberücksichtigt geblieben. Hinzu kommt, dass die Zusammenarbeit von den Akteuren in Schule und Jugendhilfe nicht nur dort gesucht werden sollte, wo Schulgesetz und/oder Gesetze aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe dies ausdrücklich einfordern.

Exemplarisch ist § 44 Abs. 5 SchulG zu nennen, wo es heißt: „Die Schule soll Eltern sowie Schülerinnen und Schüler in Fragen der Erziehung, der Schullaufbahn und des weiteren Bildungswegs beraten. Sie arbeitet hierbei insbesondere mit dem schulpsychologischen Dienst und der Berufsberatung zusammen." Wenngleich Dienste und Angebote der Jugendhilfe nicht genannt werden, sollten sich im Sinne von § 5 SchulG sowie § 7 Kinder- und Jugendförderungsgesetz sowohl Beratungsdienste aus dem Bereich der Erziehungsberatung als auch Beratungsstellen der Jugendsozialarbeit gefordert sehen die Zusammenarbeit mit Schulen zu suchen.

Von daher stellen die mit dem 2. Schulrechtsänderungsgesetz einhergehenden Änderungen „nur" einen weiteren, allerdings sehr wichtigen Baustein für die weitere strukturelle Verankerung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Nordrhein-Westfalen dar.

Weitere Infos und Materialien zur Gesetzesnovellierung wie den Text des 2. Schulrechtsänderungsgesetzes gibt es im Internet unter: http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/index.html

Kontakt:
Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt, 50663 Köln
Ansprechpartner: Fachberatung „Kooperation von Jugendhilfe und Schule", Herr Mavroudis, Telefon 0221/809-6932, E-Mail: alexander.mavroudis@lvr.de, Herr Schaefer, Telefon 0221/809-6234, E-Mail: hp.schaefer@lvr.de

www.jugend.lvr.de

Jugendbegleiter an Ganztagsschulen in Baden-Württemberg

bund

242 Schulen nehmen an erster Modellphase zum Jugendbegleiter-Programm teil

„Es ist eine Bereicherung für die Schulen, wenn engagierte Bürgerinnen und Bürger im außerschulischen Bereich ihren Beitrag zur Betreuung und Bildung von Kindern und Jugendlichen leisten“, sagte Kultusminister Helmut Rau anlässlich der Unterzeichnung der Rahmenvereinbarung zum Jugendbegleiterprogramm zwischen Land, Vertretern kommunaler Landesverbände und anderer Institutionen und begrüßte die hohe Resonanz, die das Programm bei den Schulen findet.

„Ziel muss es sein, die Schule für außerschulische Partner weiter zu öffnen und qualifiziertes Ehrenamt von Vereinen, Verbänden, Kirchen und Eltern in die Ganztagsbetreuung zu integrieren.“

Zunächst ist die Durchführung einer Modellphase vorgesehen. Alle 242 interessierten Schulen, die sich dafür beworben haben und die Betreuungsangebote mit Jugendbegleitern für ihre Schülerinnen und Schülern ermöglichen möchten, konnten berücksichtigt werden. Ab März starten die Schulen in die erste Modellphase. Interessierte Schulen, die sich noch nicht beworben haben, können sich für eine zweite Modellphase anmelden, die ab 1. Februar 2007 beginnt.

Zu Beginn der Modellphase werden sich die Schulen vor Ort um Kooperationspartner in Verbänden, Vereinen und Institutionen bemühen. Um das Jugendbegleiterprogramm zu etablieren, wird geraten, Koordinierungsgruppen an den Schulen zu bilden, die sich mit der Erstellung des Wochenplans für die neuen Betreuungsangebote befassen. In ihm wirken Vertreter der Kommunen und der kooperierenden Institutionen mit. Eine weitere Hilfestellung bietet der Rahmenkatalog, der allen Beteiligten Ende März zur Verfügung gestellt wird. Dieses Praxishandbuch enthält Adressen und Informationen über regionale Ansprechpartner der beteiligten Verbände, Vereine und Institutionen und wird laufend aktualisiert. Fragen zum Einstieg in das Programm oder zur organisatorischen Abwicklung können die Beteiligten in so genannten Regionalkonferenzen vor Ort klären, die sukzessive stattfinden werden. Eine permanente Beratung und Betreuung erhalten die Schulen durch die Servicestelle Jugend bei der Jugendstiftung Baden-Württemberg, die eine Hotline anbieten wird. Ein Internet-Auftritt zum Jugendbegleiterprogramm wird vorbereitet.

Um die modellbedingten Mehrkosten abzudecken, erhalten Schulen ein Budget, über das sie in eigenverantwortlich entscheiden. Für Schulen, die vier bis zehn Jugendbegleiterstunden pro Woche einrichten, sind 2.000 Euro pro Jahr als Landeszuschuss für Planung und Aufbau des Programms (einschließlich Landesanteil an der Aufwandspauschale) vorgesehen. Für Schulen mit elf bis 20 Jugendbegleiterstunden pro Woche gewährt das Land einen Zuschuss von 4.000 Euro. Eine Aufstockung des Schulbudgets durch kommunale Gelder oder Sponsorenbeiträge ist seitens des Landes erwünscht.

„Das Jugendbegleiterprogramm ist kein starres von oben aufgesetztes Programm, sondern ein individuell zu entwickelndes Angebot vor Ort an jeder einzelnen Schule“, bekräftigte Rau. Die Rahmenvereinbarung liefere den nötigen Spielraum dazu. Sie

bund

sehe vor, dass Jugendbegleiter eigenständige Bildungs- und Betreuungsangebote im Rahmen des Ganztagsbetriebs in der Primar- und Sek. I übernehmen. Die Jugendbegleiter kooperierten mit der Schulgemeinschaft, insbesondere den Lehrkräften. Die pädagogische, fachliche und organisatorische Aufsicht obliege der Schulleitung. Das Angebot der einzelnen Jugendbegleiter, die Nutzung von Räumen und anderen Lernorten werde von der Schulleitung genehmigt.

Um eine zuverlässige Betreuung zu gewährleisten, verpflichten sich die Jugendbegleiter für mindestens ein Schulhalbjahr an der Schule tätig zu sein. Schüler können die Angebote in den Bereichen Sport, Gesang, Orchester, Chor, Instrumentalmusik, Kunst, Medien, Theater, Literatur, Heimat, Geschichte, Wirtschaft, Umwelt und Naturwissenschaften freiwillig wahrnehmen. Die Jugendbegleiter können auch Streitschlichterschulung, Erste-Hilfe-Kurse, Mittagstisch- und Hausaufgabenbetreuung, interkulturelle Arbeit mit Kindern aus Migrantenfamilien oder direktes soziales Engagement anbieten. „Jugendbegleitung orientiert sich an den konkreten lokalen Gegebenheiten, Bedürfnissen und Partnern. Deshalb ist eine enge Zusammenarbeit von Schule, Vereinen, Kirchen, Kommunen und Eltern innerhalb der Schulgemeinschaft ein wesentlicher Bestandteil“, sagte Rau.

Die Grundqualifikation für ihre Tätigkeit ist in der Regel durch die Ausübung eines qualifizierten Ehrenamtes nachgewiesen. Darüber hinaus wird ein besonderes Qualifizierungsprogramm gestartet, das rund 40 Stunden umfasst und in drei Module - Pädagogik, Organisation und Praxis - aufgeteilt ist. Es wird von Bildungsakademien, Kirchen, Vereinen und Verbänden angeboten.

Das Modellprogramm soll voraussichtlich zum 1. August 2010 in die Regelphase übergehen und bis 2014 stufenweise den flächendeckenden und bedarfsorientierten Endausbau erreichen.

09.03.2006

www.ganztagsschulen.org

Sechzehn mal anders: Die Entwicklung der Ganztagsschulen

Ländersynopse bietet aktuelle Informationen über Rahmenbedingungen der Kooperation mit Ganztagsschulen

Der bundesweite Ausbau von Ganztagsschulen unterliegt ständigen Veränderungsprozessen. Immer wieder werden auch die Rahmenbedingungen für Kooperationen zwischen Ganztagsschulen und außerschulischen Trägern in den Ländern neu geregelt. Informationen auf dem neuesten Stand bietet die überarbeitete „Ländersynopse für Kooperationen“ der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung.

So fördert z. B. die Landesregierung Nordrhein-Westfalen mit ihrem Programm „Kultur und Schule“ neuerdings Kunst- und Kulturprojekte an allgemeinbildenden Schulen. In Baden-Württemberg unterbreiten seit März 2006 engagierte Freiwillige aus Vereinen und Verbänden im Rahmen des „Jugendbegleiterprogramms“ Angebote im Ganztag. Mecklenburg-Vorpommern erlässt eine neue Verwaltungsvorschrift zur Arbeit in der Ganztagsschule.

Dies sind nur drei Beispiele aus einer Fülle von Neuregelungen. Um den Trägern und Einrichtungen kultureller Bildungsarbeit an Ganztagsschulen den derzeitigen Stand dieser Entwicklungen zur Verfügung zu stellen, hat „Kultur macht Schule“ – das bundesweite Netzwerk für Kooperationen der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) – seine Ländersynopse zur Jugendkulturarbeit im Ganztag aktualisiert. Der Ländervergleich bietet einen Überblick über die landesspezifischen Rahmenbedingungen für Kooperationen sowie über die praktische Umsetzung in den Bundesländern. Zudem liefert er für jedes Land eine umfangreiche Link und Kontaktdatensammlung (…)

Die Ländersynopse steht sowohl als Gesamtdokument als auch aufgeteilt in einzelne Länderkapitel auf der Webpage von „Kultur macht Schule“ zum kostenlosen Download bereitt: www.kultur-macht-schule.de/11.0.html

Kontakt: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, Küppelstein 34, 42857 Remscheid. Ansprechpartnerin: Brigitte Schorn, Telefon 02191/794-394, E-Mail: schorn@bkj.de

www.bkj.de

Öffnung von Schule und partnerschaftliche Kooperation

Materialien im Ganztagsschulportal www.gangtaegig-lernen.de

Die Fülle an Informationen erschwert nicht selten die Suche nach passenden Hilfen für die eigene Arbeit. Deshalb werden in fünf „Werkstätten“ im Rahmen des BLK-Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ Fachfragen von und für Schulen mit ganztägigen Bildungsangeboten praxisorientiert aufgearbeitet. Vorhandenes Wissen zu eigenen Problemstellungen wird gebündelt und für Schulentwicklungsprozesse aufbereitet. Die Werkstätten stellen ihre Arbeitsergebnisse interessierten Schulen in Form von Handlungsempfehlungen, vertiefenden Informationen, Materialien und Lösungsvorschlägen u.a. über das Ganztagsschulportal *www.gangtaegig-lernen.de* bereit.

Brückenbauer zwischen fremden Kulturen

Das LIFE-Konzept als nachhaltiger Impulsgeber interkulturellen Lernens feiert 10-jähriges Jubiläum

Ob „Integrationsgipfel“, „Woche der ausländischen Mitbürger“ oder „Tag der Integration“ – die Bemühungen auf politischer und kirchlicher Ebene, in der Gesellschaft ein Klima der interkulturellen Verständigung zu schaffen, sind unübersehbar. Zugleich wissen viele Pädagogen aus der alltäglichen Praxis in Schulen und Kindergärten, wie weit und beschwerlich der Weg von der theoretischen Diskussion um die Integration von Fremden zu einem friedlichen, gleichberechtigten Miteinander von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen sein kann. Praxisnahe Ideen und konkrete Impulse für interkulturelles Lernen bietet hier das erfolgreiche LIFE-Konzept, das die BMW Group zusammen mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 1996 ins Leben gerufen und seither kontinuierlich erweitert hat.

Multikulturalität ist in Deutschland – wie auch in vielen anderen Ländern – gesellschaftlicher Alltag: Rund 6,7 Millionen ausländische Mitbürger und mehr als 14 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund leben hierzulande. Und in wenigen Jahren könnten vielerorts – so prognostiziert der Bevölkerungsforscher Herwig Birg – die unter 40-jährigen Deutschen nur noch eine Minderheit unter anderen Minderheiten sein. Es geht somit nicht mehr um das „Ob“, sondern bereits um das „Wie“ sich unsere nationale in eine interkulturelle Gesellschaft verwandelt.

Von gemeinsamer Verschiedenheit lernen

Gefragt sind also wissenschaftlich fundierte Strategien wie auch konkrete Projekte, die das Verständnis für fremde Kulturen, Sprachen und Religionen fördern. Das LIFE-Konzept motiviert Menschen, die sich dieser Herausforderung auf theoretischer und praktischer Ebene stellen, in vielerlei Hinsicht: So bietet die Ideen- und Materialsammlung LIFE eine Fülle von Hilfen und Anregungen zur Umsetzung interkulturellen Lernens – im schulischen Unterricht, im vorschulischen Bereich sowie in der pädagogischen Arbeit in Institutionen und Freizeiteinrichtungen.

Unter dem Motto „Von gemeinsamer Verschiedenheit lernen“ stellt die BMW Group kostenlos allen Interessierten neben dem Video „REE! – Aspekte interkulturellen Lernens“ und der CD-Rom „Grenzenlos – Sprachen beherrschen, Grenzen überwinden“ den umfassenden LIFE-Ordner zur Verfügung. Die in dieser Reihe jüngst erschienene 4. Ergänzungslieferung „Fremde Sprache Literatur“ beleuchtet beispielsweise, wie das Lesen von Märchen, Sagen und Lyrik bei Kindern und Jugendlichen Neugierde und Offenheit für fremde Welten hervorrufen und zu einem interkulturellen Dialog über Eigenes und Fremdes anregen kann.

Die Differenz als produktive Kraft: Die Philosophie des LIFE-Konzepts

Unterschiede nicht zu nivellieren, sondern als Bereicherung schätzen zu lernen – darauf zielen auch die Praxismaterialien und didaktischen Modelle der ersten drei Ergänzungslieferungen zu dem Grundwerk LIFE ab, die unter den Titeln „Verstehen und Verständigung“, „Sprachen der Kulturen“ sowie „Bilder der Kulturen“ erschienen sind. Ziel interkulturellen Lernens ist es keineswegs, den Fremden vollständig zu verstehen – so hebt Professor Dr. Hans Hunfeld in seinen „Thesen zum LIFE-Konzept“ hervor –, „sondern vielmehr eine Haltung der Neugier, des Respekts und des lebenslangen Lernens zu entwickeln“.

Grenzgänger gesucht und ausgezeichnet

Auch der seit 1997 jährlich verliehene „BMW Group Award für Interkulturelles Lernen“ ist als Bestandteil des LIFE-Konzepts zu einem wichtigen Impulsgeber auf nationaler und internationaler Ebene geworden. „Die Auszeichnung bedeutet uns sehr viel und ist ein großer Ansporn, weiter zu machen“, unterstreicht Rektorin Silvia Selle-Merkle die Motivationskraft des BMW Group Award für Interkulturelles Lernen. Ihre Münchner Grundschule wurde 2005 für das Projekt „Schule macht Integration/Integration macht Schule (IMS)“ ausge-

Sie sind auch ein interkultureller Grenzgänger?

Dann bewerben Sie sich…

…bis zum 20. Oktober 2006 in der Kategorie „Theorie“ mit einer wissenschaftlichen Arbeit oder in der Kategorie „Praxis“ mit einem Projekt, das interkulturelle Lernkonzepte in die Tat umsetzt und sich an der Philosophie des LIFE-Konzepts orientiert – ob in einem Kindergarten, einer Schule, einer sozialen Einrichtung oder auch einer privaten Initiative. Eine international besetzte Jury mit Experten aus Wissenschaft, Forschung und Praxis wird die besten Arbeiten und Projekte im Rahmen einer feierlichen Jubiläumsveranstaltung auszeichnen. Der BMW Group Award für Interkulturelles Lernen ist mit Prämien in Höhe von insgesamt 22.500,- Euro dotiert.

Weitere Infos unter: www.bmwgroup.com/award-life. Die Teilnahmeunterlagen sowie alle Materialien aus der LIFE-Reihe können kostenlos per Mail an presse@bmw.de angefordert werden!

zeichnet. Ob aus Deutschland, Israel, Guatemala, Südafrika, Indien, Bulgarien oder USA: Alle nationalen und internationalen Preisträger haben bewiesen, dass interkulturelles Lernen eine Brücke der Toleranz und Solidarität schlagen kann – zwischen politischen Feinden, unterschiedlichen Kulturen und Religionen, zwischen Menschen aus armen und reichen Ländern sowie aus unterschiedlichen Schichten. Und mit Blick auf die aktuelle Ausschreibung 2006 betont Michael Kirsch, Leiter Public Relations der BMW AG: „Wir sind stolz, die gelungensten Beispiele interkulturellen Lernens bereits zum zehnten Mal mit dem BMW Group Award würdigen und fördern zu können, und freuen uns deshalb auf zahlreiche neue, interessante Ideen und Impulse!“

Kontakt: Stefanie Wolff-Heinze, PRpetuum GmbH, Hohenzollernstr. 27, 80801 München, Telefon 04144/ 7301511, E-Mail: a.wolff-heinze@prpetuum.de

www.prpetuum.de

Erster Bundesfachkongress Interkultur in Stuttgart eröffnet

Staatssekretär Dr. Kues: „Interkulturelle Kompetenz und Dialog der Religionen sind von zentraler Bedeutung“

Pressemitteilung des BMFSFJ

„Ob Deutsche, Türken, Vietnamesen oder Afrikaner – der Alltag in unserer Gesellschaft ist vielfach vom Neben- und Miteinander der unterschiedlichsten Kulturen geprägt“, erklärt der Parlamentarische Staatssekretär im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Dr. Hermann Kues, auf dem 1. Bundesfachkongresses Interkultur in Stuttgart. „Für ein respektvolles Zusammenleben sind interkulturelle Kompetenz und der Dialog zwischen den Religionen von zentraler Bedeutung. Die Bundesregierung hat dieses erkannt und bereits im Koalitionsvertrag entsprechende Eckpunkte festgeschrieben. In den nächsten zwei bis drei Jahren werden wir einen nationalen Integrationsplan entwickeln, an dem alle relevanten gesellschaftlichen Gruppierungen beteiligt sind. Unser Ziel ist es, dass sich alle Seiten zur Einhaltung grundsätzlicher gesellschaftlicher und religionspolitischer Leitlinien verpflichten.“

Veranstaltet wird der 1. Bundesfachkongress Interkultur vom Bundesfamilienministerium in Zusammenarbeit mit dem Forum der Kulturen Stuttgart e.V. Ziel der Tagung ist es, die Debatten zur Kultur- und Bildungspolitik sowie zur Integrations- und Entwicklungspolitik zusammenzuführen. Zudem sollen neue Politik- und Arbeitsansätze für die kommunale Praxis entwickelt werden.

Die Bundesregierung fördert die interkulturelle Akzeptanz in der Bevölkerung nachhaltig. Mit dem Aktionsprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ hat der Bund seit dem Jahr 2001 bis Ende Dezember 2006 rund 4.500 Projekte mit insgesamt 192 Millionen Euro unterstützt. Mit dem Folgeprogramm „Förderung von Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ stellt die Bundesregierung von 2007 an jährlich rund 19 Millionen Euro für den Kampf gegen Extremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus zur Verfügung. „Das neue Programm ist auf Dauer angelegt und wird insbesondere die Strukturen vor Ort stärken“, betont Staatsekretär Dr. Kues. Lokale Projekte und überregional wirksame Modelle des interkulturellen und interreligiösen Lernens werden den Schwerpunkt bilden. „Ein Gemeinwesen, das Vielfalt integriert und hervorbringt und Demokratie und Toleranz stärkt, wird vor allem durch bürgerschaftliches Engagement hervorgebracht“, so Dr. Kues.

BMFSFJ, 01.10.2006
www.bmfsfj.de

Vielfalt – Menschenrechte – Partizipation

Programmförderung 100 x 1000

Ihr – Zielgruppe sind 12 -27 jährige – habt eine gute Idee und wollt daraus ein Projekt machen? Dann könnt ihr euch bei „alle anders – alle gleich: 100 x 1000“ für finanzielle Unterstützung bewerben: Es gibt 100 mal bis zu 1000,- EUR für spannende Projekte, die von oder mit Jugendlichen organisiert und durchgeführt werden.

100 x 1000 sucht Projekte von Jugendlichen, mit Jugendlichen, für Jugendliche in der Zeit von Oktober 2006 bis September 2007. 100 x 1000 will Lust machen, sich mit den Themen Vielfalt, Menschenrechte und Partizipation zu beschäftigen. 100 x 1000 will unterstützen, um die Botschaft der Kampagne vor Ort kreativ, innovativ und aktuell umzusetzen: Macht aufmerksam auf vorhandene (gesellschaftliche) Vorurteile und Diskriminierungen, fördert ein positives Verständnis von Vielfalt, macht Chancen und Schwierigkeiten eines multikulturellen Miteinanders bewusst, tretet für Menschenrechte ein oder zur gesellschaftlichen Partizipation Jugendlicher bei.

Infos und Antragsunterlagen unter: www.jugendkampagne.de

Das Zuwanderungsgesetz und die Kinder- und Jugendhilfe

bund

von Rainer Kascha

Die Formel der gegenwärtigen demografischen Umwälzung lautet Weniger – Älter – Bunter. Dabei ist mit „Bunter“ der multikulturelle Vielklang im alltäglichen Deutschland gemeint, der das Resultat jahrzehntelanger Zuwanderung nach Deutschland ist. Franz Hamburger[1] weist auf die historischen Dimensionen der Migration in Deutschland nach 1945 hin: 12 Millionen Ostflüchtlinge, 12 Millionen „Gastarbeiter/-innen“ und 2,4 Millionen Aussiedler und Aussiedlerinnen, dazu viele verschiedene Flüchtlings- und Bürgerkriegsflüchtlingsgruppen.

Erst im Jahre 2004 erkennt die Mehrheit der politischen Kräfte in Deutschland an, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist und dass die Einwanderung gezielt und mit beiderseitigen Integrationsverpflichtungen gesteuert werden muss. Die Folge ist: Seit dem 01.01.2005 ist das Zuwanderungsgesetz in Kraft, es gilt auch für Minderjährige ohne deutschen Pass und setzt sich aus verschiedenen Artikelgesetzen zusammen. Davon löst vor allem das Aufenthaltsgesetz das Ausländergesetz von 1990 ab. Das Zuwanderungsgesetz beinhaltet für Minderjährige ohne deutschen Pass a.) Regeln für die Einwanderung, den Aufenthalt, die Ausweisung, die Wiederkehrmöglichkeiten und den Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit und b.) Integrationsanforderungen an Jugendhilfe und Schule.

Regeln

Die Zuwanderung und der Aufenthalt von Minderjährigen erfolgt in der Regel als Familiennachzug (mit eigenständigen Aufenthaltsrechten der Kinder), zu Ausbildungszwecken oder aus humanitären Gründen. An vielen Stellen des Gesetzes gibt es erleichterte Regeln für Minderjährige (besonderer Ausweisungsschutz, Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit, ermäßigte Gebühren, etc.) und spezifische Bestimmungen (Recht auf Wiederkehr, etc.). Jedoch kommt es zwischen dieser Ausländergesetzgebung und dem Kinder- und Jugendhilferecht zur Normenkollision, da die Erziehungshilfe unter ganz bestimmten Umständen als Ausweisungsgrund aufgeführt wird, die Regelungen zur Datenübermittlung das besondere Vertrauensverhältnis in der Jugendhilfe kaum berücksichtigen und sogenannte Ausreiseeinrichtungen, in denen auch Minderjährige untergebracht sind, explizit von der jugendhilferechtlichen Betriebserlaubnis ausgenommen werden.

Integrationsaufforderung

Überproportional viele Schüler/-innen mit ausländischem Pass „landen“ im deutschen Schulwesen auf Förder- oder Sonderschulen[2]. Und jeder fünfte ausländische Jugendliche verlässt die Schule ohne Abschluss. Auf Integrationskurse, eine der zentralen Neuerungen des Zuwanderungsgesetzes, haben jedoch Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die eine schulische Ausbildung aufnehmen oder ihre bisherige Schullaufbahn in der Bundesrepublik fortsetzen, keinen Anspruch (§ 44 Absatz 3 Satz 1 AufenthG). Im Umkehrschluss bedeutet dies eine elementare Integrationsaufforderung und -anforderung an Schule. Verpflichtende Sprachkurse in deutscher Sprache ab dem 4. Lebensjahr sind erste Maßnahmen, die im Übrigen auch vielen einheimischen Kindern zu Gute kommen werden.

Wir stehen erst am Anfang des Umbaus von Jugendhilfe und Schule mit dem Ziel, diese Institutionen für die Erfordernisse einer Einwanderungsgesellschaft fit zu machen. Den rechtlichen Auftakt dazu gab 2004 das Zuwanderungsgesetz mit der Anerkennung, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist. Jetzt sind die jeweiligen Professionen in Schule und Jugendhilfe gefragt, Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen.

Weiterführende Infos bietet eine aktuelle 47seitige Arbeitshilfe des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes NRW „Das Zuwanderungsgesetz und die Kinder- und Jugendhilfe“. Bezug: lehmler@paritaet-nrw.org, Loher Str. 7, 42 283 Wuppertal

Kontakt: Rainer Kascha, Paritätisches Jugendwerk NRW, Weyer Straße 243, 42719 Solingen, Tel. 0212/59484-14, E-Mail: rainer.kascha@paritaet-nrw.org

Anerkennung von Organisationen der Migranten- und Migantinnen-Selbsthilfe als Freie Träger der Jugendhilfe nach § 75 Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) – eine aktuelle Arbeitshilfe des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes NRW

Migranten/-innen in Deutschland nehmen ihre Sache stärker in die Hand, schließen sich zusammen (oft entlang von ethnischer Zuordnung und Zugehörigkeit) und gründen Organisationen zur Verbesserung ihrer sozialen und kulturellen Lage . In dieser Form von Selbsthilfe werden zu einem großen Teil Aktivitäten mit Heranwachsenden durchgeführt. Diese Arbeit mit Kindern und Jugendlichen findet häufig außerhalb der (etablierten) Strukturen der Jugendhilfe in Deutschland statt. Ein Grund dafür ist das fehlende Wissen der Migrantenorganisationen über dieses Regelsystem, über den Zugang, über Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten. – In deutscher, russischer und türkischer Sprache werden die wichtigsten gesetzlichen Grundlagen erläutert und wird das Anerkennungsverfahren beschrieben.

Bezug: lehmler@paritaet-nrw.org, Loher Str. 7, 42 283 Wuppertal

---

[1] Hamburger, Franz (2005): Veränderungen in der Jugendhilfe durch Migration, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Berlin Nr. 2/2005, S. 88-108

[2] Zaschke, Wolfgang (2005): Fluchtpunkt Sonderschule – Gibt es Alternativen zur Abschiebung von Migrantenkindern in die Sonderschule? , Köln

OECD 2006 – Bildung im internationalen Vergleich

OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick 2006“

Gemeinsame Presseerklärung von Bundesministerium für Bildung und Forschung und Kultusministerkonferenz

Der Parlamentarische Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung Andreas Storm, die Präsidentin der Kultusministerkonferenz, die Schleswig-Holsteinische Bildungsministerin Ute Erdsiek-Rave und Andreas Schleicher, Leiter der Abteilung für Bildungsstatistiken und -indikatoren der OECD, haben am 12.09.2006 in Berlin die neue Ausgabe des OECD-Berichts *Bildung auf einen Blick (Education at a Glance)* vorgestellt. Die Veröffentlichung enthält eine Vielzahl von Indikatoren zu zentralen bildungspolitischen Fragen und beleuchtet diese aus einer internationalen Perspektive.

Bildung auf einen Blick hat sich in den letzten Jahren zu einem bedeutenden Bezugspunkt für die bildungspolitische Diskussion in Deutschland entwickelt und ist eine wichtige Datengrundlage für den auf Initiative von Bund und Ländern dieses Jahr erstmals vorgestellten nationalen Bildungsbericht. Der internationale Vergleich und eine nationale Berichterstattung, die die Besonderheiten des nationalen Bildungssystems herausstellt und analysiert, ermöglichen zusammen die Identifizierung von Stärken und Schwächen des Bildungssystems in Deutschland. Sie sind damit eine Orientierungshilfe bei der Entwicklung von Reformstrategien.

Die in *Bildung auf einen Blick* verwendeten Kennzahlen zu den Investitionen in Bildung, zur Bildungsbeteiligung, zu Lernergebnissen und Bildungsstand sowie über den Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung ermöglichen die gezielte Steuerung von Förderungen nachfolgender Generationen. Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung gewinnt dieser Bereich zunehmend an Bedeutung.

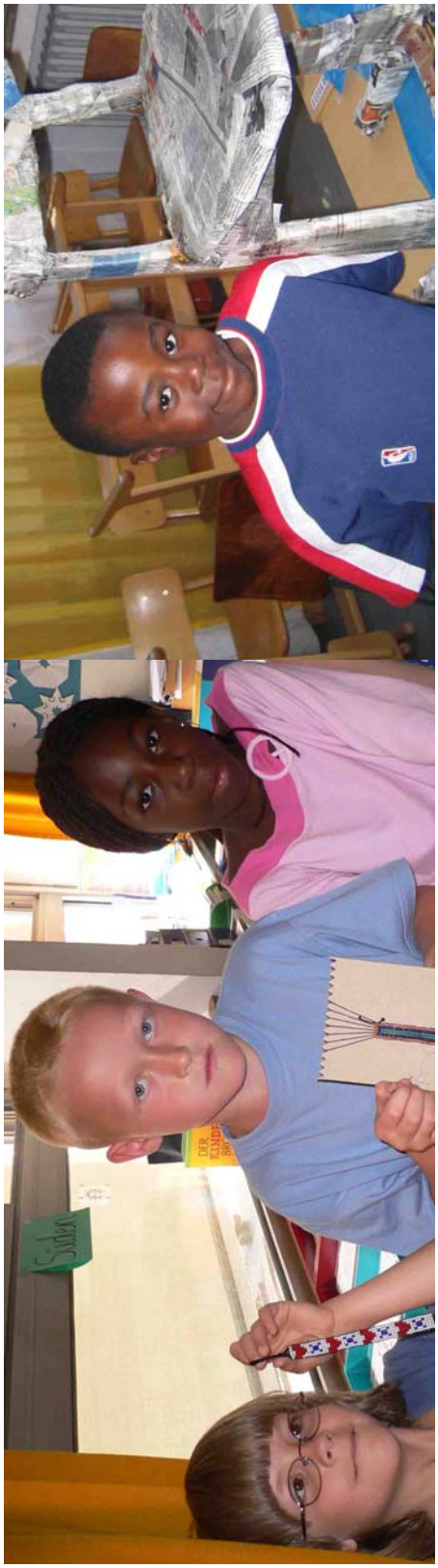
Die im diesjährigen Band verwendeten Basisdaten stammen überwiegend aus den Jahren 2003 und 2004.

Deutschland gehört zu den vom demografischen Wandel am stärksten betroffenen Ländern

Der demografische Wandel ist eine der großen Herausforderungen, vor denen die Bildungssysteme stehen. Daher werden in *Bildung auf einen Blick* auch Prognosen der Bevölkerungsentwicklung einbezogen. So wird für Deutschland von 2005 bis 2015 eine Verringerung der Schülerzahlen im Primar- und Sekundarbereich I um 14 % erwartet. Dies ist weit mehr als im OECD-Durchschnitt (minus 6 %). Damit gehört Deutschland in der OECD zu den Ländern mit dem stärksten Rückgang künftiger Schülergenerationen. Weitere, noch deutlichere Rückgänge sind in den darauf folgenden Jahren zu erwarten. Ändert sich die Anzahl der Bildungsteilnehmer in einzelnen Bildungsbereichen deutlich, hat dies Auswirkungen auf Bereiche wie Klassengrößen, die benötigte Anzahl von Lehrpersonal und Bildungseinrichtungen, deren Erreichbarkeit sowie die Anzahl der für den Arbeitsmarkt zur Verfügung stehenden Absolventen. Es müssen deshalb weitere Schritte unternommen werden, um auch in Zukunft mit ausreichend gut qualifizierten Fachkräften Deutschlands Spitzenposition im internationalen Wettbewerb sichern zu können.

Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung hoch

Je höher der Bildungsstand der Bevölkerung, desto besser ist eine Gesellschaft für die Anforderungen der modernen Lebens- und Arbeitswelt gerüstet. Die deutsche Bevölkerung



ist im internationalen Vergleich gut ausgebildet: In Deutschland hat ein Fünfjähriger durchschnittlich 13,4 Jahre in Bildungseinrichtungen vor sich, die er in der Schule, der beruflichen Bildung oder in einem Studium verbringt. Diese hohe Bildungserwartung wird nur von Norwegen mit 13,9 Jahren übertroffen. Ebenfalls an 2. Stelle hinter Norwegen liegt Deutschland mit seinem sehr hohen Anteil eines typischen Altersjahrgangs, der einen Abschluss des Sekundarbereichs II (Hochschulreife, Fachhochschulreife oder Berufsausbildung) erreicht. Dies ist nicht zuletzt ein Erfolg der dualen Berufsausbildung, die für fast die Hälfte der jüngeren Bevölkerung die Hauptqualifikation darstellt.

Von den Hochschulabsolventen hat ein Drittel ein Studium in Mathematik, Natur- oder Ingenieurwissenschaften absolviert – nur Korea hat mit 40 % einen höheren Anteil.

Verbesserungsbedarf besteht insbesondere hinsichtlich dem nach wie vor engen Zusammenhang zwischen Schulleistungen und sozialer Herkunft sowie der hohen Wiederholerquoten in den Schulen. Die von den Ländern beschlossenen Maßnahmen zielen insbesondere darauf, langfristig die Zahl der Schulabbrecher zu reduzieren, da sie einem besonders hohen Arbeitslosigkeitsrisiko ausgesetzt sind, sowie die Ausbildungsreife junger Menschen zu verbessern.

Positiver Trend bei der Anzahl der Hochschulabsolventen

Der Anteil der Hochschulabsolventen am jeweiligen Altersjahrgang ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen: Hatten 2000 19,3 % eines Altersjahrgangs ein Universitäts- oder Fachhochschulstudium abgeschlossen, waren es im Jahr 2004 20,6 %. Auf Grund der positiven Entwicklung bei den Studienanfängern wird auch die absolute Zahl der Hochschulabsolventen in den kommenden Jahren weiter steigen und sich in einer höheren Absolventenquote niederschlagen. Allerdings liegt Deutschland damit noch weit unter dem OECD-Mittelwert von 34,8 %. Zu berücksichtigen ist, dass Deutschland über ein sehr effektives System der beruflichen Ausbildung verfügt, das viele sehr gut qualifizierte Fachkräfte für den Arbeitsmarkt bereit stellt.

Aufgrund der demografischen Entwicklung läuft Deutschland jedoch Gefahr, den Anschluss bei der Ausbildung von Hochqualifizierten zu verlieren: Bei gleichbleibender Entwicklung würde der Anteil der Hochschulabsolventen aus Deutschland an allen Hochschulabsolventen in der OECD um ein Prozent sinken.

Schulen, Hochschulen, die Länder und der Bund unternehmen vielfältige Anstrengungen, um zu weiteren Verbesserungen der Ausbildung zu gelangen. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels gilt es insbesondere, den in den kommenden Jahren noch relativ zahlreich zu erwartenden Schulabsolventen gute Bedingungen zur Weiterqualifizierung zu schaffen. Den Herausforderungen, vor denen die Hochschulen stehen, wollen sich Bund und Länder auch in veränderter föderaler Aufgabenteilung gemeinsam stellen (...)

Die Weiterbildungsbeteiligung muss verstärkt werden

In einer Gesellschaft, in der der Anteil der Älteren stetig steigt, gewinnt auch die berufsbezogene Fort- und Weiterbildung an Bedeutung. Lebenslanges Lernen ist notwendig, um den sich ändernden Anforderungen gerecht werden zu können. Dabei ist neben der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen an sich auch deren Umfang von entscheidender Bedeutung. In *Bildung auf einen Blick* 2006 wird daher die unter den bestehenden Bedingungen zu erwartende Stundenzahl, die während eines Berufslebens in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen verbracht wird, ausgewiesen. Für Deutschland lag dieser Wert im Jahr 2003 bei 398 Stunden, elf Stunden mehr als der OECD-Mittelwert. Deutschland befindet sich somit im gehobenen Mittelfeld der OECD-Staaten. Jedoch ist die Teilnahmequote mit 12 % geringer als im OECD-Durchschnitt (18 %). Es bestehen also noch Aktivierungspotentiale, die für eine breitere Verankerung von Fort- und Weiterbildung in der Gesellschaft zu nutzen sind. Das BMBF prüft verschiedene Modelle zum Bildungssparen und knüpft damit an die Empfehlungen der Expertenkommission *Finanzierung Lebenslangen Lernens* an. Sie zielen darauf ab, die Bildungsbeteiligung zu erhöhen und dabei auch diejenigen zu motivieren, die bislang noch nicht ausreichend aktiv sind.

Befriedigende Mathematikergebnisse

Bildung auf einen Blick referiert auch in diesem Jahr wieder Teilergebnisse von PISA 2003. Mit einem Anteil von rund 22 % Schülern, die bei PISA 2003 höchstens die unterste Kompetenzstufe in Mathematik erreicht haben, liegt Deutschland international im Mittelfeld. Dafür erreichen überdurchschnittlich viele Schüler die Kompetenzstufe 4 oder eine höhere auf der sechsstufigen Kompetenzskala. Auffällig ist das erhebliche Risiko für Schüler/-innen und schwächerer sozioökonomischer Herkunft, zu den leistungsschwächsten Mathematikschülern zu gehören. Gleichzeitig liegt Deutschland mit einem Anteil von mehr als 20 % der 15-Jährigen, die bereits mindestens ein Schuljahr wiederholt haben, erheblich über dem OECD-Durchschnitt von 13 %. Die Länder haben nach PISA 2000 Konzepte entwickelt, um die Zahl der Schüler/-innen mit verzögerter Schullaufbahn deutlich zu verringern. Die Kultusministerkonferenz hat am 8. September gemeinsam mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) eine Fachtagung anlässlich der Veröffentlichung des Unterrichtshandbuchs zum standardbasierten Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I veranstaltet.

Seit der ersten PISA-Veröffentlichung hat die Kultusministerkonferenz einen Schwerpunkt der qualitätssichernden Maßnahmen und Reformen auf die wirksame Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere mit Migrationshintergrund gelegt. Erste Reformschritte sind eingeleitet worden. Erklärte Ziele der Länder sind insgesamt gute Leistungsergebnisse sowie eine Entkopplung von sozialer Herkunft und erreichter Kompetenz.

Bildung auf einen Blick kann für 65,- EUR (53,- EUR im Abonnement) erworben werden über: www.wbv.de E-Mail: service@wbv.de, Telefon 0521/ 91101-11, sowie über den Buchhandel.

Eine Zusammenfassung der wesentlichen Aussagen der Studie ist abrufbar unter:

www.bmbf.de
www.kmk.org

LVR

Offene Ganztagsschulen für behinderte Kinder

LVR richtet Ganztagsplätze für sinnes- und sprachbehinderte Kinder in Aachen, Köln, Düsseldorf und Krefeld ein

Köln, 22. August. Im Rheinland gibt es ab sofort auch Offene Ganztagsschulen für seh- und sprachbehinderte Schüler/-innen. Nachdem im vergangenen Schuljahr das Pilotprojekt an einer Düsseldorfer Hörgeschädigtenschule erfolgreich war, hat der Landschaftsverband Rheinland (LVR) zu Beginn diesen Schuljahres weitere Offene Ganztagsschulen in Aachen, Köln und Krefeld eingerichtet und das Angebot in Düsseldorf erweitert.

In Köln bieten die Rheinische Förderschule mit Schwerpunkt Hören und Kommunikation und die Severin-Schule für sehbehinderte Kinder Gruppen für eine Betreuung und Förderung bis in den Nachmittag an. Auch in Aachen gibt es Angebote für hör- und sehbehinderte Kinder im Schulzentrum an der Vetschauer Straße. Die Krefelder Förderschule mit Schwerpunkt Hören und Kommunikation bietet nun ebenfalls Offenen Ganztag an.

An dem Düsseldorfer Projekt nehmen neben der Grundschule jetzt auch die Hauptschule für Hörgeschädigte sowie die benachbarte Kurt-Schwitters-Schule für sprachbehinderte Kinder teil.

Im Offenen Ganztag arbeiten Schulen mit einem Partner der Jugendhilfe zusammen. Die Kinder erhalten ein Mittagessen, werden bei ihren Hausaufgaben betreut und können verschiedene Spiel-, Sport- oder Musikangebote wahrnehmen.

Finanziert werden die Offenen Ganztagsschulen durch eine einmalige Förderung des Bundes, durch Mittel des Landes Nordrhein-Westfalen, des Landschaftsverbandes Rheinland sowie durch einen geringen Elternbeitrag.

www.lvr.de
22.08.2006

Sprachförderung für Kinder im Rheinland

LVR bewilligt alle Projekte für Deutsch im Kindergarten

Immer mehr Kinder sprechen nicht richtig deutsch. Das gilt nicht nur, aber auch für Kinder mit Migrationshintergrund. Im vergangenen Schuljahr empfahl das Land NRW jedem zehnten Erstklässler den Besuch eines Sprachförderkurses.

Das Land NRW stellt für das Rheinland im neuen Kindergartenjahr seit 01.08.2006 mehr als fünf Millionen EUR zur Verfügung, um die Sprachentwicklung von Kindern bereits im Vorschulalter zu fördern. Das ist im Vergleich zum Vorjahr eine Verdopplung der Fördermittel.

Das Landesjugendamt des LVR, das für die Verteilung dieser Förderung zuständig ist, konnte dadurch erstmalig alle beantragten 2.451 Projekte zur Sprachförderung bewilligen. Nun erhalten rund 24.000 Kinder in 69 Kommunen des Rheinlands noch vor ihrer Einschulung eine gezielte Förderung zum Erwerb der deutschen Sprache, damit sie in die Lage sind, dem anschließenden Schulunterricht zu folgen. Durch die Aufstockung der Landesmittel konnten zum ersten Mal auch rund 400 Projekte für Kinder bewilligt werden, die erst 2008 schulpflichtig werden.

Die Sprachprojekte finden überwiegend in Kitas statt. Mit dem Fördergeld bezuschusst das Land NRW die zusätzlichen Personalkosten. In 200 Stunden, die auf zehn Monate verteilt sind, konzentrieren sich die Mitarbeiter/-innen in den Kitas darauf, die Kinder mit Freude und Spaß zum Sprechen anzuregen. Kinder sind hoch motiviert, sich den anderen mitzuteilen, und erweitern ihren Wortschatz sehr schnell, wenn sie erfahren, dass der andere sie versteht.

www.jugend.lvr.de
04.08.2006

Jugendhilfe Report 3/06

„Unterschiedlichkeit macht schlau! Gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen mit und ohne Behinderung"

Liebe Leserin, lieber Leser,

Stärkung von Integration, Förderung der integrativen Erziehung lautet die Zielperspektive des Landschaftsverbandes Rheinland unter dem Motto – Qualität für Menschen. Kinder mit einer Behinderung sollen die Chance wahrnehmen können, in einer Kindertageseinrichtung mit nicht behinderten Kindern gleichberechtigt betreut zu werden. Ohne Zweifel hat auch die Heilpädagogische Einrichtung für bestimmte Kinder mit Behinderungen ihre pädagogische Berechtigung. Für jedes Kind mit Behinderung ist aber die Frage zu beantworten, wie kann es möglichst optimal gefördert und integriert werden und wie kann es vor Ausgrenzung geschützt werden? Das heißt, so wenige Spezialeinrichtungen wie nötig und soviel Normalität wie möglich. Der Umbau des Fördersystems vom Heilpädagogischen Kindergarten zur integrativen Förderung ist daher als ein wichtiges Ziel konsequent zu verfolgen. So wurden z. B. im Bereich der Heilpädagogischen Kindergärten von 2005 auf 2006 mindestens 90 Plätze abgebaut; umgekehrt sind in den integrativen Kindertagesstätten mehr als 250 Plätze hinzukommen. Flankierend dazu finanziert der Landschaftsverband Rheinland erstmalig seit dem Kindergartenjahr 2005/06 zusätzlich 150 Angebote in Form der Einzelintegration in Regelkindertagesstätten.

Wie bewerten Sie diese Entwicklung? Über Ihre Rückmeldung freut sich

Michael Mertens
Leiter des Dez. „Schulen, Jugend"
im Landschaftsverband Rheinland

Aus dem Inhalt von Heft 3/06:

Zum Schwerpunktthema
- Unterschiedlichkeit macht schlau!
- Finanzierung der gemeinsamen Erziehung
- Ohne Eltern geht es nicht
- Therapeuten im interdisziplinären Team
- Integration in der Kita
- Einzelintegration in der Regeleinrichtung
- Integration über die Kita hinaus ...

Darüber hinaus im Heft: Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Offenen Ganztagsschule, zum Projekt Schulverpflegung, zur Entwicklung der Ganztagsschulen, zum Handlungsorientierten Controlling, zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Erziehungshilfe, zu den Familienzentren in der Pilotphase und vieles mehr.

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

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

Impressum

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

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

Redaktion: Alexander Mavroudis/alma, Hans Peter Schaefer/hps. Redaktionsschluss der Ausgabe 4/06 ist der 17. November 2006 – Kontakt: *alexander.mavroudis@lvr.de*

Fotos: Titelseite: Herr Porada, Janus-Korczak-Schule, Köln; Innen: hps (S. 12, 17, 29, 32, 42, 44); Herr Porada, Janus-Korczak-Schule, Köln (S. 3, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 37, 47); LVR Presseamt (S. 49); Grundschule Missen (S. 27); Naturschutzjugend NAJU NRW (S. 5, 21, 22, 23); Teatro Trono (S. 31)

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*