LANDESJUGENDAMT

·inform

4/2007

Junge Muslime

Teenager & Geld

Übergang Schule – Beruf

Qualitätszirkel

PISA & IGLU

jugendhilfe & schule

Kooperieren Ganztagsschulen?

LANDSCHAFTS VERBAND RHEINLAND LVR

Qualität für Menschen

in eigener sache

Mit dem 2003 begonnenen Ausbau von Ganztagsschulen wollen Bund und Länder die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen wesentlich verbessern – und die insbesondere durch PISA (siehe auch Seite 40 f.) aufgedeckten Mängel des deutschen Schulwesens beheben.

Aus der Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe stellt sich die Frage, ob der Ausbau des Ganztags mit einer Öffnung der Schulen und Erweiterung der Bildungsangebote einher geht. Die bundesweite Studie StEG dokumentiert jetzt: Ja – fast alle Ganztagsschulen kooperieren inzwischen mit außerschulischen Partnern (siehe Seite 3 ff.).

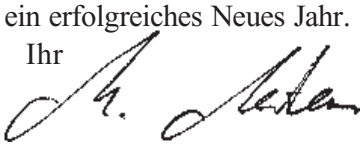
Die Forscher stellen aber auch fest, dass die Zusammenarbeit einzelner Schulen und Einrichtungen nicht ausreicht; notwendig ist darüber hinaus eine intensive Abstimmung zwischen den verschiedenen Bildungsakteuren in einer Region – unter Einbeziehung der Steuerungsgremien der kommunalen Jugendhilfe (Seite 7).

Diese Erkenntnis führt zu der Diskussion über Kommunale Bildungslandschaften, die seit dem 12. Kinder- und Jugendbericht verstärkt stattfindet, zuletzt beim Kongress „Bildung in der Stadt“ des Deutschen Städtetages. So heißt es in der Erklärung zum Kongress u.a.: Den Städten kommt bei der Steuerung und Weiterentwicklung kommunaler Bildungslandschaften eine zentrale Rolle zu.

Von Chancen und Herausforderungen Kommunaler Bildungslandschaften wird der Schwerpunkt der nächsten Ausgabe der „*inform*“ handeln. Und sicherlich wird dieses Thema auch auf dem 13. Deutschen Jugendhilfetag im Sommer 2008 in Essen diskutiert werden. Bildung bleibt ein Thema – auch für die Träger der Kinder- und Jugendhilfe.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern besinnliche Weihnachten und einen guten Rutsch in ein erfolgreiches Neues Jahr.

Ihr



Michael Mertens
Leiter des Dezernates Schule, Jugend

INHALT

Schwerpunkt

Ganztagsschulen kooperieren: Empirische Befunde aus StEG *von Bettina Arnold und Ludwig Stecher* 3

Schlaglicht

Junge Muslime in Schule und Bildung *von Wolf-Dietrich Bukow* 10

Teure Jugend: Wie Teenager kompetent mit Geld umgehen *von Elmar Lange* 14

Das Projekt

Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Leverkusen: Ergebnisse eines Modellprojektes *von Michael Hirth und Christian Stelljes* 18

Regionales Übergangsmanagement Schule – Beruf in Leverkusen *von Dr. Nicole Pötter* 20

Das „Rather Modell“: Vernetzte Förderung in Düsseldorf *von Simone Linden* 23

Über das Projekt „Rhapsody in school“ *von Sabine von Imhoff* 26

Vom Heinzelmännchen zum Partner für Schule? Schülerförderung in Köln *von Dr. Wolfgang Zaschke* 29

Projektausschreibungen: Fond „JUGEND HILFT!“, Jugend und soziale Brennpunkte & mehr 31

NRW

„Zukunft fördern – vertiefte Berufsorientierung an Schulen gestalten“ 33

Kommunale Qualitätszirkel in NRW: Entstehung, Strukturen und Ziele *von Sabine Wegener* 35

BUND-Kampagne „Umweltbildung in der OGS“ *von Bettina Labesius* 39

BUND

PISA 2006: Deutschlands Schüler/-innen haben sich verbessert – positiver Trend setzt sich fort 40

IGLU 2006: Deutschlands Grundschulen im europäischen Spitzenfeld 42

LVR

Jugendhilfe Report 4/07: Schwerpunkt „Bildung in der Schule: Gefordert bleibt auch die Jugendhilfe“ 44

Impressum 44

SCHWERPUNKT

Ganztagsschulen kooperieren

Empirische Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen*

von Bettina Arnoldt und Ludwig Stecher

Fast alle Schulen arbeiten bei der Gestaltung ihres Ganztagsangebots mit außerschulischen Kooperationspartnern zusammen. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass die Schulen die sich durch den Ganztagsbetrieb ergebende Verlängerung der täglichen Schulzeit nicht immer aus eigenen Lehrerarbeitsstunden bewältigen können. Zum anderen sollen mit außerschulischen Partnern auch neue inhaltliche und methodische Kompetenzen einbezogen werden. In der bildungspolitischen Debatte wird dies unter dem Begriff „Öffnung von Schule" diskutiert.

Durch die Öffnung der Schule und das Mehr an Zeit kann an Ganztagsschulen Bildung in einem umfassenderen Sinn realisiert werden, als dies in der traditionellen Halbtagsschule mit ihrer Konzentration auf curriculare Unterrichtseinheiten möglich ist. Dieser erweiterte Rahmen umfasst kognitive, emotionale und soziale Dimensionen des Lernens und bezieht sich auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Schülers/der Schülerin. Ein weiterer Aspekt der Öffnung von Schule ist, dass durch die Kooperationspartner eine stärkere Lebensweltorientierung in den außerunterrichtlichen Angeboten realisiert werden kann, die ansonsten an Schulen oft vernachlässigt wird. Gerade die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe – als einem der bedeutenden außerschulischen Kooperationspartner der Schulen (siehe unten) – können hier auf Grund der ihrer Arbeit zu Grunde liegenden Prinzipien wie

- Adressatenorientierung,
- Niedrigschwelligkeit der Angebote,
- Alltagsnähe,
- Partizipation und
- Bezug zu sozialräumlichen Gegebenheiten (vgl. Mack 2006)

einen wertvollen Anteil leisten.

Gelingende Kooperation

Die Öffnung von Schule hin zu Kooperationen mit außerschulischen Institutionen und Organisationen ist allerdings nicht immer unproblematisch, da verschiedene Logiken und Selbstverständnisse hinsichtlich pädagogischer Arbeit aufeinander treffen können, in denen ein jeweils anderes Bildungsverständnis vorherrscht, verschiedene Professionen mit unterschiedlichen Handlungsansätzen arbeiten und die Organisationsstrukturen anders aufgebaut sind (vgl. BMFSFJ 2005a; Maykus/Hartnuß 2004; Pauli 2006). Es können Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit entstehen, wenn z. B. die gegenseitige Kenntnis der Systeme nicht ausgeprägt ist und förderliche Rahmenbedingungen fehlen. In der Literatur zu Kooperation von Schule und Jugendhilfe findet sich eine Reihe von Strukturen, die zu einem besseren Gelingen von Kooperation beitragen sollen.

Damit Kooperation erfolgreich sein kann, werden u. a. folgende fachliche Leitlinien genannt, die beachtet werden sollten (siehe hierzu weiter unten den Abschnitt zu den Rahmenbedingungen von Kooperationen):

* Dieser Beitrag basiert in weiten Teilen auf früheren Arbeiten der Erstautorin zur Öffnung von Ganztagsschulen (siehe Arnoldt 2007a, 2007b).

– Die Form der Zusammenarbeit kann über Kooperationsverträge geregelt werden. Hier werden Fragen des Personals, der Finanzen und der Aufsicht geklärt. Auf der Ebene der Bundesländer wurden Rahmenvereinbarungen zwischen Land und freien Trägern entwickelt, die das Zustandekommen von Kooperationsverträgen unterstützen.
– Eine Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten.
– Regelmäßige Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Lehrkräften und Kooperationspartnern, z. B. durch Einbezug der Kooperationspartner in schulische Gremien. Von besonderer Bedeutung sind hier Klassenkonferenzen, Dienstbesprechungen und auch Elternversammlungen. Die strukturelle Einbindung der Kooperationspartner eröffnet eine umfassende Sicht auf Problemzusammenhänge und deren Bearbeitungsmöglichkeiten. Gleichzeitig wird gegenseitiges Verstehen und Vertrauen gefördert.
– Kooperation auf gleicher Augenhöhe: Kooperationspartner sollten als gleichberechtigt wahrgenommen werden (vgl. z. B. Coelen 2004; Floerecke/Holtappels 2004; Maykus 2004; Thimm 2002).

Empirische Befunde zur Kooperation zwischen außerschulischen Partnern und Ganztagsschulen in Deutschland

Während über die eben genannten Aspekte einige grundsätzliche Rahmenbedingungen für gelingende Kooperationen in den Ganztagsschulen beschrieben wurden, lagen bislang kaum empirische Befunde zur tatsächlichen Ausgestaltung der Kooperationen zwischen den Ganztagsschulen und ihren außerschulischen Partnern vor. Weder war umfänglich bekannt, mit wem die Ganztagsschulen am häufigsten kooperieren – noch wie sich diese Kooperation in der Praxis gestalten.

Durch die „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)“ liegen nun zum ersten Mal Ergebnisse in dieser Hinsicht vor.

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschule

Bei StEG handelt es sich um eine bundesweit durchgeführte Befragungsstudie an Ganztagsschulen. StEG wird durchgeführt von einem Konsortium bestehend aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt (Klieme, Stecher), dem Deutschen Jugendinstitut in München (Rauschenbach) und dem Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund (Holtappels), finanziell unterstützt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und in Kooperation mit den Kultusministerien der Länder. Die Feldarbeit wird vom Data Processing and Research Center in Hamburg durchgeführt. Um die Komplexität der schulischen Realität möglichst umfassend abzubilden, werden nahezu alle an Schule beteiligten Personengruppen befragt: die Schulleitungen, das Lehrerkollegium, das weitere im Ganztagsbetrieb pädagogisch arbeitende Personal, Schüler/-innen (der 3., 5., 7. und 9. Jahrgangsstufe) sowie deren Eltern und – für den vorliegenden Beitrag von besonderem Interesse – auch die außerschulischen Kooperationspartner. Dies ermöglicht einen umfassenden Blick auf die schulischen Abläufe aus unterschiedlichsten Perspektiven.

Insgesamt nehmen 373 Schulen mit nahezu 32.000 Schüler/-innen an der Studie teil. Neben der Ausgangserhebung im Frühsommer 2005 werden dieselben Personen 2007 und 2009 wieder befragt (siehe ausführlich Holtappels/Klieme/Rauschenbach/Stecher 2007).

In der Stichprobe sind 38 Prozent Grundschulen und 62 Prozent weiterführende Schulen enthalten. 59 Prozent organisieren den Ganztagsbetrieb in offener, 18 Prozent in teilgebundener und 23 Prozent in vollgebundener Form. Die Stichprobe der Kooperationspartner wurde über eine Abfrage bei den Schulleitungen ermittelt, die alle für den Ganztagsbetrieb ihrer Schule bedeutenden außerschulischen Partner nennen sollten. Aus der ersten Erhebungswelle von 2005, auf deren Befunde sich der vorliegende Beitrag bezieht, liegen die Angaben von 676 außerschulischen Kooperationspartnern vor.

Wer sind die Partner der Schulen

Die Ergebnisse der Ausgangserhebung haben gezeigt, dass die vielfältigsten Akteure und Einrichtungen mit Schulen kooperieren. Die Bandbreite geht weit über die verschiedenen Träger der Jugendhilfe hinaus, die allerdings in Bezug auf den gesamten *Stundenumfang* gerechnet die wichtigsten Partner der Schulen sind. Von der *Anzahl* her gesehen sind jedoch Sportvereine der bedeutendste Partner von Schulen (allerdings mit einem geringeren Stundenumfang als die Jugendhilfe). Etwa 70 Prozent aller Ganztagschulen benennen diese beiden Gruppen als ihre Kooperationspartner. Außerdem sind Musikschulen, Bibliotheken, Betriebe, Arbeitsagenturen, Kirchen, Polizei und viele andere Partner an der Angebotsgestaltung an Ganztagsschulen beteiligt (vgl. Arnoldt, Quellenberg, Züchner 2007), wobei die Bedeutung der einzelnen Partner je nach Schulstufe und Schulart variiert.

80 Prozent der *Grundschulen* kooperieren mit Sportvereinen und 75 Prozent mit Trägern der Jugendhilfe (hierbei am stärksten vertreten: die Wohlfahrtsverbände mit 32 Prozent und Kindergärten mit 29 Prozent). Auch Kirchengemeinden (45 Prozent), Musikschulen (40 Prozent) und Bibliotheken (36 Prozent) werden von den Schulen besonders an der Angebotsgestaltung beteiligt. *Schulen der Sekundarstufe I* nehmen in besonderem Maße Angebote der Arbeitsagentur/Berufsberatung (75 Prozent) in Anspruch, gefolgt von Trägern der Jugendhilfe mit 70 Prozent (hierbei am stärksten: 45 Prozent Schulsozialarbeit, 34 Prozent Jugendfreizeitstätten) und Sportvereinen mit 64 Prozent. Aber auch Angebote der Polizei, von Betrieben sowie von Bibliotheken sind an mehr als 50 Prozent der Ganztagsschulen im Sekundarbereich vorhanden.

Da jeder externe Partner mit anderen Beweggründen, Zielen und Ressourcen in die Kooperation geht, ist es sinnvoll Gruppen zu bilden, die Partner mit ähnlichen Voraussetzungen zusammenfassen. In StEG wird deshalb zwischen *öffentlichen*, *frei-gemeinnützigen* und *gewerblichen* Kooperationspartnern unterschieden, wobei die frei-gemein-

SCHWERPUNKT

nützigen Anbieter mit 64 Prozent die größte Gruppe ausmachen, gefolgt von den öffentlichen (21 Prozent) und den gewerblichen (15 Prozent) Anbietern (vgl. Arnoldt 2007a). Die *freien Anbieter* bestehen zum Hauptteil aus *Vereinen*; dabei bilden die Sportvereine die größte Gruppe. In der Gruppe der *öffentlichen Einrichtungen* machen Jugendämter und Bibliotheken den größten Anteil aus. Schulen kooperieren hierbei vor allem mit örtlichen Trägern. Bei den *gewerblichen Anbietern* dominieren Dienstleistungsunternehmen, wobei die Gruppe der kommerziellen Sport- und Musikschulen überwiegt. Mit der Industrie kooperieren die Schulen fast gar nicht.

Von allen Kooperationspartnern können 22 Prozent der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet werden, wobei sich davon rund ein Drittel in *öffentlicher* und rund zwei Drittel in *freier* Trägerschaft befinden.

Bildungsbeitrag der Kooperationspartner

Kooperationspartner sind nicht nur für die Betreuung der Schüler/-innen außerhalb des Unterrichts zuständig, sie übernehmen zudem auch Aufgaben im gesamten außerunterrichtlichen Bildungs- und Freizeitbereich von Ganztagsschulen.

An *Grundschulen* bieten rund ein Drittel der Kooperationspartner Sportangebote an sowie gut ein Fünftel Hausaufgaben/Lernzeit. Handwerkliche bzw. hauswirtschaftliche Angebote und die Mittagsbetreuung werden jeweils von 18 Prozent der außerschulischen Partner durchgeführt und die Beaufsichtigung von Schüler/-innen in der Freizeit von 15 Prozent. Die Hausaufgabenbetreuung, die Mittagsbetreuung sowie die Beaufsichtigung von Freizeitaktivitäten finden überwiegend täglich statt. Sportliche und handwerkliche/hauswirtschaftliche Angebote stehen in der Regel ein- bis dreimal pro Woche auf dem Plan. An *Schulen der Sekundarstufe I* bieten knapp 30 Prozent der Kooperationspartner Sport an und rund ein Viertel vorübergehende Angebote (Projekte zu unterschiedlichen Themenbereichen). Dauerprojekte, Angebote im Bereich Technik bzw. neue Medien sowie Hausaufgabenbetreuung werden von rund 14 Prozent der Kooperationspartner bereitgestellt. Eine Hausaufgabenbetreuung wird zu 50 Prozent täglich und zu einem Drittel zwei- bis dreimal pro Woche angeboten. Sportaktivitäten finden überwiegend ein- bis dreimal pro Woche statt, Dauerprojekte zu zwei Dritteln einmal pro Woche. Im Vergleich der beiden Schulformen wird Folgendes deutlich: An *Grundschulen* führen die Kooperationspartner generell mehr und häufiger Angebote durch. An Schulen der *Sekundarstufe I* liegt der Schwerpunkt auf der Projektarbeit; dagegen spielen die Hausaufgabenbetreuung, die Beaufsichtigung von Schüler/-innen und die Mittagsbetreuung eine nicht mehr so große Rolle wie an den Grundschulen.

Ein Vergleich der verschiedenen Gruppen von Kooperationspartnern zeigt ferner signifikante Unterschiede in den Gebieten Sport und Musik: *Freie Anbieter* führen deutlich häufiger sportliche, *gewerbliche Anbieter* hingegen musisch-künstlerische Angebote durch. Die *Jugendhilfe* sticht in vielen Bereichen hervor: Sie führt signifikant häufiger als andere Partner die Hausaufgabenbetreuung durch, Angebote im Bereich des sozialen Lernens und des Handwerks bzw. der Hauswirtschaft, Beaufsichtigung von Freizeitaktivitäten sowie vorübergehende und dauerhafte Projekte. Die Kooperationspartner führen im Vergleich zum Gesamtangebot der Schule weniger fachspezifische Angebote und Fördermaßnahmen durch, diese Aufgaben werden eher von Lehrkräften übernommen. Betreuungsangebote (wie die Beaufsichtigung beim Mittagessen bzw. in der Freizeit) werden in der Regel von Kooperationspartnern geleistet, die auch inhaltliche Angebote durchführen. Die Betreuungsaufgabe ist demnach nie alleiniger Grund für eine Kooperation.

Ein Qualitätsmerkmal der Ganztagsangebote ist die Veränderung von Unterricht und Lernkultur durch die Verknüpfung von Unterricht, Zusatzangeboten und Freizeit (vgl. BMBF 2003). Die

„Jugendhilfe-aktuell“ 3/07

Die Internetausgabe 3/2007 der Zeitschrift „Jugendhilfe-aktuell“ des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe bietet u.a. das Schwerpunktthema „Kinder- und Jugendförderung“ mit folgenden Beiträgen:

- Geschafft!? Eine erste Auswertung kommunaler Kinder- und Jugendförderpläne in Westfalen Lippe.
- EDV-gestütztes Berichtswesen in der Kinder- und Jugendarbeit.
- Rezension: Konzepte entwickeln in der Kinder- und Jugendarbeit.
- Zwischen Jugendhilfe und Arbeitsmarkt: Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe sind Teil der Jugendhilfe!
- Landesarbeitsgemeinschaften der kulturellen Jugendarbeit schließen Zielvereinbarungen ab: Interkultur und Jungenarbeit im Fokus.
- Freiwilligendienste für benachteiligte junge Menschen. Ein neues Programm für eine erfolgreiche außerschulische Bildungsinstitution.

Weitere Beiträge sind:

- Das Spannungsfeld des Jugendamtes in gerichtlichen Verfahren gem. § 1666.
- Familienbildung kooperiert!
- Quo vadis, Jugendhilfe?

Die PDF-Datei kann kostenlos heruntergeladen werden unter: www.lwl-landesjugendamt.de

Kontakt: andreas.gleis@lwl.org

Umsetzung erfordert aber einen höheren Kooperationsaufwand, der auch nur mit entsprechendem Personal geleistet werden kann und von den Rahmenbedingungen her eher bei gebundenen Ganztagsschulen erwartet wird. Tatsächlich gibt über die Hälfte der Kooperationspartner an, dass ihre Angebote in keiner Weise mit dem Unterricht verknüpft sind. Bei Kooperationspartnern von *Grundschulen* kommt dies sogar in fast 60 Prozent der Fälle vor. Die Mehrheit der Kooperationsangebote erfüllt in dieser Hinsicht also nicht das eben genannte Qualitätsmerkmal. In 32 Prozent der Fälle gibt es eine thematische Abstimmung zwischen Angebot und Unterricht, bei 20 Prozent werden die Angebote im Unterricht vor- und nachbereitet. Immerhin 18 Prozent der Kooperationspartner geben an, dass ihre Angebote Bestandteil des Regelunterrichts sind. *Öffentliche Anbieter* geben insgesamt eine stärkere Verbindung zwischen Unterricht und Angebot an als *freie oder gewerbliche Anbieter.* Die *Jugendhilfe* zeichnet sich nicht durch eine besonders ausgeprägte Verbindung von Unterricht und Angebot aus.

Dieses Ergebnis korreliert hoch mit den Angaben der Schulleitungen, die ebenso zur konzeptionellen Verbindung zwischen Unterricht und Angebot an ihrer Schule befragt worden sind: Eine durch Kooperationspartner wahrgenommene starke Verknüpfung von Angebot und Unterricht geht einher mit einer von Schulleitungen berichteten ausgeprägten konzeptionellen Verbindung beider Elemente. Dass Angebote Bestandteil des Regelunterrichts sind oder im Unterricht vor- und nachbereitet werden, wird signifikant häufiger von Kooperationspartnern von *Schulen mit Sekundarstufe* angegeben. Es ist zu vermuten, dass dieses Ergebnis mit dem relativ größeren Anteil der gebundenen und teilgebundenen Formen an Sek. I-Schulen zusammenhängt, wodurch eine Verknüpfung allein durch die organisatorischen Rahmenbedingungen eher möglich ist.

Kooperation: Stellenwert im Schulprogramm – Stellenwert bei Partnern

47 Prozent der Schulen treffen weitgehende bzw. umfassende Aussagen im Ganztagskonzept oder Schulprogramm zur Kooperation mit außerschulischen Trägern und 35 Prozent zur Öffnung der Schule. 49 Prozent der Schulen verfolgen weitgehend bzw. umfassend mit dem Ganztagskonzept oder Schulprogramm die Öffnung der Schule zum Umfeld.

Auf Seiten der außerschulischen Partner gibt es vier Prozent, deren Aufgabe ausschließlich in der Kooperation mit Schulen besteht und 10 Prozent, die sagen, dass die Kooperation mit Schulen der Schwerpunkt ihrer Arbeit ist. Dieses kommt eher bei frei-gemeinnützigen Partnern (v. a. Schulfördervereine) vor. Für 51 Prozent ist die Kooperation ein Teil ihrer Arbeit (eher von öffentlichen Trägern). Für 36 Prozent macht die Kooperation nur einen kleinen Teil der Arbeit aus; das geben überproportional gewerbliche Anbieter an.

Rahmenbedingungen der Kooperationen

Eine schriftliche Kooperationsvereinbarung zwischen den beteiligten Partnern unterstreicht einerseits die Verbindlichkeit der Kooperationsbeziehung und regelt andererseits Fragen der Verantwortlichkeiten, Ziele und fachliche Standards (vgl. Nörber 2004; Thimm 2005). 54 Prozent der befragten Organisationen geben an, auf Basis einer schriftlichen Kooperationsvereinbarung zu arbeiten, bei weiteren fünf Prozent ist der Vertrag in Vorbereitung bzw. geplant. Das heißt gleichzeitig, dass in rund 40 Prozent der Fälle eine solche Vereinbarung fehlt. Eine derartige Situation bedeutet für beide Seiten Unsicherheit und kann besonders bei wechselnden Ansprechpartnerinnen/-partner zu Problemen führen. *Gewerbliche* und *freie Anbieter* haben eher eine Kooperationsvereinbarung abgeschlossen als *öffentliche Akteure*. Warum diese seltener auf Basis eines Vertrags arbeiten, ist nicht über Art und Umfang des Angebots zu erklären. Es ist jedoch zu vermuten, dass freie und gewerbliche Anbieter aus finanzieller Perspektive eher auf eine vertragliche Absicherung angewiesen sind als öffentliche Akteure. Der Hauptbestandteil der Kooperationsvereinbarungen ist die Regelung der Kooperationsleistung: 79 Prozent geben dies an. Gut ein Drittel klären darin auch die organisatorischen, rechtlichen und finanziellen Aspekte, ein Viertel geht auf die Rolle und das Verhältnis der Kooperationspartner zueinander ein. 16 Prozent klären in der Kooperationsvereinbarung ein gemeinsames pädagogisches Konzept und nur sieben Prozent regeln die Mitbestimmung der Partner in Schulgremien. Bei Verträgen zwischen Schule und *Jugendhilfe* werden die Mitbestimmung (14 Prozent) sowie die Rolle und das Verhältnis der Partner zueinander (33 Prozent) deutlich häufiger geregelt.

Ein wichtiger Bestandteil einer förderlichen Kommunikationsstruktur zur Unterstützung der konkreten Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Professionen ist die Beteiligungsmöglichkeit der Kooperationspartner in den Schulgremien (vgl. Mack 2006). Allerdings ist zu beachten, dass die rechtlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern diesbezüglich unterschiedlich sind. In einigen Ländern ist die Teilnahme von Kooperationspartnern bzw. weiterem pädagogisch tätigen Personal an Schul- und Lehrerkonferenzen nicht vorgesehen oder es ist in den Schul-

gesetzen nicht explizit erwähnt, ob sie in den Gremien nur beratende Funktion oder auch Stimmrecht haben. Deshalb werden nur die Angaben der Kooperationspartner aus solchen Bundesländern verwendet, bei denen die Teilnahme bzw. ein Stimmrecht ausdrücklich vorgesehen ist. (Dies sind bei der Teilnahme an der Lehrerkonferenz zehn bzw. bei der Schulkonferenz acht Bundesländer, beim Stimmrecht in der Lehrerkonferenz sechs bzw. in der Schulkonferenz zwei Bundesländer.) Zusammengenommen sind 13 Prozent der Kooperationspartner in der Schulkonferenz vertreten. Von diesen haben rund 50 Prozent dort auch Stimmrecht. 13 Prozent der Kooperationspartner sind in der Lehrerkonferenz vertreten; von diesen haben rund 39 Prozent auch Stimmrecht. Die *Jugendhilfe*, die die Frage der Mitbestimmung häufiger im Kooperationsvertrag regelt, ist tatsächlich auch signifikant häufiger in der Schulkonferenz (20 Prozent) sowie in der Lehrerkonferenz (22 Prozent) vertreten; bezüglich des Stimmrechts gibt es aber keine Unterschiede. *Gewerbliche Anbieter* sind signifikant seltener in die Gremien einbezogen.

Trotz der eher geringen Vertretung der Kooperationspartner in Schulgremien sieht sich rund die Hälfte von ihnen (52 Prozent) als gleichberechtigter Partner der Schulen. Kooperationspartner, die sich gleichberechtigt fühlen, sind mit diesem Verhältnis in der Regel zufrieden. Von den 48 Prozent der Kooperationspartner, die sich in einer nachgeordneten Rolle sehen, hätte rund ein Fünftel lieber mehr Verantwortung. Kooperationspartner der *Jugendhilfe* sehen sich häufiger als gleichberechtigter Partner (58 Prozent). Wenn sie in einer nachgeordneten Rolle sind, sind sie damit eher unzufrieden. Das bedeutet, dass die Jugendhilfe auch eher den Anspruch der gleichberechtigten Partnerschaft erhebt als andere Kooperationspartner.

Öffnung der Schulen

Schule öffnet sich sozialräumlich, indem außerschulische Lernorte erschlossen und genutzt werden (vgl. Holtappels 2003). Der Aufbau von Beziehungen zum Umfeld der Schule hat zum Ziel, dass ein stärkerer Bezug zu den verschiedenen Lebenswelten hergestellt wird und die kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Gegebenheiten vor Ort berücksichtigt werden (vgl. Meffert 2004; Holtappels 1994). Dies schließt ein, dass Schule sich auch in Gremien, die in ihrem Sozialraum zur Vernetzung eingerichtet sind, einbringt. Um die Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern zu erleichtern und die sich dort vollziehenden Bildungsprozesse stärker zu verzahnen, ist eine intensive Abstimmung zwischen den unterschiedlichen Bildungsakteuren einer Region erforderlich. Für eine strategische Kooperation reicht es nicht aus, dass einzelne Schulen Verträge mit einzelnen Trägern von Ganztagsangeboten abschließen. Darüber hinaus müssen die Steuerungsgremien der kommunalen Jugendhilfe einbezogen werden (vgl. Olk 2005). Regionale Gremien und Arbeitskreise, bei denen die Schule gemeinsam mit anderen Organisationen und Institutionen beteiligt ist, verhelfen zu Institutionalisierung von Abläufen, eröffnen Gelegenheitsstrukturen, dienen der Evaluation und Qualitätsentwicklung und fördern eine Kooperation „auf Augenhöhe“ (vgl. Lohre/Kober 2004).

Außerschulische Lernorte sind wichtig, um im Unterricht oder in den Angeboten eine Rückbindung an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu erreichen. Dies kann dadurch zustande

kommen, dass beispielsweise der Geschichtsunterricht auch mal in ein Museum oder der Biologieunterricht in die freie Natur verlagert wird. Bei Angeboten von Kooperationspartnern ist die Verlagerung des Lernortes nach außerhalb der Schule leichter möglich, da sie meistens eigene Räume oder Flächen zur Verfügung haben. So haben Jugendfreizeitstätten ihre eigenen Räume, in denen Angebote durchgeführt werden können und die vielleicht von der Ausstattung her dem Angebot besser gerecht werden als ein Klassenzimmer. Auch kann es für bestimmte Angebote zielführend sein, die Gruppe aus der gewohnten Umgebung herauszunehmen, beispielsweise wenn es darum geht, im Bereich des sozialen Lernens Gruppenprozesse innerhalb der Klasse zu reflektieren. Eine Rückbindung an die Lebenswelt der Schüler/-innen wird auch hergestellt, wenn die Schule im Sozialraum vernetzt ist und Angebote oder Projekte im Stadtteil durchführt. Auf diese Weise erhöht sich einerseits die Identifikation mit dem Nahraum der Schule, andererseits hilft eine Vernetzung der Schule, Bedarfe und Problemlagen im Bereich der Lebenswelt besser zu erkennen und darauf eingehen zu können.

Überwiegend finden die Angebote der Kooperationspartner in den Räumen bzw.

auf den Flächen der Schule statt (60 Prozent). Immerhin führt gut ein Viertel seine Angebote in den eigenen Räumen/ Flächen durch. Andere Varianten (an anderen Orten bzw. je nach Angebot verschieden) kommen nur selten vor. Bei Kooperationspartnern von Grundschulen finden die Angebote bedeutend häufiger in der Schule statt (71 Prozent), was sich über die bei Grundschulkindern noch stärkere Notwendigkeit der Aufsicht erklären lässt. Da der Anteil der außerschulischen Lernorte mit gut 25 Prozent hoch erscheint, lohnt es sich, nach Angebot und Kooperationspartner zu differenzieren. Tatsächlich hängt der Lernort vom Angebot ab: Hausaufgabenbetreuung, Förderunterricht, Dauerprojekte und Beaufsichtigung finden eher in der Schule statt. Demgegenüber werden Projekte eher in den Räumen des Kooperationspartners und Sportangebote eher an anderen Orten durchgeführt. Ein genauerer Blick zeigt, dass Einrichtungen der offenen Jugendarbeit und gemeindenahe Einrichtungen (Feuerwehr, Museen, Bibliotheken) die Angebote zu einem sehr großen Anteil (70 Prozent bis 100 Prozent) in den eigenen Räumen stattfinden lassen sowie ein Drittel der Betriebe und ein Viertel der Sportvereine. Knapp die Hälfte der Grundschulen und über drei Viertel (79 Prozent) der Sek. I-Schulen führen Projekte im Stadtteil durch (z. B. Anlegen eines Naturpfads, Projekte im Altenheim). Darüber hinaus engagieren sich viele Schulen auch bei Feierlichkeiten im Stadtteil bzw. in der Gemeinde. So nehmen 89 Prozent der Grundschulen und 78 Prozent der Sek. I-Schulen an Veranstaltungen wie Weihnachtsmärkten und Stadtteilfesten teil. Außerschulische Lernorte werden bei regelmäßigen Angeboten noch mäßig genutzt, bei punktuellen Projekten oder Veranstaltungen sind sie bereits ein häufig eingesetztes Element der Ganztagsschulgestaltung.

Zur Vernetzung unterschiedlichster Akteure im Sozialraum gibt es verschiedene Gremien, die je nach Region vorhanden sein können oder nicht. Um Verbreitung und Nutzung solcher Gremien zu beschreiben, wird im Folgenden auf Angaben der Schulleitungen zurückgegriffen. Am stärksten verbreitet ist die Stadtteil-AG, die von einem Drittel der Grundschulen und einem Fünftel der Sek. I-Schulen als Vernetzungsgremium angegeben wird. Präventionsräte sind nur für Sek. I-Schulen bedeutsam. Sind die Gremien vorhanden, werden diese auch von den meisten Schulen und vielen ihrer Kooperationspartner genutzt. Zwischen 72 und 100 Prozent der Schulen geben jeweils an, dass sie selbst an einem entsprechenden Gremium teilnehmen. Die Teilnahme von Kooperationspartnern liegt zwischen 66 Prozent bei Beratungsteams und 83 Prozent bei Gremien der Sozialen Stadt. Da die Teilnahme der Kooperationspartner aus Sicht der Schulleitungen berichtet wird, fallen die Zahlen tatsächlich vermutlich höher aus.

Inwieweit sich Veränderungen in den hier vorgestellten Befunden im Laufe der letzten beiden Jahre ergeben haben, werden die Daten der zweiten Erhebungswelle von StEG belegen können. Diese werden im Rahmen der Veröffentlichungsreihe „Studien zur ganztägigen Bildung“ etwa Ende des Jahres 2008 im Juventa-Verlag veröffentlicht werden.

Kontakte:

PD Dr. Ludwig Stecher, Projektkoordination Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main, Telefon 069/24708-344, E-Mail: stecher@dipf.de

Bettina Arnold, Deutsches Jugendinstitut, Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, Projekt StEG, Nockherstraße 2, 81541 München Telefon 089(62306-334, E-Mail: arnold@dji.de, im Internet: www.dji.de

www.projekt-steg.de

DJI-Bulletin zum Thema Ganztagsschule

Durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ ist der bundesweite Auf- und Ausbau der Ganztagsschulen in Gang gekommen, mit dem vielfältige Hoffnungen verbunden werden: eine Verbesserung des Leistungsniveaus der Schüler/-innen, eine gezielte individuelle Förderung, eine bessere Integration von Kindern mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten, eine attraktive thematische Ergänzung einer weitestgehend unterrichtszentrierten Halbtagsschule, eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf – um nur einige Erwartungen zu nennen.

Die Beiträge im DJI-Bulletin zum Thema „Ganztagsschule“ greifen u.a. erste Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) auf. – Zum Inhalt von Heft 78:

– Bettina Arnold, Ivo Züchner, Holger Quellenberg: Ganztagsschulen verändem die Bildungslandschaft.
– Bettina Arnold, Christine Preiß, Holger Quellenberg, Heinz-Jürgen Stolz, Ivo Züchner: Ganztagsschule – ein Glossar.
– Karin Beher, Gerald Prein: Wie offen ist der Ganztag?
– Heinz-Jürgen Stolz: Das Rad nicht immer neu erfinden müssen.
– Christine Preiß: Voneinander lemen – der Ganztag ist auf Kooperation angewiesen.
– Jens Lipski: Keine halben Sachen mit der Ganztagsschule.
– Heinz-Jürgen-Stolz, Elke Kaufmann: „Man muss Heterogenität als Reichtum begreifen“.

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V., DJI-Verlag, Stephanie Vontz, Nockherstraße 2, 81541 München, Telefon 089/62306-0

www.dji.de

Literatur

Arnoldt, Bettina (2007a): Öffnung von Ganztagsschule. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. ... (a.a.O.), S. 86-105.

Arnoldt, Bettina (2007b): Kooperationsformen – Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit? In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. ... (a.a.O.), S. 123-138.

Arnoldt, Bettina/Quellenberg, Holger/Züchner, Ivo (2007): Ganztagsschulen verändern die Bildungslandschaft. Entwicklung der Ganztagsschulen in Deutschland: Angebote, Kooperationspartner, Teilnahme. In: DJI Bulletin 78 Ganztagsschule, H 1, S. 9-14.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Verwaltungsvereinbarung für das Inverstitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003-2007. – Berlin (http://www.bmbf.depub 20030512_verwaltungsvereinbarung_zukunft_bildung_und_betreuung.pdf)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, hrsg. (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin

Coelen, Thomas (2004): Kommunale Jugendbildung. Vernetzung von Jugendhilfe und Schule als kommunales Angebot. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 255-276.

Floerecke, Peter/Holtappels, Heinz Günter (2004): Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe u.Schule. In: Hartnuß, B./Maykus, St. ... (a.a.O.), S. 897-922.

Holtappels, Heinz Günter (1994): Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa.

Holtappels, Heinz Günter (unter Mitarbeit von Schnetzer, Thomas) (2003): Analyse beispielhafter Schulkonzepte von Schulen in Ganztagsform. IFS Dortmund im Auftrag und mit Förderung des BMBF.

Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim und München: Juventa

Lohre, Wilfried/Kober, Ulrich (2004): Gemeinsame Verantwortung für die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. Die Bedeutung regionaler Bildungslandschaften im Projekt „Selbständige Schule“. In: Lohre, Wilfried et. al. (Hrsg.): Regionale Bildungslandschaften. Grundlage einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft. Troisdorf: Bildungsverlag eins, S. 22-34.

Mack, Wolfgang (2006): Ganztagsschulen zusammen mit der Jugendhilfe entwickeln und gestalten. In: Höhmann, Katrin/Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Ganztagschule gestalten. Konzeption – Praxis – Impulse. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S.56-69.

Maykus, Stephan (2004): Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen – regulierte Machtverhältnisse als Voraussetzung und Ergebnis einer funktionalen Kooperationsstruktur und -kultur? In: Hartnuß, B./Maykus, St. ... (a.a.O.), S. S. 349-370.

Maykus, Stephan/Hartnuß, Birger (2004): Kooperation von Schule und Jugendhilfe – „Integriertheit“ als Referenzrahmen für die Passung von Konzeptualisierungs- und Institutionalisierungsperspektiven. In: Hartnuß, B./Maykus, St. ... (a.a.O.), S. 1089-1124.

Meffert, Heribert (2004): Optimale Bildungschancen brauchen neues Denken. In: Lohre, Wilfried et. al. (Hrsg.): Regionale Bildungslandschaften. Grundlage einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft. Troisdorf: Bildungsverlag eins, S. 18-21.

Nörber, Martin (2004): Kooperation von Jugendarbeit und Schule – Ein ungeklärtes Verhältnis zwischen Dienstleistung und Partnerschaft. In: Hartnuß, B./Maykus, St. ... (a.a.O.), S. 434-448.

Olk, Thomas (2005): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 9-100.

Pauli, Bettina (2006): Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken. Wochenschau Verlag.

Thimm, Karlheinz (2002): Kooperation von Schule und Jugendhilfe - Das Projekt Brandenburg. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Nr. 3/2002, S.176-183.

Thimm, Karlheinz (2005): Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Perspektiven der Jugendhilfe. In: Appel, Stefan u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2006. Schulkooperationen. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, S.21-37.

Fachberatung zur „Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ im LJA Rheinland

Die Fachberatung steht als Ansprechpartner für insb. Träger der Jugendhilfe auf kommunaler und Landesebene zur Verfügung, die die Kooperation mit Schule suchen. Das Angebot umfasst Information, Fachvorträge, Beratung.

Ansprechpartner sind:
Herr Mavroudis, Tel. 0221/809-6932, E-Mail: alexander.mavroudis@lvr.de
Herr Schaefer, Tel. 0221/809-6234
E-Mail: hp.schaefer@lvr.de

www.jugend.lvr.de

SCHLAG LICHT

Junge Muslime

Junge Muslime in Schule und Bildung

Ein Beitrag zu dem Buch „Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwachsprozesse und Jugendkulturen“, hrsg. von H.-J. von Wensierski und C. Lübcke

von Wolf-Dietrich Bukow

Wenn man über „junge Muslime“ spricht

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind seit dem Beginn der letzten Zuwanderungswelle der 1960er Jahre ein gerne diskutiertes Thema. Ein Teil der Debatte wendete sich in den letzten Jahren den „russischen Jugendlichen“ zu. Unter dem Eindruck des 11. Septembers rücken jedoch verschärft besonders Jugendliche ins Blickfeld, deren Vorfahren aus der Türkei stammen. Dabei werden allerdings nicht mehr generell „türkische“, sondern speziell „muslimische Jugendliche“ thematisiert. Der Akzent liegt derzeit folglich auf der Religionszugehörigkeit.

Dieser relativ schnelle, zunehmend verengende Perspektivenwandel ist in vielerlei Hinsicht problematisch. Zunächst einmal verstellt er den Blick auf die gesellschaftliche Situation dieser Jugendlichen, die ja in der Regel gar nicht selbst eingewandert sind, sondem allenfalls deren Eltern oder sogar nur die Großeltern, oft auch bloß ein Eltern- bzw. Großelternteil. Die Biographien beginnen wie bei allen Jugendlichen hier und heute. Sodann werden sie naiv auf ihre Religionszugehörigkeit reduziert, so als ob sie in einem kirchlichen Erziehungsheim oder einem entsprechenden Internat aufwachsen würden. Erschwerend kommt hinzu, dass manche dieser Jugendlichen gar nicht Muslime sind und viele, die sich dem Islam zuordnen, sich genauso wenig wie ihre christlichen Altersgenossen für Religion interessieren. Unbedacht bleibt auch, dass es sich beim Islam um eine typische Alltagsreligion extremer Diversität handelt, so dass eine religiöse Orientierung extrem unterschiedlich ausfallen kann.

Dem kritischen Beobachter wird schnell klar, dass dieser Perspektivenwechsel nicht konkreten Beobachtungen, sondern einer politischen Stimmungslage geschuldet ist und deshalb als Zugang zu einem alltäglichen Vorgang wie dem Aufwachsen in einem Quartier nicht geeignet ist.

Wenn man über „junge Muslime“ sprechen will, muss man sich von diesen Verengungen frei machen und sich der Sache selbst zuwenden:

– Wenn man sich mit solchen Jugendlichen befasst, muss man sie in ihrer Alltagspraxis sehen.
– Jugendliche sind in fortgeschrittenen Industrieländern stets durch zwei Alltagsbereiche geprägt: das Aufwachsen in der Familie und das Aufwachsen im Quartier. Beide Bereiche sind für das Aufwachsen sehr wichtig.
  (a) In der Familie entwickeln sich im Zusammenleben mit den Eltern, Geschwistern und Verwandten und unter dem Eindruck der Erfahrungen, die diese Menschen tagtäglich machen und einbringen persönlich prägende Grunderfahrungen.
  (b) Über das Quartier wird – nicht nur durch die Familie, sondern auch direkt über den Kindergarten, die Gleichaltrigengruppen und ggf. Freizeiteinrichtungen wie den Spielplatz und später die Schule, den Verein und eventuell auch religiöse Einrichtungen – zentrales gesellschaftliches Wissen von der Geschlechtsrolle bis zu Machtstrukturen vermittelt.
– Spätestens im Schulalter kommt ein weiterer Erfahrungsbereich hinzu, der neue Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten eröffnet, nämlich die

Medienwelt, die die Verbindung zur globalisierten Weltgesellschaft und deren „Wirklichkeit“ über Werbung, Moden, Lebensstile usw. herstellt, angefangen von Comics bis zu neuen Medien und dem Internet.

– Religiöse Prozesse, religiöse Deutungsmuster und religiöse Orientierungen betten sich notwendiger Weise in diesen Zusammenhang ein:
  (a) Wichtig ist dabei zunächst die Feststellung, dass Religion regelmäßig dort auftritt, wo es um religiös gerahmte oder, genauer gesagt, in den Zusammenhang einer religiös ausgewiesenen Wirkungsgeschichte gestellte Repräsentationen, Deutungen oder Vergewisserungen des Alltagslebens geht.
  (b) Da aber Religion als Deutung immer auf etwas zu Deutendes Bezug nimmt, ist immer auch nach diesem Bezug zu fragen, wenn man den „Sitz im Leben“ der religiösen Deutung verstehen will.

Damit ist auch klar, dass „islamischer Jugendlicher“ dann nur den Fall meinen kann, wo sich jemand als Jugendlicher ganz bewusst in einen entsprechenden religiösen Zusammenhang stellt und diesen auf seinen Alltag bezieht.

Methodisch betrachtet zwingt uns diese Konstellation zu einer rekonstruktiven und interpretativen Sichtweise. Sie rechnet mit Situativität, Flexibilität, Mobilität und Globalität des Alltags – etwas, was heute mehr denn je zu den typischen Eigenschaften jedes Aufwachsens zählt. Und sie fokussiert die Komplexität globalgesellschaftlicher Wirklichkeit so, wie sie sich selbst fokussiert, d. h. sie öffnet auch den Blick für in den Alltag eingefügte sinnhafte Deutungen, religiöse Rituale und all das, was unseren Alltag neben dem schlichten Dauerablauf eben auch ausmacht und damit auch die Jugendlichen entsprechend prägt.

Vom Alltagsleben zur religiösen Repräsentation des Alltags

Wenn man so an die Thematik herangeht, dann ist klar, dass „junge Muslime“ zunächst nicht als Muslime, sondern als Jugendliche in ihrem Alltag gesehen werden, eben als „natürliche“ Mitglieder und damit Teil eines ganz konventionellen alltagspraktisch eingebundenen Ensembles. Interessieren muss dann zunächst, was in der konkreten Situation praktisch geschieht, wie sich der Alltagsablauf abspielt und wie sich diese Jugendlichen erst als Familienmitglieder und dann auch als Schüler/-innen bewegen.

Erst dann geht es um die Frage, inwiefern die Jugendlichen religiöse Diskurse „dazu schalten“, also religiöse Repräsentationen verwenden und inwieweit sie rekonstruierbar sind. Sehr häufig handelt es sich um Ritualdiskurse, „Spezialdiskurse“, wie das Gebet oder das Fasten, die im Alltagsablauf klar und eindeutig platziert werden. Und speziell diese lassen sich gut rekonstruieren, weil sie relativ geschlossene Formate darstellen und einen vordefinierten Sitz im Alltag haben. Ritualbotschaften sind in allen Hochreligionen recht leicht nachvollziehbar und gut kontextualisierbar. Sie werden in der face-to-face Situation gezielt inszeniert und machen es dem Betroffenen selbst, wie auch dem Beobachter leicht, deren Botschaft zu „lesen“.

Und dann kann man überlegen, in welchem Kontext und in welcher Absicht und aus welchen Motiven heraus solche Repräsentationen eingesetzt, d.h. in eine Relation „geschaltet“ werden, genauer: Welche Relation stellen sie zu welchen Aspekten des dauernden Ablaufs des Alltagslebens her? Bei der Suche nach der Relation ist zu bedenken, dass der Islam als Alltagsreligion hier sehr viel flexibler sein dürfte, als das bei institutionalisierten Religionen der Fall ist. Die Deutungen, die in Anschlag gebracht werden, sind nicht so eindeutig adressiert, wie wir das sonst aus Ritualanalysen kennen. Und es ist zu bedenken, dass unsere Jugendlichen aufgrund eines (groß-)elterlichen Migrationshintergrundes etwas translokaler, mobiler oder globaler ausgerichtet sein dürften als autochthone Mitschüler/-innen und deshalb die Adressierung deutlich mehr Optionen enthalten dürfte.

Unter der Voraussetzung, dass die Jugendlichen religiöse Deutungen überhaupt verwenden, wären vier verschiedene Zusammenhänge noch genauer zu untersuchen:

– erstens die Repräsentationen in ihrem religiösen Kontext selbst,
– zweitens die Relationsfigur, genauer definiert die religiöse Konnotierung,
– drittens das, worauf sich die Repräsentation deutend bezieht, was sie im Alltagsablauf adressiert und schließlich
– viertens die Bedeutung der religiösen Deutung für den Einzelnen.

Alle diese Punkte können hier nicht weiter ausgeführt werden. Ich möchte mich hier mit einigen vorläufigen Befunden begnügen, möchte aber vorher wenigstens noch die Relationsfigur selbst etwas deutlicher machen.

Eine Zwischenbemerkung zur religiösen Konnotierung

In der religiösen Repräsentation des Alltags wird eine Relation zum Alltag hergestellt. Die Repräsentation, ob Ritual oder Gebet, Kopftuch oder was auch immer, verhält sich zum Alltag wie ein Diskurs zur Praxis oder wie ein Signifikant (dem den Alltag interpretierenden Ritualdiskurs) zum Signifikat (dem im Dauerablauf des Alltags bezeichneten Aspekt). Und diese Relation ist nichts Statisches, sondern eine interpretativ-aktive, sich wechselseitig austarierende Relation. Das bedeutet automatisch, dass in einer dynamischen, flexiblen, hoch varianten und unter Umständen fraglichen Situation, in der gehandelt wird, die darauf rekurrierenden Ritualdiskurse entsprechend flexibel agiert und interpretiert werden müssen, damit die Geltung stimmt. Die religiösen Repräsentationen werden sich dann flexibel an eine flexible Wirklichkeit anschmiegen. Signifikant und Signifikat sind gleichermaßen zur Flexibilität „verurteilt“.

Religiöse Konnotierungen in der Schule

Um die religiösen Relationierungen, d.h. die religiösen „Konnotierungen“ einschätzen zu können, muss man sich zunächst darüber Klarheit verschaffen, wie sich die Jugendlichen in einer multiplen Modernität, hier in einer metropolitanen Gesellschaft, noch genauer in einem Alltagsquartier nach bestem Vermögen in der Dynamik des Alltagslebens platzieren bzw. einrichten („selflodging“), passende Vorstellungen entwickeln und sich formell wie informell arrangieren („Bildung“). Stellt man

junge Muslime in den Mittelpunkt, so muss man sich selbstverständlich auf solche Jugendlichen konzentrieren, die sich ihren Reim („Konnotationen") unter Zuhilfenahme unterschiedlichster und je nach dem auch religiös-islamisch ausgezeichneter Deutungsmuster und Praktiken machen und überlegen, welchen Kontext („religiöse Gemeinschaften") sie dabei einbeziehen.

(1) Generell gilt, dass die Schule als formal ausgerichtetes lebendes System keine Fortsetzung des antecedenten Alltags inszeniert, sondern eine Lehr-Lern-Situation, in der über den Alltag, über die gesellschaftliche Wirklichkeit usw. Informationen, Einschätzungen und Praktiken ausgehandelt und eingeübt werden. Und wenn die Schüler/-innen dann auch noch eine unter Umständen sogar alltags- oder zivilreligiös konnotierte Sozialisation mitbringen, ist erst recht nicht zu erwarten, dass in der Schule an einen so exklusiven Erfahrungs- und Identitätsbildungsprozess angeknüpft wird.

Dennoch werden religiöse Orientierungen in der Schule durchaus relevant. Allerdings geschieht dies meist nicht praktisch (gelegentlich tatsächlich noch in der Form eines Schulgebetes oder eines Schulgottesdienstes), sondern fachlich-theoretisch: Religion wird zum Unterrichtsthema. Allmählich beginnt die Schule hierbei auch, den Islam als Religion wahrzunehmen, was jedoch noch nicht bedeutet, dass dies bereits überall geschieht, selbst wenn heute in den urbanen Zentren schon bis zur Hälfte der Schüler/-innen aus Bevölkerungsgruppen mit Migrationserfahrungen stammen und in Städten wie Köln davon auszugehen ist, dass etwa ein Drittel der Schüler/-innen den Islam aus ihrem persönlichen Umfeld mehr als das Christentum kennen. Der Weg bis zu einem fachlich-religionswissenschaftlich ausgerichteten Unterricht ist vor diesem Hintergrund betrachtet noch weit.

(2) Auf der anderen Seite sehen sich die Jugendlichen häufig in sublimer Form mit der Thematik befasst. Es ist klar, dass das Thema Religion im Kontext der unsichtbaren Schulrealität durchaus virulent sein kann, weil es hier um die Konstruktion und Pflege von Beziehungen, Hierarchien usw. geht, die unter Umständen in der primären Sozialisation durch das „Einschalten" von religiösen Konnotationen gesichert worden waren.

Aus der primären Sozialisation in der Kleinfamilie weiß man, dass es dabei vor allem um die Sicherung sozialer und sexueller Beziehungen sowie Machtbeziehungen geht, die von den verschiedensten Religionen religiös besetzt bzw. konnotiert werden. Und da die Schule als hochformalisiertes lebendes System arbeitet, sind soziale Beziehungen ein latentes Dauerthema. Neben der kommunikativen Selbstregulierung und praktischen Aushandlung stellen auch Differenzlinien – Geschlecht, sozialer Status, Herkunft, Religion, Körper – das Material, mit dem sich die Schüler/-innen positionieren. So gehört es offenbar zur Standarderfahrung vieler Schüler/-innen, dass sie als Allochthone zu muslimischen Schüler/-innen definiert werden, um sie niedrig zu positionieren und anschließend die ihnen zugeschriebene Religiosität in einer Art self-fulfilling-prophecy zum Bildungshemmnis zu stilisieren. Was bleibt anderes, als sich möglichst unsichtbar zu machen oder sich „trotzig" zu bekennen.

Häufig zu beobachten sind Unterrichtssituationen, in denen Schüler/-innen durch Fragen zur Herkunft oder nach heimatlichen Bräuchen herkunftsspezifisch zugeordnet werden. Mit diesen permanent abgeforderten „Herkunftserzählungen" wird der Alltag symbolisch eindeutig gemacht, der Status des „Ausländers" wird definiert und als „Ausländerdistinktion" veralltäglicht. Schüler/-innen werden dann – einmal unter das Vorzeichen der Differenz gestellt – alsbald an die Deutungsarbeit gehen müssen und den ihnen zugewiesenen Status mal eher kulturell und mal eher religiös zu bearbeiten beginnen.

Besonders solche Fragen wie „Wie ist das bei euch?" provozieren früher oder später religiös konnotierte Diskurse bis hin zum Kopftuch. Denn das Kopftuch wird nicht einfach getragen, sondern entschieden eingesetzt und wird dadurch zur symbolischen Antwort auf die ebenfalls symbolisch gestellte Statusfrage, die freilich oft in einer Herkunftsfrage verborgen wird. Es ist der Versuch, der zugemuteten Unterordnung durch eine individuelle Neubestimmung mit Hilfe eines einzigen hocheffektiven Symbols zu begegnen.

Es gibt noch eine ganze Reihe weiterer Konfliktzonen, wie den Sport- und Schwimmunterricht einerseits und den Sexualkundeunterricht auf der anderen Seite. Sie haben noch nicht einmal mit der Spezifik des Islam zu tun, weil diese Konfliktzonen in allen Hochreligionen vorhanden sind. Sie belegen aber einmal mehr, dass religiöse Konnotationen unter unfairen Bedingungen zunehmen. Dabei zeigt sich einerseits, dass sie dazu verhelfen, das individuelle Gleichgewicht und die individuelle Identität unter

unfairen Bedingungen wieder herzustellen. Und es zeigt sich andererseits, dass man in diesen Fällen durchaus noch einmal gezielt „nachkartet“ um die individuelle Kompensationsstrategie zu verhindern.

Das Ergebnis dieses Diskurses

Das Ergebnis dieses Diskurses ist die These, dass ein junger Muslim oder eine junge Muslimin zu sein bestenfalls eine „Teilzeitaktivität“ ist – etwa im Rahmen einer Jugendbewegung. In der Regel ist es noch weniger, nämlich nur eine zeitlich und räumlich beschränkte, eher flüchtige Verortung, die in kritischen Situationen des Alltagsablaufs zugeschaltet werden mag, wie man das eben heute bei vielen Menschen unterschiedlichster religiöser Provenienz beobachten kann. Es ist eine alltagsreligiöse Praktik, wie wir sie aus der zivilreligiösen Praxis, zumal jüngerer und dann erst wieder sehr viel älterer Menschen, überall kennen. Solche Praktiken sind weder problematisch, noch fraglich, noch überhaupt bemerkenswert, sondern sind ganz einfach ein selbstverständlicher Ausdruck eines individuellen Arrangements in einer von vielerlei Friktionen durchzogenen Postmoderne. In der Gesellschaft ist heute alles so weit formalisiert und entindividualisiert, dass man immer dann, wenn persönliche Fragen aufbrechen oder wenn Entscheidungen zu treffen sind, einfach wie selbstverständlich auf solche freilich häufig längst nicht mehr religiös ausgewiesenen Verfahren rekurriert, um seinen nomadischen Lebenslauf einmal wieder auf Sinn einzustellen.

Diese punktuelle und – soweit sie nicht rituell formatiert ist – auch insgesamt eher konturenarme Religiosität trägt, so zynisch es auf den ersten Blick klingen mag, ganz eindeutig zur postmodernen Integration durch Individuation und Krisenmanagement bei. Das muss aber nicht so bleiben.

Denn sicherlich effektiver, weniger reaktiv und mehr konstruktiv lägen die Dinge, wenn die Religion im Verlauf von Sozialisation, Erziehung und Bildung schrittweise differenziert, reflektiert und als eine anerkannte Form der Individualisierung akzeptiert würde und sich damit auch als kritisches Potential gegenüber unfairen Bedingungen einsetzen ließe.

Die „jungen Muslime“ haben mit „jungen Christen“ und „jungen Juden“ gemeinsam, dass es sie als religiös definierte Subjekte nur dort gibt, wo eben diese religiöse Definition dominant ist: in der religiösen Gemeinschaft. In dem heterogenen Bildungsraum Schule sind sie gerade deshalb nur ganz „normale“ Schüler/-innen. Das bedeutet aber nicht, dass sie dort bildungsmäßig vernachlässigt werden müssten, sobald es um Religion geht. Es gibt ja schließlich auch Sportunterricht an der Schule, obwohl der eigentliche Leistungssport ganz woanders stattfindet und sich die meisten Schüler/Schülerinnen sicherlich zu Recht nicht gerade als Sportler/-innen sehen.

Der vorliegende Artikel „Junge Muslime in Schule und Bildung“ basiert auf einem gleichnamigen Fachbeitrag von Wolf-Dietrich Bukow in dem Buch „Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwachsprozesse und Jugendkulturen“, hrsg. von Hans-Jürgen von Wensierski und Claudia Lübcke. Verlag Barbara Budrich 2007. 360 Seiten. Preis: 29,90 EUR (ISBN 978-3-86649-056-7)

Kontakt über: Bettina Emmerich, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für Buchverlage, Autoren u.a., Telefon 0221/424403 E-Mail: emmerich@be-promotion.de

Sinus-Milieustudie

Zugehörigkeit zu sozialem Milieu beeinflusst Alltagskultur mehr als Religion oder ethnische Herkunft

„Die meisten befragten Migranten und Migranten/-innen wollen sich in die Gesellschaft einfügen, legen aber Wert darauf, ihre kulturellen Wurzeln nicht zu vergessen“, stellte der Staatssekretär im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Gerd Hoofe, heute bei der Vorstellung der SINUS-Milieustudie ‘Lebenswelten von Migranten’ in Berlin fest.

Nach der weltweit einmaligen Milieustudie unterscheiden sich Milieus von Migranten weniger als vermutet nach ethnischer Herkunft und den aktuellen Lebensumständen. „Menschen desselben Milieus, die individuelle Wertvorstellungen, Lebensstile und ästhetischen Vorlieben teilen, verbindet trotz unterschiedlicher Herkunft mehr miteinander als mit ihren Landsleuten aus anderen Milieus. Faktoren wie ethnische Zugehörigkeit, Religion und Zuwanderungsgeschichte beeinflussen zwar die Alltagskultur, sind letzten Endes aber nicht Identität stiftend. Wir können also nicht von der Herkunft auf individuelle Wertvorstellungen, Lebensstile und ästhetische Vorlieben schließen. Auch umgekehrt gilt: Wir können nicht vom Milieu auf die Herkunftskultur der Migrantinnen und Migranten schließen“, so Staatssekretär Hoofe. „Die Studie zeigt auch sehr anschaulich, dass die Gleichberechtigung der Geschlechter als gesellschaftlicher Grundwert bei den Migrantinnen und Migranten mit guter Bildung, die auch wirtschaftlich gut integriert sind, fest verankert ist.“

In einem Kooperationsprojekt von BMFSFJ, der Staatskanzlei NRW, den Malteser Werken u.a. hat SINUS-Sociovision, Heidelberg, in einer sozialwissenschaftlichen Untersuchung das weltweit erste Milieumodell der Lebenslagen von Migranten/-innen in Deutschland entwickelt.

Die Ergebnisse der Studie unter: www.bmfsfj.de www.sinus-sociovision.de

SCHLAG LICHT

Umgang mit Geld

Teure Jugend

Wie Teenager kompetent mit Geld umgehen

Ein Beitrag zu dem gleichnamigen Buch von Karin R. Fries, Peter H. Göbel und Elmar Lange

von Elmar Lange

Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Grundlage des Buches ist die von der SCHUFA in Auftrag gegebene Studie „Jugend und Geld“ aus dem Jahr 2005/2006. Anlass war die Beobachtung einer zunehmenden Verschuldung oder gar Überschuldung der Haushalte in Deutschland. Diese legte die Vermutung nahe, dass auch Kinder und Jugendliche zunehmend in die Verschuldung und Überschuldung geraten. Darüber hinaus sollte auch überprüft werden, ob der Kauf und die Nutzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, insbesondere des Handys, negative Auswirkungen auf das Verschuldungsverhalten der Jugendlichen haben. Forschungen auf diesem Gebiet lagen u.a. im Interesse der Telekommunikationsverbände, die diese Studie ebenfalls unterstützten. An der Entwicklung der Schulden, der Schuldenstruktur, der Sozialstruktur der Haushalte sowie der familiären und schulischen Finanzerziehung hatte auch das BMFSFJ Interesse, das die Studie begleitete sowie die Schirmherrschaft übernommen hatte.

Methodische Grundlage dieser Studie ist eine repräsentative Befragung von 1003 Kindern und Jugendlichen zwischen 10 und 17 Jahren sowie jeweils eines Elternteils; das waren in 96 Prozent aller Fälle die Mütter und in vier Prozent die Väter. Die Studie wurde im November 2005 vom Institut für Jugendforschung in München durchgeführt. Sie wurde für das Buch durch qualitative Interviews mit Jugendlichen sowie durch pädagogische Hinweise für Eltern und Lehrer/-innen ergänzt.

Zum sozialen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen

Zum sozialen Hintergrund der Befragten lässt sich sagen, dass die Familien insgesamt eine sehr hohe Kommunikationsintensität aufweisen, wobei allerdings die Themen Geld, Finanzen und Wirtschaften eher selten mit den Kindern und Jugendlichen diskutiert werden. Die Konfliktintensität ist dabei insgesamt gering. Meinungsverschiedenheiten zwischen Eltern und Kindern finden sich noch am häufigsten bezüglich der Ausgaben für die Handynutzung und für Süßigkeiten sowie bezüglich der Dauer der Beschäftigung der Kinder mit dem Computer(-spielen). Gering sind jedoch auch die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder in Haushalts- und Finanzangelegenheiten; umgekehrt ist die Kontrolle der Geldausgaben der Kinder durch die Eltern gegeben und greift.

Die Eltern werden damit ihrem Anspruch an sich selbst, die Finanzkompetenz der Kinder durch Beteiligung an Entscheidungen oder Vorbildverhalten zu fördern, nur sehr wenig gerecht. Schichtspezifische Unterschiede bezüglich des Erziehungsstils sind kaum vorhanden. In den Schulen haben zudem etwa die Hälfte aller Schüler/-innen die Themen „Finanzen und Konsum“ und gut 60 Prozent die Themen „Medien und Werbung“ erlebt. Systematische Effekte auf ihr Konsumverhalten lassen sich daraus jedoch nicht erkennen.

Die Einnahmen und Ausgaben der Kinder und Jugendlichen

Kinder und Jugendliche beziehen Einnahmen aus verschiedenen Quellen; hierzu zählen das Taschengeld, regelmäßige Einnahmen „zwischendurch“, Vergütungen aus Nebentätigkeiten, Ausbildungsvergütungen sowie Einmalzahlungen zu Weihnachten und zum Geburtstag. Ingesamt erhalten die Kinder und Jugendlichen dieser Altersgruppe im Jahr im Durchschnitt fast 900,- EUR, aber nicht alle Kinder und Jugendlichen beziehen Einnahmen aus allen Arten. Die Einnahmen der Jugendlichen steigen deutlich mit dem Alter an.

Addiert man die Einnahmen aus dem Taschengeld und die Einnahmen „zwischendurch“, dann belaufen sich die regelmäßigen Einnahmen der meisten (ca. 60 Prozent) Jugendlichen auf etwa 47,- EUR im Monat. Die Ausgaben der Jugendlichen belaufen sich im Monat auf durchschnittlich 39,- EUR. Ihre Höhe ist im Wesentlichen direkt von der Höhe der Einnahmen als den zentralen ökonomischen Ressourcen sowie vom Alter der Jugendlichen abhängig.

Was die Höhe der Ausgaben angeht, fließt das meiste Geld in Kleidung, Schuhe, Turnschuhe und das „Ausgehen“, dann ins Handy. Es folgen Ausgaben für Audio- und Videogüter wie CDs, DVDs, Kassetten, Computerspiele.

Dabei bestehen naturgemäß Unterschiede im „Geldausgeben“ innerhalb der Altersgruppe der 10-17jährigen, da sich die Bedürfnisse mit zunehmendem Alter stark ändern.

Sowohl hinsichtlich der Häufigkeit als auch der Höhe der Einzelausgaben findet die Studie keine systematischen Zusammenhänge zu familiären Hintergrundmerkmalen. Die Ausgaben sind jedoch umso höher, je liberaler die elterliche Erziehung, je weniger man sich bei seinen Konsumentscheidungen an seinen Eltern und je mehr man sich an seinen Freunden und Bekannten orientiert.

Kostenfaktor Handy

70 Prozent der Kinder und Jugendlichen besitzen inzwischen ein eigenes Handy, davon vier Prozent sogar mehrere. Der Handybesitz ist bei den Mädchen höher als bei den Jungen, bei Einzelkindern höher als bei Geschwisterkindern. Er steigt systematisch mit dem Alter an von 34 Prozent bei den 10jährigen auf 94 Prozent bei den 17jährigen. Er ist unabhängig vom Haushaltseinkommen der Eltern.

Insgesamt übernehmen dabei die Eltern bei etwa 30 Prozent ihrer Kinder die Gesamtkosten und bei etwa der Hälfte ihrer Kinder Teile der Handykosten. Die durchschnittlichen Handyausgaben der Kinder und Jugendlichen selbst liegen daher mit 15,- bzw. 18,- EUR (Prepaid- bzw. Vertrags-Handy) im Monat relativ niedrig, d.h. die Jugendlichen geben im Durchschnitt zwischen einem Viertel und einem Drittel ihrer Einnahmen für das Handy aus.

Was die Vertragsmodalitäten angeht, so besitzen vier Fünftel eine Prepaid-Karte. Die Kostenkontrolle ist für die Eltern, aber auch für die Kinder das wichtigste Argument, dieses Vertragsmodell zu wählen. Ein Fünftel besitzt einen festen Vertrag, dies sind insbesondere die Älteren. Einige wenige verfügen auch über einen Vertrag mit Jugendtarif. Die Entscheidung über die Vertragsart wird in mehr als der Hälfte aller Fälle von den Eltern getroffen, in etwa einem Drittel aller Fälle von den Eltern und Kindern gemeinsam.

In mehr als der Hälfte aller Fälle wurde die Anschaffung des Handys dabei von Eltern und Kindern gemeinsam getroffen. Bei einem Viertel aller Fälle haben die Eltern die Anschaffung beschlossen und bei etwa einem Fünftel haben sich die Kinder argumentativ gegen die Eltern durchgesetzt. Eine Anschaffung gegen den ausdrücklichen Willen der Eltern ist so gut wie nicht zu beobachten.

Weitere wichtige Maßnahmen der Eltern zur Begrenzung der Handykosten sind u.a das Sperren besonders teurer Rufnummern, das Abschließen eines Vertrages mit monatlichen Maximalbeträgen und die Wahl von Verträgen ohne monatliche Grundgebühr. Diese drei Möglichkeiten sind sowohl den Eltern als auch den Kindern und Jugendlichen weitgehend bekannt (bei den Eltern zu 72 bis 84 Prozent), sie werden aber nur in einem relativ geringen Umfang (bei den Eltern zu 7 bis 20 Prozent) auch praktiziert.

Was die Ausgaben für Handykosten angeht, existieren keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Die Ausgaben steigen allerdings mit dem Alter an. Jedoch steigt auch die Handyausgabendisziplin (Verhältnis der Ausgaben zu den Einnahmen) deutlich mit dem Alter an. Die Handyausgabendisziplin ist umso höher, je niedriger die Konfliktintensität in der Familie, je positiver also das familiäre Klima ist. Sie ist umso höher, je liberaler die Finanzerziehung in der Familie. Nicht zuletzt steigt die Ausgabendisziplin mit der internen Kontrollorientierung der Jugendlichen: Wer sich selbst für sein Handeln verantwortlich sieht, der ist auch in der Lage, die Handyausgaben seinen Einnahmen anzupassen.

Verschuldung

Sechs Prozent der Kinder und Jugendlichen können als verschuldet gelten, wenn man als verschuldet die Tatsache bezeichnet, dass man sich Geld geliehen hat, das man nicht gleich wieder zurückzahlen kann. Umgerechnet auf alle Kinder und Jugendlichen liegt die Verschuldunghöhe bei vier EUR. Weiterhin gilt, dass 58 Prozent der verschuldeten Kinder und Jugendlichen, die sich mehr Geld geliehen haben als sie sofort zurückzahlen können, nicht mehr als 10,- Euro und 93 Prozent nicht mehr als 100,- EUR Schulden haben. 0,4 Prozent und damit vier von tausend Kindern haben allerdings auch Schulden zwischen 100,- und 950,- EUR.

Fragt man nach den Dingen, für die sich die Kinder und Jugendlichen Geld geliehen, haben, zeigt sich: An erster Stelle steht Fast Food mit einem Viertel aller Nennungen. An zweiter Stelle stehen Schulden für das Ausgehen und die Kleidung mit jeweils 16 Prozent aller Nennungen. Es folgen Computersoftware, Computerspiele, Getränke und Süßigkeiten, auf die jeweils ein Achtel aller Nennungen entfallen. An letzter Stelle aller Nennungen stehen gleichermaßen das Handy, Zeitschriften und Zeitungen, Kosmetik und Sonstiges mit jeweils acht Prozent aller Nennungen.

Weniger als ein Prozent aller Kinder und Jugendlichen verschulden sich somit durch das Handy. Diese Situation war vor 10 bis 15 Jahren noch erheblich problematischer. Inzwischen haben sowohl die Kinder und Jugendlichen als auch ihre Eltern gelernt, mit dem Handy umzugehen. Darüber hinaus haben die Telekommunikationsunternehmen die rechtlichen und technischen Möglichkeiten diversifiziert, so dass heute erheblich mehr Angebote vorhanden sind, die auf die individuellen Verhältnisse zugeschnittenen werden können.

Versucht man die Verschuldung der Kinder und Jugendlichen insgesamt zu erklären, dann ergibt sich: Verschuldete Kinder und Jugendliche stammen weder aus „zerrütteten Familienverhältnissen“, noch besitzen sie ein „gestörtes Persönlichkeitsprofil“. Es existieren keinerlei Zusammenhänge zwischen sozialstrukturellen Bedingungen oder individuellen Bedingungen zur Verschuldung an sich und zur Verschuldungshöhe.

Verschuldungen und Überschuldungen werden erst bei den Jungerwachsenen zwischen dem 18. und 25. Lebensjahr zu einem Problem, was allerdings nicht Gegenstand dieser Studie war.

Sparen

Insgesamt haben 84 Prozent der Kinder und Jugendlichen Geld gespart. 44 Prozent kennen auch die Höhe ihres Sparguthabens. Umgerechnet auf alle Jugendlichen liegt das Sparguthaben bei 440,- EUR pro Kopf. Mit steigendem Alter steigen die Sparquote und die Sparhöhe. Jungen sparen etwas häufiger und auch etwas mehr als Mädchen.

An erster Stelle der Sparziele steht der Führerschein, gefolgt vom Auto, Motorrad oder Mofa, bei den Älteren und den Jungen verständlicherweise häufiger genannt als bei den Jüngeren. An dritter Stelle steht Kleidung, besonders bei den älteren Mädchen. An vierter Stelle folgen gleichauf CDs, Kassetten und das Handy. Dicht danach folgen an fünfter Stelle Computer-Software und Hardware, besonders bei den Jungen.

Allerdings steigen erwartungsgemäß mit dem Haushaltsnettoeinkommen die Sparquote und – tendenziell – auch das Sparguthaben.

Demonstrativer Konsum

Unter demonstrativem Konsum wird ein Kauf- und Konsumverhalten verstanden, das vor allem das soziale Bedürfnis nach Liebe, Zuneigung und sozialer Anerkennung zu befriedigen sucht. Mit dem Kauf und Konsum von Gütern/Dienstleistungen soll der eigene Status im Kreis der Freunde und Bekannten aufgewertet werden. Der unmittelbare ökonomische Nutzen, also die Befriedigung von Grund- und Wahlbedürfnissen tritt dagegen in den Hintergrund.

Demonstratives Konsumverhalten finden wir bei etwa 15% der Kinder und Jugendlichen.

Demonstrativer Konsum steigt mit den finanziellen Einnahmen der Kinder und Jugendlichen deutlich an. Auf der anderen Seite sinkt dieses Konsummuster mit der Höhe des eigenen Bildungsniveaus und mit dem schulischen Leistungsstatus. Wir finden es besonders stark ausgeprägt bei den Hauptschülern und weniger stark ausgeprägt bei den Realschülern und den Gymnasiasten. Darüber hinaus haben es diejenigen nicht nötig, die bereits über ihre guten schulischen Leistungen Ansehen und Status erwerben. Je höher also das kulturelle Kapital der Kinder und Jugendlichen, desto seltener tritt dieses Konsummuster auf. Was die sozialen Ressourcen angeht, finden wir demonstrativen Konsum besonders dort, wo die Jugendlichen eng in ihre Freundes- und Bekanntengruppen eingebunden sind und wo sie sich auch ihre Produktinformationen holen. Je enger die Bindung an Freunde und, umgekehrt, je geringer die Bindung ans Elternhaus, desto häufiger finden wir ein demonstratives Konsumverhalten. Das demonstrative Konsumverhalten ist auch umso höher, je positiver die Einstellung zur Werbung, je stärker sie also als informierend und unterhaltend wahrgenommen wird.

Kompensatorischer Konsum und Kaufsucht

Als kompensatorisch wird hier ein Kauf- und Konsumverhalten bezeichnet, das nicht (vorrangig) den Zwecken dient, denen das gleiche Verhalten normalerweise gewidmet ist, sondern Defizite kompensieren soll, die aus dem Nicht-Lösen ganz anderer Probleme entstanden sind. Kompensatorisches Kaufen kann beispielsweise die Funktion haben, dem Käufer über beruflichen Stress oder private Enttäuschung hinwegzuhelfen. Das Gut wird dann nicht (oder nicht in erster Linie) um seines Gebrauchswertes willen gekauft, sondern um der Befriedigung willen, die der Kaufakt selbst dem Käufer verschafft, und zugleich in der Erwartung, dass diese Befriedigung einen Ausgleich für die Frustration bieten möge, die durch das unbewältigte Problem hervorgerufen wurde. Kompensatorisches Kaufverhalten kann zur Kaufsucht führen.

Kaufsucht liegt dann vor, wenn das kompensatorische Konsumverhalten die für ein Suchtverhalten typischen Merkmale zeigt, nämlich die Verengung auf bestimmte Objekte, die Unwiderstehlichkeit und in vielen Fällen auch die Dosissteigerung und das Auftreten von Entzugserscheinungen. Kaufsucht kann zur Krankheit führen.

Kompensatorischen Konsum finden wir bei etwa 10 Prozent der Kinder und Jugendlichen, Kaufsucht bei etwa vier Prozent. Kompensatorischer Konsum und Kaufsucht steigen mit der Höhe der Einnahmen: Wer über den Kauf und den Konsum von Gütern Defizite in außerökonomischen Bereichen kompensieren will, braucht dazu auch das nötige Geld. Er ist auch bereit, sich notfalls zu verschulden.

Beide Konsummuster sind eine Folge von Selbstwertschwäche: Je höher die Selbstwertschwäche, bzw. je geringer die Selbstwerteinschätzung und das Selbstvertrauen, desto häufiger treten kompensatorischer Konsum und Kaufsucht auf. Kompensatorisch konsumierende Jugendliche zeigen zugleich eine erhöhte Affinität zur Werbung, nehmen sie als informativ und unterhaltsam wahr, um sich über Produkte zu informieren, und wenden sich in dieser Hinsicht weniger an ihre Eltern.

Mädchen zeigen ein höheres Maß an kompensatorischem Konsum und Kaufsucht als Jungen. Kaufsucht steigt darüber hinaus in der hier untersuchten Altersgruppe mit dem Alter an.

Kompensatorischen Konsum und Kaufsucht finden wir vor allem in Familien, in denen ein autoritärer bzw. überbehütender Erziehungsstil und, damit zusammenhängend, eine hohe Konfliktintensität herrscht. Beide führen erfahrungsgemäß zu einer hohen Stressbelastung der Kinder und Jugendlichen und legen somit Kompensationen auch im Bereich des Konsums nahe.

Pädagogische Konsequenzen

Wenn man davon ausgeht, dass individuelle Verhaltensweisen, wie das Konsum- und Finanzverhalten, insbesondere

auch abweichende Muster wie Verschuldung, demonstrativer und kompensatorischer Konsum, das Ergebnis struktureller Bedingungen in der Familie, den Peer-Gruppen, in der Schule sowie auf den Märkten, z.B. durch die Werbung, sind, dann kann eine pädagogische Strategie darin liegen, diese strukturellen Verhältnisse so zu verändern, dass sie den Jugendlichen zukünftig eher Anreize für marktkonforme als für abweichende Verhaltensmuster bieten. Nimmt man Bezug auf die o.g. dominanten Sozialisationsinstanzen, dann eignet sich der pädagogische Ansatz der Struktursteuerung, ein präventiver Ansatz also.

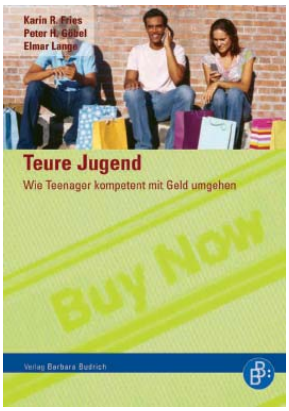
Das Konzept der Struktursteuerung bzw. Steuerung der informellen und formellen Unterstützungssysteme der Kinder und Jugendlichen (vgl. Hurrelmann 1989, Springer 1995) geht von der Erkenntnis aus, dass die Strukturen derjenigen sozialen System, in denen sich die Jugendlichen bewegen, innerhalb wie untereinander so zu gestalten sind, dass sie den Jugendlichen so viel Handlungsoptionen wie möglich und so wenig Restriktionen wie nötig bieten. Die Jugendlichen müssen allerdings begreifen, dass Sozialisation nicht nur Individuation und Selbstverwirklichung bedeutet, sondern auch Integration in gesellschaftliche Rollen, Gruppen und Institutionen und damit Einordnung in die gemeinsam geschaffenen oder aber als legitim akzeptierten vorgegebenen Strukturen.

Präventive Maßnahmen zur Unterstützung von Individuation und Integration haben sich dabei vor allem auf die Alltagssituationen zu beziehen, nämlich auf die Situationen im Kreis der Familie, der Peer-Gruppen, der Schule sowie der lokalen Gemeinschaft. Sie haben sich zugleich auf den sozialen Raum, z.B. den Stadtteil zu beziehen, in dem man sich begegnet, in dem man mit kommuniziert, miteinander leidet oder sich miteinander freut. Wenngleich der Schwerpunkt hier auf Prävention gegenüber abweichenden Konsummustern liegt, bleibt doch immer auch zu bedenken, dass der Konsum für die Jugendlichen zwar einen wichtigen Teil ihres Lebens, aber eben nur einen Teil ausmacht. Wie Prävention möglich ist, dazu finden sich konkrete Hinweise im Buch.

Die Jugendlichen orientieren sich bei ihren Konsum- und Finanzverhaltensweisen zwar an den sozialen Strukturen, unter denen sie leben, sie werden aber nicht durch sie allein determiniert. Zum einen sind alle strukturellen Vorgaben interpretationsbedürftig und -fähig, zum anderen sind sie auch änderbar, wenngleich nur mit Aufwand. Von daher besteht auch die Möglichkeit, mit Interventionsmaßnahmen bei den Individuen selbst anzusetzen und ihre Wirtschafts-, Konsum- und Finanzkompetenz zu erhöhen, um abweichenden Verhaltensmustern vorzubeugen. Diese Möglichkeiten bestehen sowohl in den Familien als auch in den Schulen. Was Eltern und ihre Kinder speziell zur Förderung der Finanzkompetenz tun können, ist im Anhang des Buches in Form von Tipps zusammengestellt. Welche Möglichkeiten sich gegenwärtig für die Lehrer/-innen bieten, zeigen die ebenfalls im Anhang dargestellten Schulprojekte.

Elmar Lange ist Universitätsprofessor für Soziologie an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld, dort mit zuständig für die Lehrgebiete: Sozialstrukturanalyse, Wirtschaftssoziologie und Methoden der empirischen Sozialforschung.

Sein Beitrag bezieht sich auf die Veröffentlichung „Teure Jugend. Wie Teenager kompetent mit Geld umgehen" von Karin R. Fries, Peter H. Göbel und Elmar Lange. Verlag Barbara Budrich 2007. 193 Seiten. Kart. 12,90 EUR (ISBN 978-3-86649-074-1)



Kontakt über: Bettina Emmerich, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für Buchverlage, Autoren u.a., Telefon 0221/424403 E-Mail: emmerich@be-promotion.de

Moki

Grundschulkinder lernen richtigen Umgang mit Geld

Dass man den richtigen Umgang mit Geld nicht früh genug lernen kann, beweist die steigende Zahl überschuldeter Haushalte. Wie man bereits Grundschulkinder spielerisch an das Thema heranführt, hat Umweltminister Eckhard Uhlenberg in einem Pilotprojekt mit dem Namen *MoKi – Money & Kids* an 14 Ganztagsgrundschulen von August 2006 bis April 2007 erproben lassen. Nach der erfolgreichen Testphase stellt der Minister das entsprechende Arbeitsmaterial nun Grundschulen im ganzen Land zur Verfügung.

„Kinder sollten möglichst früh lernen, ihre Wünsche und Bedürfnisse zu reflektieren und ihre eigenen Konsumwünsche zu hinterfragen. Dass dies nicht mit gehobenem Zeigefinger stattfinden muss, sondern Spaß machen kann, haben wir mit unserem Projekt gezeigt", so Umweltminister Eckhard Uhlenberg heute bei der Vorstellung des neuen Projektmaterials in Düsseldorf. *MoKi* schickt die Kinder z.B. auf Entdeckungstour in den Supermarkt, wo sie lernen, Preise miteinander zu vergleichen. Oder sie gehen als Spardetektive Zuhause auf die Suche nach Geldverschwendern wie unnötigem Stand-by-Betrieb von Fernseher und Stereoanlage.

Die Materialen zu MoKi sind in einem Ordner zusammengefasst und kommen in der Nachmittagsbetreuung an Ganztagsgrundschulen zum Einsatz. Spielerisch und in mehreren, aufeinander aufbauenden Modulen wird den Kindern hier der verantwortungsvolle Umgang mit Geld vermittelt. Neben dem Ordner werden noch ergänzende Materialien wie Geldstempel, Liedtexte und Rollenspielkarten zum Thema mitgeliefert. (...)

Interessierte Schulen müssen für die Materialien lediglich eine Schutzgebühr von 15,- EUR bezahlen. (...)

Weitere Infos zum Projekt, zum Bezug der Materialien und zu Fachveranstaltungen zum Thema unter: www.moki.nrw.de.

www.umwelt.nrw.de (22.11.2007)

Das Projekt

Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule

Modellprojekt zur Entwicklung von kooperativen Strukturen und qualifizierten Bildungs-, Erziehungs- und Förderangeboten in Leverkusen

Auszüge aus dem Erfahrungsbericht der Katholischen Jugendwerke Leverkusen zum Verlauf des Modellprojektes

von Michael Hirth und Christian Stelljes

Zum Hintergrund

Der ursprüngliche Auftrag des Modellprojektes war es, kooperative Strukturen für die Kommune Leverkusen zu entwickeln, die ein gemeinsames Handeln von Jugendhilfe und Schule verbindlich definieren und festschreiben.

Das Projekt startete zum 01.08.2005 und endete zum 31.07.2007. Es wurde mit Mitteln der Sozial- und Kulturstiftung des Landschaftsverbandes Rheinland gefördert.

Für die Begleitung des Projektes und die Abstimmung der einzelnen Projektschritte wurde im November 2005 auf Initiative der Katholischen Jugendwerke eine interdisziplinäre Steuerungsgruppe gegründet, an der im Projektverlauf folgende Akteure mitgewirkt haben:

– vier städtische Vertreter aus den Fachbereichen Erziehungshilfe, Jugendförderung/Jugendsozialarbeit, Jugendhilfeplanung sowie der Leiter der Städtischen Projektgruppe OGGS,
– drei schulische Vertreter aus Grund-, Haupt- und Förderschule;
– zwei Mitarbeiter der Katholischen Jugendwerke Leverkusen e.V.

Bei allen Teilnehmern der Steuerungsgruppe bestand Interesse daran, neue kooperative Strukturen zu entwickeln – beziehungsweise bereits bestehende zu stärken.

Bereits im ersten Projektjahr zeigte sich, dass es bereits eine Vielzahl von Kooperationsbezügen zwischen Schulen und Trägern der Jugendhilfe gibt. Gleichwohl wurde deutlich, dass es keine definierten Berührungspunkte in Form kontinuierlicher Gespräche und Vereinbarungen gibt. Zum Ursprungsauftrag, die Kooperationen zwischen beiden Systemen voranzutreiben, kam das Ziel hinzu, bestehende und zukünftige Planungen systematisch zusammen zu führen und an einer übergeordneten Stelle gesamtstädtisch und nachhaltig im Blick zu halten. Dieses Ziel stand besonders im Fokus des zweiten Projektjahres.

Wesentliche Erkenntnisse

In erster Linie haben die vielen Gespräche mit den Akteuren im Feld „Jugendhilfe und Schule“ sowie in der Projektsteuerungsgruppe dazu beigetragen, die nachfolgenden Erkenntnisse zu formulieren:

– Die Kooperation von Schulen mit Angeboten/Einrichtungen der Jugendhilfe funktioniert kleinräumlich betrachtet gut.
– Schule und Jugendhilfe wissen häufig zu wenig voneinander.
– Schule ist von vielen Veränderungen und konzeptionellen Weiterentwicklungsprozessen betroffen und ist personell vielerorts am Limit.
– Das beschreiten neuer Wege in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule findet mit Verweis auf fehlende finanzielle (und somit auch personelle) Ressourcen nicht statt.
– In Gesprächen mit Vertretern der freien Träger und auch des öffentlichen Trägers der Jugendhilfe zeigt sich latent, dass Jugendhilfe sich der Gefahr ausgesetzt sieht, von Schule vereinnahmt zu werden.
– Schule und Jugendhilfe sind vom Grundsatz her zwei sehr unterschied-

liche Systeme, die – vor allem was ihre Arbeitsorganisation betrifft – grundverschieden „funktionieren“.

Empfehlungen

Resultierend aus den gewonnenen Erkenntnissen, können Empfehlungen formuliert werden, die auf ein besseres Gelingen der Entwicklung kooperativer Strukturen abzielen:

– *Zukünftig sollten Rahmenbedingungen geschaffen werden, die einen regelmäßigen Austausch zwischen beiden Systemen ermöglichen.*
Anderen Eindrücken zum Trotz sind wir der Meinung, dass die Wissensdefizite auf beiden Seiten größer sind als weitläufig angenommen wird. Erst wenn beide Systeme die Möglichkeiten und Fähigkeiten des jeweils Anderen kennen, kann man sich auf den Weg begeben, Gemeinsames zu entwickeln. Um einen ausgewogenen Wissensstand auf beiden Seiten zu erzielen, sollten Veranstaltungen durchgeführt werden, in denen es um ein gegenseitiges Kennenlernen und gemeinsame Diskussionsanlässe geht. Die Praxis zeigt, dass Kooperation dann funktioniert, wenn „Personen“ sich kennen und verstehen gelernt haben.

– *Beratung bei der Entwicklung neuer Strukturen von Außen.*
Das Thema „Kooperation Jugendhilfe und Schule“ ist kein Neues. Vielfältige Versuche sind untemommen werden, damit es zu einer verbindlich und strukturell abgesicherten Steuerung von Angeboten und Leistungen zwischen Jugendhilfe und Schule kommt. Die Folgen sind aktuell noch spürbar und äußern sich in einem Rückzug auf die eigenen Kernbereiche mit einhergehender Unlust, einen neuen Anlauf zu unternehmen. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, Ansätze oder Vorhaben von Dritten begleiten zu lassen. Dies birgt den Vorteil, dass eine solche Person oder Stelle unvoreingenommen auf die Beteiligten zugehen kann. Denkbar wären: Eine Servicestelle beim Landesjugendamt oder ein extern, an einen Dritten übertragener Beratungs- und Entwicklungsauftrag.

– *Bereitstellung finanzieller und personeller Ressourcen*
In vielen Studien über förderliche und hinderliche Faktoren im Feld „Kooperation Jugendhilfe und Schule“, wird immer wieder auf die Notwendigkeit ausreichender finanzieller Mittel verwiesen – wobei natürlich die Frage offen bleibt, was „notwendig“ im Endeffekt bedeutet. Und auch dieses Modellprojekt hat gezeigt, das zusätzlich bereitgestellte finanzielle Mittel für eine dauerhaft gelingende Kooperation unabdingbar sind. Vor allem für Schule ist diese Forderung aus folgenden Gründen von Bedeutung: Die Ausgestaltung der Aufgaben in Kooperation von Schule mit Jugendhilfe wird mit den zur Verfügung stehenden Zeitressourcen der Lehrkräfte bewerkstelligt und steht bzw. fällt mit deren individuellem Engagement. Fachkräfte der Jugendhilfe haben diesen Auftrag bereits in das bestehende Leistungsangebot aufgenommen und richten ihr Alltagshandeln danach aus. Tatsache bleibt, dass Lehrerinnen in der Erfüllung der bestehenden Aufgaben bereits am Limit ihrer Kapazitäten sind. Eine Aufstockung von Lehrerstellen scheint daher unumgänglich.

– *Eindeutige politische Richtung und Steuerung.*
Zwar ist Zusammenarbeit zwischen den Systemen Schule und Jugendhilfe gesetzlich in den für die jeweiligen Bereiche geltenden Gesetzestexten verankert, jedoch fehlt es an einem durch Politik verfassten Instrumentarium, zur tatsächlichen Umsetzung des Kooperationsanspruches. Eine bloße gesetzliche Festschreibung reicht nicht aus, um einen Kooperationsgedanken lebendig und erlebbar werden zu lassen. Es müssen weitere und eindeutige Handlungsschritte seitens Politik verfasst sowie finanzielle Rahmenbedingungen geschaffen werden.

– *Aufeinander abgestimmte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung.*
Es gilt, Konzepte zu erarbeiten, in denen die Zusammenführung, der Ausbau und die Weiterentwicklung von Angeboten zur Erziehung, Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen beschrieben sind und als Handlungsgrundlage für die kommunale Umsetzung dienen.

Ausblick

Mit Blick auf die Entwicklung in Leverkusen lässt sich festhalten, dass das Thema Jugendhilfe und Schule in der Kommune „angekommen zu sein“ scheint. Dies spiegelt sich zum einen in dem aktuellen Kinder- und Jugendförderplan wieder. Zum anderen gibt es Bestrebungen, die Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen voranzutreiben und weiter auszubauen.

Damit bestehen gute Chancen, die vom Projekt angestoßenen Impulse auch nach Ende der Projektlaufzeit weiter zu führen. Hier sind vor allem die kommunalen Akteure gefordert!

Der vollständige Abschlussbericht steht als Download zur Verfügung unter: www.jugend.lvr.de (foerderungen/modell/dokumentationen).

KATHOLISCHE JUGENDWERKE LEVERKUSEN e.V.

Kontakt: Katholische Jugendwerke Leverkusen e.V., Michael Hirth, Neustadtstraße 6, 51379 Leverkusen. Telefon 02171/4901-33, E-Mail: michael.hirth@kjw-lev.de

Modellförderung des LVR

Um neue Entwicklungen im Bereich der Jugendhilfe zu fördern, gewährt das Landesjugendamt Rheinland Zuschüsse für die Planung, Anregung, Förderung und Durchführung von Modellprojekten aus Mitteln der Sozial- und Kulturstiftung des Landschaftsverbandes Rheinland.

Mit diesen Mitteln sollen Maßnahmen und Projekte gefördert werden:
– die einen Modellcharakter aufweisen,
– die neue Inhalte, Formen und Methoden in der Jugendhilfe vorsehen,
– die sich für die Gewinnung und Verbreitung neuer Arbeitsansätze eignen.

Die Förderschwerpunkte 2008 – Antragsfrist: 31.01.2008! – sowie weitere Infos zur Antragstellung unter: www.jugend.lvr.de (foerderungen/modell)

inform 4/07

Das Projekt

Das Regionale Übergangsmanagement Schule - Beruf in Leverkusen

von Dr. Nicole Pötter

Was ist ein Regionales Übergangsmanagement?

‚Management' ist ein Begriff, der zurzeit in der Sozialen Arbeit immer als Nachweis dafür herhalten muss, dass ein geplantes Projekt oder eine umzusetzende Aufgabe den modernen Anforderungen entspricht und dass ‚Effektivität' sichergestellt wird. Der Ausdruck Management bedeutet jedoch nicht viel mehr als die Umsetzung geplanten Handelns zur Erzielung von Ergebnissen unter Nutzung von Ressourcen.

Der „Weinheimer Initiative 2007" (Freudenberg Stiftung, 2007, S. 7) zufolge, ist es die Aufgabe der Kommune die Aktivitäten zur Herstellung von Transparenz und die Entwicklung und Anwendung gemeinsam vereinbarter Qualitätsstandards für den Bereich des Übergangs von der Schule in den Beruf und in die Arbeitswelt zu bündeln und abzustimmen. Hierfür sei es üblich geworden, die Bezeichnung „Lokales Übergangsmanagement" zu verwenden. Die Kommune habe dabei nicht nur den formalen Informationsaustausch zwischen den Akteuren sicher zu stellen, sondern einen gemeinsamen zielgerichteten Arbeitsprozess aller beteiligten Akteure anzustoßen und zu begleiten, der darauf ausgerichtet ist, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor Ort deutliche Verbesserungen ihrer Chancen und Optionen beim Navigieren im Übergang zur Arbeitswelt erfahren. Gute Beispiele, wie solche Koordinierungs- und Planungsarbeiten aussehen können – aber auch mit welchen Schwierigkeiten dies zum Teil verbunden ist – geben die Modellregionen des Projekts „Perspektiven für die berufliche Ersteingliederung", welche vom Juli 2005 bis Juni 2007 unter Begleitung des Instituts für Soziale Arbeit e.V. erste Erfahrungen mit solchem Schnittstellenmanagement gemacht haben (vgl. Stuckstätte, 2007).

In Nordrhein-Westfalen wurde in den Jahren 2005 bis 2007 eine Initiative des Ministeriums für Gesundheit, Arbeit und Soziales gestartet, die landesweit zur Einrichtung von Projekten im „Übergangsmanagement Schule – Beruf" führte und unter Einbeziehung regional verfügbarer Mittel aus Mitteln des Landesministeriums und des Europäischen Sozialfonds finanziert wurde. Ziel dieser Initiative war es Projekte zu fördern, „die zur Stärkung regionaler Strukturen der Berufswahlorientierung und Berufsvorbereitung für Schüler/-innen an allgemeinbildenden Schulen sowie zur Bereitstellung von Ausbildungsplätzen beitragen" (G.I.B. NRW, 2007). Es gehörte zu den Vorgaben für die Projekte, dass sie sich in das jeweilige ‚regionale Übergangsmanagement' integrieren. Die Initiative des Landesministeriums zielte somit auf dieselbe Schnittstelle, wie sie in der Weinheimer Initiative beschrieben wurde, setzte aber nicht nur auf Projekte die von Kommunen selbst oder Kreisen entwickelt und umgesetzt wurden, sondern auch auf freie Träger, Trägerverbünde, Vereine oder GmbHs. Diese Projekte übernahmen zudem nicht unbedingt selber die Steuerung oder das Management des Übergangssystems, beteiligten sich aber aktiv an ihr und regten gegebenenfalls Verbesserungen dieses Systems an. Dennoch setzte sich – auch wegen der für alle Projekte vorhanden starken Anbindung der Aktivitäten innerhalb der jeweiligen Region – der Sammelbegriff „Regionales Übergangsmanagement" für diese Projekte durch.

Dadurch gibt es zurzeit eine ganze Reihe von „Regionalen Übergangsmanagements" mit sehr unterschiedlichen Zielen und Anbindungen, und nicht zuletzt auch mit sehr unterschiedlichen Konzepten. Im Folgenden soll das Regionale Übergangsmanagement Schule-Beruf in Leverkusen näher vorgestellt werden, dessen Schwerpunkt in der Schulberatung lag. (Das Projekt endet am 31.12.2007, weshalb hier in der Vergangenheitsform vom Projekt gesprochen wird. Die Internetseite des Projekts ist noch bis Ende Januar abzurufen unter www.ruem-leverkusen.de)

Was managt das Regionale Übergangsmanagement Schule – Beruf in Leverkusen?

Das Regionale Übergangsmanagement Schule – Beruf nahm in Leverkusen am 1. Juni 2006 seine Arbeit auf. In Leverkusen hatten sich vier Träger zu einem Trägerverbund zusammen getan, um das Projekt umzusetzen: Hierzu gehörten der Katholische Jugendwerke Leverkusen e.V., der Kolping Bildungswerk Diözesanverband Köln e.V./ Bildungsstätte Leverkusen, die Perspektive/ Gesellschaft für berufliche Bildung mbH und die Wuppermann Bildungswerk Leverkusen GmbH. Dieser Trägerverbund arbeitete vor Ort eng mit dem Schulamt für die Stadt Leverkusen und dem Fachbereich Kinder und Jugend der Stadt Leverkusen zusammen. Der Schwerpunkt der Tätigkeit lag auf der Beratung weiterführender Schulen zur Verbesserung der Berufsorientierung von Schüler/-innen. Von den insgesamt 22 weiterführenden Schulen in Leverkusen (inklusive dreier Berufskollegs) kooperierte das RÜM Leverkusen mit 14 Schulen aller Schulformen, mit einem Schwerpunkt auf Haupt- und Förderschulen.

Die übergeordneten Ziele der Erhöhung der Vermittlungsquote der Schulabgänger/-innen in Ausbildung, die

Ermutigung von Betrieben wieder oder erstmals auszubilden und die Entwicklung von Berufswahlkonzepten ab der 5. Klasse an Schulen sollte in erster Linie dadurch erreicht werden, dass die Schulen in die Lage versetzt werden, die veränderten Anforderungen der Berufsvorbereitung ihrer Schüler/-innen selbst wahrzunehmen (zu erzielende Ergebnisse) (vgl. Perspektive, 2006). Hierzu wurde auf jede Schule eine Prozessbegleitung individuell abgestimmt. Das RÜM hatte nicht die Aufgabe, die unterschiedlichen Elemente einer gelingenden Berufsorientierung (Berufswahlpass, individuelle Förderplanung, Lernpartnerschaften, Schülerfirmen, Berufsparcours) umzusetzen oder auszuführen, sondern die Schulen in der Implementierung zu unterstützen und zu beraten (geplantes Handeln). Die Schulen hatten in der Regel bereits Elemente der Berufsorientierung in ihrem Curriculum verankert, aber häufig ohne diese in einem zusammenhängenden Konzept zusammenzuführen und ohne klare Zuständigkeiten innerhalb des Kollegiums für die unterschiedlichen Aufgaben zu benennen. Auch im regionalen Netzwerk der Anbieter von berufsorientierenden und berufsvorbereitenden Maßnahmen waren bereits viele Ressourcen vorhanden, die jedoch nicht allen Schulen gleichermaßen zugänglich gemacht werden (konnten), auf die aber innerhalb des Netzwerks aufgebaut werden konnte (Nutzung von Ressourcen).

Wie wurden Schulen beraten?

Zu Beginn des Schulberatungsprozesses stand die Auftragsklärung mit RÜM und die Festlegung der angestrebten Ziele der Kooperation. Zunächst wurde eine Bestandsaufnahme der bereits bestehenden Angebote zur Berufsorientierung an der jeweiligen Schule gemacht. Die Schule wurde hierbei durch für das Thema zuständige und/oder interessierte LehrerInnen sowie anderes Fachpersonal (z.B. Schulsozialarbeiter/-innen) in einer Arbeitsgruppe zum Thema vertreten, die sich in regelmäßigen Abständen mit der zuständigen Mitarbeiterin oder dem zuständigen Mitarbeiter des RÜM Projekts trafen. Nachdem die Arbeitsgruppe die Bestandsaufnahme abgeschlossen hatte, wurden die anderen Lehrer/-innen um Ergänzungen gebeten, damit kein bereits bestehendes Angebot übersehen wurde.

Auf der Grundlage dieser Bestandsaufnahme wurde dann gemeinsam mit den Schulen überlegt, wie das Berufsorientierungskonzept der Schule optimiert und weiterentwickelt werden kann. RÜM stellte den Schulen verschiedene Instrumente der Berufsorientierung vor (s.o.), wobei der Berufswahlpass einen Schwerpunkt darstellte. Der Berufswahlpass (BWP) ist ein Ordner, in dem – in Form einer Loseblattsammlung – individuelle Lernhilfen zur Berufsorientierung geordnet und gesammelt werden. Es gibt ihn in drei unterschiedlichen Varianten, die jeweils auf unterschiedlich leistungsfähige Schüler/-innen ausgerichtet sind. Der Berufswahlpass ist unterteilt in die Bereiche „Angebote meiner Schule“, „Mein Weg zur Berufswahl“, „Dokumentation“ und „Lebensordner“ (der Lebensordner ist nicht in allen Varianten enthalten!). Die Schüler/-innen sollen durch dieses Instrument zu eigenständigem und individuellen Lernen angeregt werden (s.a. *www.berufswahlpass.de*).

Die Arbeitsgruppe der Schule hatte die Aufgabe mögliche Weiterentwicklungen des Berufsorientierungskonzepts vorzuschlagen und diese Vorschläge dann in der Lehrerkonferenz mit den anderen Lehrkräften abzustimmen. Für die dauerhafte Umsetzung von neuen Angeboten – insbesondere auch des Berufswahlpasses – ist die Unterstützung des gesamten Kollegiums notwendig. Die Ausarbeitung der Details und der organisatorischen Fragen wurde dann wiederum an die Arbeitsgruppe zurück verwiesen. Im nächsten Schritt wurden die erarbeiteten Veränderungen des Berufsorientierungskonzepts von der Schulkonferenz beraten und bestätigt.

Die Mitarbeiter/-innen des RÜM Projekts hatten jeweils den Auftrag, diesen Prozess an den Schulen zu begleiten, zu moderieren und zu dokumentieren. Gleichzeitig sollte RÜM die Prozesse nach innen und außen transparent machen, Informationen für die Schulen recherchieren und gezielt Impulse für Ideen, Projekte oder Lösungen von inhaltlichen oder organisatorischen Fragen einbringen.

Die jeweiligen Aufgaben von RÜM und von der Schule wurden in einem Idealtypischen Beratungsprozess dargestellt und allen Beteiligten zur Verfügung gestellt.

Welche Ergebnisse konnte RÜM erzielen?

RÜM Leverkusen hat zu 80% der weiterführenden Schulen in Leverkusen Kontakt aufgenommen und sein Angebot vorgestellt. Mit 60% der Schulen (N=14) wurde eine Zusammenarbeit vereinbart. Bei zwei Dritteln dieser Schulen lag der Schwerpunkt der Beratungsarbeit auf dem Berufswahlpass und dessen Implementierung. Die meisten Schulen führten den Berufswahlpass zu Beginn des Schuljahres 2007/2008 in den 8. Klassen ein. Nur eine Schule führte den Berufswahlpass bereits im Frühjahr 2007 ein. Zwei Schulen sind noch in der Vorbereitung und planen die Einführung zum Frühjahr 2008 bzw. zu Beginn des Schuljahres 2008/2009.

Alle beratenen Schulen haben – häufig in Vorbereitung auf die Einführung des Berufswahlpasses – eine Bestandsaufnahme ihrer Berufsorientierungsangebote gemacht. Bei vielen Schulen führte dies gleichzeitig zu einer Weiterentwicklung des Berufsorientierungskonzepts und zu einer Sammlung von Ideen, an wel-

chen Punkten die Schule in den kommenden Jahren ihre Berufsorientierungsangebote noch verbessern könnte (Themenspeicher). Darüber hinaus wurde an jeweils einer Schule eine Lernpartnerschaft in Kooperation mit dem KURS-Basisbüro in Leverkusen initiiert (diese Initiative war aus unterschiedlichen Gründen leider nicht erfolgreich), ein Informationsflyer für Eltern entwickelt und Informationen zu Studienmöglichkeiten im europäischen Ausland recherchiert.

Durch drei Veranstaltungen wurde das Thema „Berufsorientierung an Schulen" für die weiterführenden Schulen aufbereitet und Impulse zur Weiterentwicklung der schulischen Angebote gegeben.

Auf der ersten Veranstaltung in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (AG 78) im August 2007 wurde die Frage gestellt: „Wie kann Schulen gelingen?" – mit dem Fokus auf die „gelingende Berufsorientierung" in Schule. Zum einen wurde das Instrument der Lernpartnerschaft zwischen Schule und Betrieb am Beispiel einer Hauptschule aus Much durch deren Berufswahlkoordinator Tim Graaf und den örtlichen Vertreter des KURS Basisbüros, Dirk Roth, (s.a. unter: *www.kurs-koeln.de*) vorgestellt. Zum anderen wurde der Berufsparcours durch die Geschäftsführerin des Technikzentrums Minden-Lübbecke, Karin Ressel, als weiteres Instrument der Berufswahlorientierung präsentiert. Darüber hinaus wurden Ergebnisse und Erfahrungen des Modellprojekts „Herausforderung Hauptschule II – Eltern als Partner der Berufsorientierung in Schulen" aus Rheinland-Pfalz von Judith Hilgers von der Universität Trier präsentiert (s.a. *www.herausforderung-hauptschule.de*).

Der Berufsparcours wurde im November 2007 von RÜM für 400 Hauptschüler/-innen der 9. und 10. Klassen in Kooperation mit der Theodor-Wuppermann Hauptschule organisiert und zugleich anderen Schulformen und Multiplikatoren/-innen als praxisnahes Instrument der Berufsorientierung vorgestellt. Der Berufsparcours ist eine innovative Berufsmesse, auf der Schüler/-innen verschiedene Ausbildungsberufe kennen lernen können. Dabei testen Jugendliche berufsbezogene Aufgaben in schulischen Räumen. Das Motto des Technikzentrums Minden-Lübbecke e.V., der diesen Berufsparcours entwickelt hat lautet: „Nicht über Berufe reden, sondern sie praktisch erfahrbar machen" (s.a. unter: *www.berufsparcours.de*). Der Berufsparcours kann sowohl als Schulparcours, als Messeparcours oder als Firmenparcours umgesetzt werden. Der Firmenparcours zeichnet sich dadurch aus, dass über die Akquise für den Parcours regionale Betriebe und Firmen eingebunden werden und dadurch Kontakte zwischen Schulen und Betrieben entstehen können. Bei der Umsetzung des Firmenparcours in Leverkusen wurde deutlich, dass die Betriebe deshalb ein großes Interesse am Berufsparcours haben, weil sie mit relativ geringem Aufwand eine Vielzahl von Schüler/-innen in kurzer Zeit an praktischen Beispielen arbeiten sehen und dadurch gezielt Schüler/-innen als Praktikanten/-innen und Bewerber/-innen ansprechen können. Insgesamt profitieren Betriebe durch eine bessere Berufsorientierung der Schüler/-innen, weil dadurch der personelle und finanzielle Aufwand, der durch eine Vielzahl ungerichteter Bewerbungen entsteht, für die Betriebe verringert wird.

Die dritte Veranstaltung befasste sich mit dem Thema „Wie weiter nach der (Förder-) Schule?" und griff gezielt die Situation lernbeeinträchtigter Jugendlicher am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt auf. Gerade für diese jungen Menschen ist es besonders schwer eine bezahlte Tätigkeit zu finden, die sie nicht über-, aber auch nicht unterfordert. Die Weiterqualifizierungen nach der Schule haben bei ihnen häufig nicht den Effekt, dass ihre Aussichten am Arbeitsmarkt deutlich besser werden; dafür fühlen sich die jungen Menschen durch die Qualifizierungsmaßnahmen in ihrem Wunsch zu arbeiten, häufig nicht ernst genommen (vgl. Breitenbach, Stein & Ellinger, 2005). Prof. Gotthilf G. Hiller von der Universität Reutlingen hielt einen einleitenden Vortrag. Auf dem Workshop wurden Modellprojekte aus der Initiative „Jobs ohne Barrieren" des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2007) von Vertreter/-innen der MetroAG und Füngeling Router gGmbH, sowie das Konzept einer lebensbegleitenden Sonderberufsschule durch Dr. Stephan Ellinger von der Universität Würzburg vorgestellt. In Arbeitsgruppen und im anschließenden Plenum wurde diskutiert, welche Aspekte der vorgestellten Beispiele auf die Region Leverkusen übertragbar sind. Gleichzeitig wurde festgehalten, welche Handlungsschritte hierfür notwendig sind und wer zur Umsetzung dieser beitragen kann.

Fazit

Das Regionale Übergangsmanagement Schule-Beruf Leverkusen konnte eine große Zahl der weiterführenden Schulen in Leverkusen erreichen und das Thema „Berufsorientierung" vertiefen sowie auf neue Instrumente und Angebote aufmerksam machen.

Der Bedarf an Beratung und Unterstützung an den Schulen ist weiterhin groß. Gerade bei der Vielzahl an neuen Entwicklungen, Instrumenten und Angeboten im Bereich der Berufsorientierung ist es schwer für die einzelnen Berufswahlkoordinatoren/-innen, den Überblick zu behalten oder sich intensiver mit den einzelnen Instrumenten vertraut zu machen und nicht allen Schulen steht Schulsozialarbeit zur Unterstützung in diesem Bereich zur Verfügung. Themen wie Elternarbeit und der Kontakt zur Wirtschaft bleiben Dauerbrenner in den Schulen. Auch die Einführung des Berufswahlpasses und die Impulse, die über das Thema für die Schulentwicklung (z.B. Berufsorientierungskonzept) entstanden sind, benötigen weiterhin Zeit und Raum an den Schulen, die – so die Erfahrung des Regionalen Übergangsmanagements – durch Außenstehende oft besser und effektiver eingefordert werden können als durch die Kollegen/-innen, die sich bereits seit vielen Jahren an ihrer Schule für das Thema „Berufsorientierung" engagieren. Diese Unterstützung für die Kollegen/-innen an den Schulen wird nun in Leverkusen entfallen. Dennoch ist zu erwarten, dass die Impulse zu nachhaltigen Verbesserungen des Angebots an den Schulen geführt haben. Insbesondere die Arbeitsgruppen die mit dem Regionalen Übergangsmanagement gearbeitet haben, können die begonnene Arbeit fortsetzen.

Das Projekt

Ein dauerhaftes ‚regionales Übergangsmanagement' im Sinne der oben beschriebenen Steuerung, wie sie von der Weinheimer Initiative und anderen eingefordert wird, wäre für Leverkusen eine wünschenswerte Weiterentwicklung. Das Regionale Übergangsmanagement Schule – Beruf hat hier gerade in der Vernetzung der Schulen mit dem Trägernetzwerk positive Ansatzpunkte geschaffen und Weiterentwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Kontakt: RÜM-Leverkusen, Dr. Pötter, Projektkoordinatorin, Neustadtstraße 6, 51379 Leverkusen Telefon 02171/490128, E-Mail: NPoetter@ruem-leverkusen.de

Literatur

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2007). Informationen zu der Initiative „JOB" (2007 bis 2010) insbesondere zu den Möglichkeiten der Förderung von Projekten und Bekanntmachung von Aktivitäten, Berlin. www.bmas.bund.de

Breitenbach, E., Stein, R. & Ellinger, S. (2005). Schwellen zu Arbeit und Beruf bei Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernbeeinträchtigungen. Grundgedanken und erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts in Zusammenarbeit mit Sonderberufsschulen und Förderschulen in Unterfranken. In: Sonderpädagogik in Bayern 48 (2), S. 21-26.

Freudenberg Stiftung GmbH (2007). Weinheimer Initiative 2007 – Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung. Eine öffentliche Erklärung, Weinheim.

Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung (G.I.B. NRW) (2007). Übergangsmanagement, unter: *www.gib.nrw.de/arbeitsbereiche/jugend_und_beruf/uebergangsmanagement*, Stand: 19.10.2007.

Hiller, G.G. (2004). Unsichere Lebensverläufe erkunden und begleiten, flexiblere Zugänge zum Arbeitsmarkt schaffen. Neue Konzepte und Ansätze für eine Zusammenarbeit zwischen Schul-, Sozial- und Berufspädagogik. In: Forum Erziehungshilfen, Münster: Votum; 5 (1999); Nr. 4.

Perspektive – Gesellschaft für berufliche Bildung mbH (2006). Projektskizze „Regionales Übergangsmanagement", Köln.

Stuckstätte, C.E. (2007). Gemeinsam Perspektiven schaffen! – Arbeitshilfe zum Aufbau und zur Weiterentwicklung kommunaler Koordinierungs- und Planungsprozesse im Übergangssystem Schule-Beruf, Münster: Institut für soziale Arbeit e.V.

Das „Rather Modell"

Ein vernetztes Förderprogramm zwischen Schule und Jugendhilfe

von Simone Linden

Der Verein „Rather Modell – Hilfe für Schulverweigerer" e.V. wurde 1995 von Vertretern der Schulaufsicht, des Jugendamtes, der Hauptschulen und der Sonderschulen in Düsseldorf gegründet. Ihm sind insgesamt vier Projekte an verschiedenen Standorten in Düsseldorf, mit unterschiedlichen Trägern (Diakonie in Düsseldorf, BBZ der AWO, Trotzdem e.V., Caritasverband Düsseldorf) und in Teilen differenzierenden Ausrichtungen angeschlossen.

Das Rather Modell Süd ist als eines dieser Projekte integrativ angelegt und wird in Kooperation einer Düsseldorfer Förderschule, einer Hauptschule und dem Caritasverband Düsseldorf durchgeführt.

Das Projekt ist in den ehemaligen Räumen einer Fabrik und dort im damaligen Bürotrakt untergebracht. Jetzt ist der Gebäudekomplex ein Atelierhaus, in dem neben dem Schulverweigerprojekt junge Künstler und Künstlerinnen eine bedarfsgerechte Wirkungsstätte gefunden haben.

Nach Schule sieht es hier nirgendwo aus. Das Projekt ist mitten in einem Düsseldorfer Stadtteil angesiedelt, der typisch ist für ein Wohnviertel in dem vomehmlich Fabrikarbeiter und deren Familien leben. Es gibt kein Schultor und keinen Schulhof. Der Eingang führt zum Projekt wie auch zu anderen Mietern. Es gibt den Laden neben an und im Atelierhaus ein mit Pflanzen bestücktes Treppenhaus, dass in die ehemalige Verwaltungsetage führt. Schon im Eingangsbereich wird man von künstlerischen Arbeiten empfangen. Allerdings nicht von den Arbeiten der hier niedergelassenen Künstler/-innen, sondern von ausdrucksstarken Arbeiten der Schüler/-innen des Rather Modells.

Das Projekt ist auf zwei Etagen untergebracht. Helle Räume, viel Glas und dennoch Nischen, in die sich die Jugendlichen unbeobachtet zurückziehen können. In der oberen Etage werden die Schüler/-innen in einem offenen Foyer empfangen. Wer hier nach langen grauen Schulfluren sucht oder auf einen Gong zum Einleiten der Unterrichtsstunden wartet, wird vergebens suchen. Der Boden ist mit robustem Filzteppich belegt und in den Ecken stehen Sofas. Pflanzen und Bilder bestimmen auch hier unaufdringlich die Atmosphäre. Ein großer Tisch mit selbst bemalten Stühlen darum herum lädt zur morgendlichen Versammlung und später zum gemeinsamen Frühstück ein.

Das Büro der Mitarbeiter/-innen ist einsehbar, Kontakt wird leicht gemacht. Zwei kleine freundliche Klassenräume schließen sich an: eine Tischgruppe für maximal acht Schüler/-innen pro Klassenraum, im Quadrat aufgestellt, so dass jeder genug Platz zum Nachbarn hat und alle sich sehen können. Die alten Bürowandschränke sind erhalten und werden für Unterrichtsmaterial genutzt, die Tafel steht auf Rollen. Eine Teeküche ist auf diesem Flur ebenso zu finden wie auch ein Computerraum, der mit vier

PC-Stationen ausgestattet ist. Für Beratungsgespräche steht ein separater, nicht einsehbarer Raum zur Verfügung.

In der unteren Etage sind Werk-, Kunst und Musikräume zu finden. Demnächst wird es auch eine Küche zum Erlernen der Selbstversorgung geben. Ein Klavier wurde vor vielen Jahren gespendet und wird gern genutzt.

Alles wirkt ein bisschen „selbst gemacht" und zusammen gesammelt, ohne dadurch minderwertig oder mangelhaft zu erscheinen. Das Projekt ist nicht mit großen finanziellen Mitteln ausgestattet, aber mit viel Phantasie und Sinn für jugendliche Bedarfe.

Hier werden Jugendliche zwischen 14 und 17 Jahren aus Hauptschulen des Düsseldorfer Südens und aus den Förderschulen (Schwerpunkt Lernen) des gesamten Stadtgebietes beschult: so genannte Schulverweigerer. Es sind Jugendliche mit unterschiedlichsten Biographien und Erfahrungen. Allen gemein ist, dass sie über einen längeren Zeitraum den größten Teil oder den gesamten Unterricht versäumt haben. Zu den Aufnahmekriterien gehört, dass die Schüler/-innen im letzten Jahr mehr als 50% des Unterrichts versäumt haben.

Das Team des Rather Modells-Süd ist bewusst paritätisch besetzt und besteht aus einer Förderschullehrerin, einer Hauptschullehrerin, einem Sozialpädagogen und einem bildenden Künstler.

Bis zu 24 Schüler/-innen können betreut werden, wobei der Anteil der Jungen und Mädchen relativ gleich ist.

Die Schüler/-innen werden nach den Richtlinien der jeweiligen Stammschulen in den Kernfächern unterrichtet. Die Hauptschüler/-innen können den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 oder 10 erreichen, die Förderschüler/-innen den Abschluss der Förderschule sowie den Hauptschulabschluss nach Klasse 9.

Ein ursprüngliches Ziel war es, die Schüler/-innen nach einer gewissen Betreuungszeit wieder in die entsprechende Schulform zurück zu schulen. Die Umsetzung dieses Zieles hängt jedoch weitgehend davon ab, wie früh der Schüler/ die Schülerin von der Schule dem Projekt gemeldet worden ist. Denn die Versäumnisse im kognitiven sowie im sozialen Bereich können frühestens in einem bis eineinhalb Jahren aufgearbeitet werden. Da ein weiteres Aufnahmekriterium besagt, dass die Jugendlichen erst nach dem achten Schulbesuchsjahr aufgenommen werden können, haben sie bis dahin bereits eine lange schwierige Wegstrecke und viele negative Erfahrungen hinter sich gebracht, die eine Rückschulung oft unmöglich machen.

Die Lernangebote im Projekt werden so gestaltet, dass sie den Anforderungen und Möglichkeiten jedes Einzelnen entsprechen und so je nach Bedarf auch Mal verändert.

Alle Angebote sind in zuverlässige Strukturen eingebettet, die dem Schüler/ der Schülerin Orientierung geben.

Ein Schwerpunkt der schulischen Arbeit ist die Förderung auf die Berufsfindung hin. Neben den normalen ein- bis zweiwöchigen Schülerpraktika kann das Rather Modell den Schülern/-innen Langzeitpraktika anbieten. Während dieser Zeit erhalten die Schüler/-innen zusätzlich verkürzten Unterricht. Die Erfahrung der letzten Jahre hat gezeigt, dass diese Praktika den Jugendlichen neue Motivationsanreize geben und sie dadurch auch bessere Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben.

Viele der Schüler/-innen haben negative Schulerfahrungen gemacht (Mobbing, frustrierende Erfahrungen mit Lehrer/-innen), sie leiden unter Versagensängsten im schulischen und privaten Bereich. Sie erhalten in ihrer Umwelt wenig oder keine Unterstützung zur Bewältigung ihrer Probleme. Ungünstige Lebens- und Wohnsituationen, familiäre Krisen führen zu weiteren Belastungen. Einige von ihnen haben Gewalt-, Missbrauchs- und Drogenerfahrungen gemacht und sind wegen Kriminalitätsdelikten auffällig geworden.

Schulverweigerung kann nicht nur an der Zahl der Fehltage objektiviert werden und auch nicht als eine Störung betrachtet werden, die allein in der Person des Schülers/ der Schülerin liegt. Schulverweigerung ist eine Integrationsstörung zwischen Person und Umwelt, zwischen Schüler/-in, Familie, Schule und dem Umfeld.

Schulverweigerung ist ein Notsignal. Sie setzt ein, wenn Jugendliche in belastenden Situationen keine andere Lösung mehr finden.

Ein Ziel des Rather Modells ist es, über die Schaffung von positiven Lernsituationen die Lernmotivation der Schüler/-innen wieder zu beleben und den Glauben an die eigene Leistungsfähigkeit auf unterschiedlichen Ebenen zu stabilisieren.

Das Arbeiten in kleinen Gruppen (sechs bis acht Schüler/-innen) hilft den Jugendlichen neue Lernerfahrungen zu machen, die das Selbstvertrauen stärken. Versagensängste werden so schrittweise abgebaut.

Darüber hinaus kann in den Kleingruppen ein angemessenes Beziehungsgefüge zwischen Betreuer/-in und Schüler/-in hergestellt werden. Dies ist ein wichtiger Schritt um den Jugendlichen zu helfen, wieder Vertrauen vor allem zu erwachsenen Menschen zu finden.

Sozialpädagogische Begleitung steht den Schüler/-innen zur Bewältigung interner und externer Probleme jederzeit zur Verfügung.

Eine wichtige Stütze der Arbeit im Rather Modell ist die enge Zusammenarbeit mit den Eltern und den Institutionen, die die Jugendlichen außerdem noch begleiten. Hier sind vor allen Dingen die Mitarbeiter/-innen des Jugendamtes und

anderer Jugendhilfeeinrichtungen zu nennen.

Kunstpädagogische Angebote bilden einen Schwerpunkt in der Arbeit des Rather Modells-Süd.

Über sie können die Jugendlichen nicht nur ihr persönliches Ausdrucksvermögen entfalten, sondern sich auch in ihrer Kreativität und in ihren Potentialen erfahren. Sie erleben die Freude, etwas zu Ende zu bringen und sich für ein selbst gestecktes Ziel einzusetzen: Sie lernen Herausforderungen anzunehmen.

In einem Atelierraum steht den Jugendlichen ein vielfältiges Materialangebot zur Verfügung. Sie können ihre eigenen Vorschläge einbringen und Objekte (wie z.B. Fotos, Starportraits, Tatoovorlagen oder auch Kleinmöbel) aus ihrem Privatbereich bearbeiten. Sie erhalten eine qualifizierte Anleitung zur Umsetzung ihrer Ideen.

Ein Fallbeispiel

Am Beispiel des Schülers Peter Z. Soll die Arbeit des Rater Modell-Süd verdeutlicht werden: Peter Z., 14 Jahre, besucht seit zwei Jahren die Schule sehr unregelmäßig, seit einem dreiviertel Jahr hat er überhaupt nicht mehr am Unterricht teilgenommen. Er lebt mit seiner allein erziehenden Mutter und einer jüngeren Schwester zusammen.

Weder gutes Zureden noch Strafen von Seiten der Mutter können ihn zum Schulbesuch bewegen.

Ordnungsmaßnahmen wie Zwangszuführung oder Bußgeldbescheide greifen nicht.

Galt Peter am Anfang bei seinen Freunden noch als „cool“, weil er die Schule schwänzte, so wird er langsam mehr und mehr zum Außenseiter. Er verlässt sein Zimmer kaum noch, schläft in den Tag hinein. Kontakt zur Außenwelt hält er nur durch das Internet. Er geht keinem Hobby mehr nach. Er klagt mehr und mehr über Unwohlsein oder Kopfschmerzen, um für sich und seine Mutter eine Begründung für seine verweigernde Haltung zu geben. Auch redet er sich ein, dass Klassenkameraden ihn verprügeln würden, träfen sie ihn auf der Straße.

Seine Mutter ist hilflos, deckt aber gleichzeitig sein Verhalten. Sie übernimmt die Meinung ihres Sohnes, dass dieser in der Schule drangsaliert und auch von den Lehrer/-rinnen nicht verstanden würde.

Da die von der Schule eingeleiteten Ordnungsmaßnahmen nicht fruchten, beschließt die Klassenkonferenz, Peter Z. dem Rather Modell zu melden. Der entsprechende Meldebogen wird nach Prüfung durch das Schulamt dem Team des Rather Modells-Süd zugeleitet.

Zunächst wird mit der Mutter Kontakt aufgenommen und ein Hausbesuch vereinbart.

Hier wird in einem entspannten Gespräch mit der Mutter und Peter die Arbeitsweise des Rather Modells besprochen. Als zweiter Schritt wird beiden eine Besichtigung der

Schulungs- und Arbeitsräume angeboten, wahlweise zur Unterrichtszeit oder bei großen Ängsten Peters auch am Nachmittag oder am Abend.

Peter und seine Mutter besichtigen die Räume am späten Nachmittag.

Um dem Jugendlichen nach diesem Informationsbesuch die Entscheidung zu erleichtern, wird ihm das Angebot gemacht, dass er zunächst morgens von einer/-m Mitarbeiter/-in abgeholt werden kann.

Peter Z. entscheidet sich nach zwei Tagen Bedenkzeit für das Rather Modell. Er schafft es aber nur, für einen Tag zum Unterricht zu erscheinen, am nächsten Tag weigert er sich, aus dem Bett aufzustehen.

Das Team beschließt nun, dass Peter zunächst zu Hause unterrichtet wird. Er bekommt für ca. zwei Monate Hausunterricht. Dreimal wöchentlich wird er in seinem persönlichen Umfeld unterrichtet. Durch die Aufmerksamkeit und den steten Zuspruch fasst Peter Vertrauen zu den Mitarbeitern. Er findet wieder Mut, an ihn gestellte Aufgaben zu lösen und äußert schließlich den Wunsch, den regulären Unterricht zu besuchen. Dies wird ihm schrittweise zugestanden. Zunächst nimmt er am Kunst- und Sportunterricht teil. So wird ihm Gelegenheit gegeben, sich an die Lerngruppe und auch an die Tagesstrukturen zu gewöhnen.

Im Kunstunterricht entscheidet er sich dafür, eine Motorhaube farbig zu gestalten. Das Material wird ihm gestellt, der

Das Projekt

Kunstpädagoge gibt ihm fachliche Anweisung.

Nach 14 Tagen intensiver Bearbeitung hat er seine Arbeit fertig. Er ist stolz auf „sein Kunstwerk“, nimmt es mit nach Hause und hängt es in seinem Zimmer auf.

Seit einem Jahr besucht Peter Z. inzwischen regelmäßig das Rather Modell Süd. Er ist in die Lerngruppe integriert und hat sich weitgehend stabilisiert. Seine schulischen Leistungen haben sich verbessert, er hat Freunde gefunden und spielt in seiner Freizeit wieder Fußball.

Peter möchte nach seiner Schulzeit gerne im Holzbereich arbeiten. Er wird noch in diesem Schuljahr zwei bis drei intensiv begleitete Praktika absolvieren.

Sollte er den Hauptschulabschluss erreichen, werden die Mitarbeiter/-innen gemeinsam mit Peter nach einem Ausbildungsplatz suchen. Ansonsten wird er rechtzeitig in einer berufsfördernden Einrichtung angemeldet.

Das Ziel der Rückführung in die Regelschule muss in vielen Fällen fallen gelassen werden, weil die Jugendlichen erst zu spät in diese Fördereinrichtung kommen. Dennoch wird das Rather Modell als sehr erfolgreich bewertet. In den allermeisten Fällen gelingt die soziale Integration der Jugendlichen und die Vorbereitung für einen glückenden Übergang von der Schule in die Berufswelt.

Finanziert wird das Projekt durch Mittel der Stadt Düsseldorf aus dem Fördertopf der Jugendhilfe. Das Schulamt stellt über die kooperierenden Schulen die Lehrerinnenstellen. Der Caritasverband Düsseldorf beschäftigt als Träger der Jugendhilfe den Sozialpädagogen und den bildenden Künstler und stellt den gesamten notwendigen strukturellen Rahmen.

Kontakt:
Caritasverband Düsseldorf e.V.,
Soziales Zentrum, Frau Linden,
Klosterstraße 88, 40211 Düsseldorf
Telefon 0211/1602-2109, E-Mail:
simone.linden@caritas-duesseldorf.de

Das Projekt

Über das Projekt „Rhapsody in school“

Eine Betrachtung nach zwei gelaufenen Jahren

von Sabine von Imhoff

„Klassische Musik gehört immer weniger zu den Dingen, die ein Kind in seiner Familie ganz selbstverständlich mitbekommt. Sie hat nur eine Chance, akzeptiert oder im Idealfalle geliebt zu werden, wenn Kinder damit irgendwann, am besten aktiv, in Kontakt waren, und selbst erlebt haben, was Musik bewirken kann: Die Möglichkeit, die ganze Varianz menschlicher Empfindungen zum Ausdruck zu bringen, alles was uns als Menschen ausmacht.“

Dies war der *Grundgedanke* vom Star-Pianisten *Lars Vogt,* der vor fast drei Jahren die Initiative ergriff und ein Projekt ins Leben rief, das ihn und seine Musiker-Kollegen/-Kolleginnen ehrenamtlich bundesweit in die Schulen führt, denn er hat richtig bemerkt, „dass in den Schulen der emotionale Erstkontakt mit Musik hergestellt werden muss, da dies von Familien und der Praxis der Hausmusik immer weniger erwartet werden kann. In einer idealen Welt gäbe es eine Verbindung zwischen Musik und allgemein bildenden Schulen, und jeder Schüler würde in seinem Leben einmal ein Instrument erlernen. Der Funke muss einmal übergesprungen sein, das eröffnet alle Möglichkeiten des Hörens und Erlernens von Musik für die Zukunft. Die Erfahrung zeigt, dass die Chance dafür besonders groß ist, wenn es Schlüsselerlebnisse gibt wie z.B. Konzerterlebnisse oder Kontakte mit Künstlern, die ihre Begeisterung für das, was sie tun, vermitteln können. Um der Musik eine Überlebenschance in zukünftige Generationen zu geben, müssen wir, wie Simon Rattle es formuliert hat, ‚um jede Seele mit geradezu missionarischem Eifer kämpfen’. Wir Künstler müssen noch mehr als bisher aus unserem Elfenbeinturm herauskommen und versuchen, den Kontakt der Kinder zu unserer Kunst direkt herzustellen“.

Das Projekt, das Künstler/-innen und Schulen verbindet, wurde auch dank der Vermittlung von „Kinder zum Olymp!“, der Jugendinitiative der *Kulturstiftung der Länder,* zu deren Netzwerk wir gehören, ins Leben gerufen – und mit Hilfe einer großen Wirtschaftsberatungsfirma, der **PWC**-Stiftung, die uns zwei Jahre unterstützte.

Klassische Musiker/-innen, die an einem Ort, an dem sie auftreten oder wohnen, Zeit haben zwischen ihren Konzerten, werden in lokale Schulen vermittelt, um dort ihre Musik zu präsentieren und sich als Künstler/-in vorzustellen: Musiker/-innen hautnah, „zum Anfassen“, klassische Musik, die einmal nicht elitär daherkommt, sondern oft in Jeans, mit „coolen“ Sprüchen, aber vor allem mit Leidenschaft und Begeisterung!

Der Titel *„Rhapsody in school“* wurde kreiert – und wie der Name schon zeigt, hat das Projekt sowohl etwas mit Musik (man denke an Gershwins berühmte „Rhapsody in blue“, aber auch an die Rhapsodie allgemein, ein lose geformtes Musikstück mit Volkslied- oder Tanzmotiven) als auch mit Schule zu tun – und mit Künstler/-innen: Denn schon bei den alten Griechen waren Rhapsoden Künstler/-innen (Wandersänger/-innen, die herumzogen, um epische Gedichte vorzutragen). Unser Projekt hat inzwischen über 60 herausragende „Rhapsoden“ – bislang ausschließlich Instrumentalisten. Die Idee, es auf Sänger/-innen auszuweiten, gibt es schon, ebenso Anfragen und Angebote derselben!

Bekannte Namen stehen auf der Liste der *Künstler/-innen* von „Rhapsody in school“ – nach dem Motto: Für unsere Kinder nur das Beste! Neben Lars Vogt andere Pianisten wie Matthias Kirschnereit, die blutjunge Alice Sara Ott, Markus Becker, junge Geigerinnen wie Julia Fischer (die schon in Heiligendamm dem Weltgipfel von ihren Schülerbegegnungen erzählte!), Arabella Steinbacher, Viviane Hagner, renommierte Stars wie Daniel Hope oder die Geschwister Tetzlaff, die Bratschistin Tabea Zimmermann, viele sehr engagierte Cellisten wie Alban Gerhardt, Daniel Müller-Schott, Claudio Bohorquez, Klarinettistin Sabine Meyer; aber auch ausgefallene Instrumente wie Querflöte (Emmanuel Pahud), Harfe (Florence Sitruk), Horn (Bruno Schneider) sind dabei oder ganze Kammermusikgruppen wie das Kuss Quartett oder das Atos-Trio. Alles *Persönlichkeiten*, die auf der ganzen Welt gastieren und so viel Ausstrahlung haben, dass sie Hallen füllen. In den Schulen arbeiten sie lieber in kleineren Räumen – einige wollen den Klassenverband und besuchen dann lieber zwei Klassen nacheinander, einige mögen es möglichst eng, voll und lieben einen Mix aus verschiedenen Altersstufen.

Für einige Künstler war der erste Schulbesuch im Rahmen von Rhapsody in school nichts Neues, da sie es aus den USA schon kannten (wo es zum Teil zur Solistenpflicht gehört, im Rahmen eines Konzerts auch Schulklassen zu besuchen!) – oder weil sie es als Professorin/Professor gewohnt sind, vor Jugendlichen zu stehen und deren Fragen nach ihrem Instrument, ihrem Leben und ihrer Musik zu beantworten. Für einige ist es fremd, und sie haben mehr Lampenfieber vor ihrem ersten Schulbesuch als vor einem Soloauftritt in der Philharmonie. Doch die Begeisterung der Schüler steckt an, macht auch die, die pädagogisch noch nicht tätig waren, locker und erfindungsreich, so dass bislang ausnahmslos alle Begegnungen zwischen Künstler/-innen und Schüler/-innen von allen Seiten positiv bewertet wurden.

Natürlich ist es ein besonderes Erlebnis, wenn einmal nicht der Musiklehrer vor der Klasse steht, sondern ein „frem-

der“ Musiker mit einem vielleicht noch unbekannten Instrument und mit einer „unbekannten“ (denn das ist die Klassik für viele Schüler/-innen) Musik „im Gepäck“.

Wie läuft nun ein Schulbesuch ab, der ja kein Konzert im eigentlichen Sinn sein soll?

Wichtig ist eine gute *Vorbereitung* der Schulstunde: Die Projektmitarbeiter/-innen nehmen Kontakt zu den Schulleiter/-innen und Lehrer/-innen auf und beschreiben die Musikerin/den Musiker, stimmen die Zeiten ab, versorgen sie mit Autogrammbögen, fragen, ob Interesse auch am abendlichen Konzert des Künstlers/der Künstlerin besteht, helfen evtl. bei der Vermittlung von günstigen Schülerpreisen, geben Tipps, um welche Fragen der Schüler/-innen es sich handeln könnte etc.

Durchführung des Unterrichtsbesuchs: Nach einer kurzen Einführung/Vorstellung des Gasts (von Seiten der Projektleitung, des Künstlers/der Künstlerin oder des Lehrers/der Lehrerin) hört man in der Regel erst einmal ein kurzes Musikstück (das je nach Alter der Schüler/-innen kürzer oder länger ist) – danach folgen erste Gespräche mit den Schüler/-innen, die sich (und das ist eine Voraussetzung bei „Rhapsody“, genau wie eine intensive Nachbereitung) gemeinsam mit der Lehrkraft Fragen ausgedacht haben.

Meistens ergeben sich aus den Antworten die nächsten Musikstücke oder bestimmte Spieltechniken, die vorgeführt werden. In einigen Fällen wird spontan mit den Kindern musiziert, werden die Schüler/-innen zu Mitklatsch-, Trampelübungen oder zum „Mit geschlossen Augen Hören“ animiert – oder der Bogen des meist sehr teuren Instruments darf auch mal von Kinderhand geführt werden.

Am Ende der Stunde holen sich die Schüler/-innen in der Regel noch Autogramme, und so mancher junger Cellist ist schon fast wie ein Popstar im abendlichen Konzert gefeiert worden (und hat sich mit einer der Schule gewidmeten Zugabe bedankt).

Nachbereitung: Wir sammeln jede Art von Resonanz nach dem Schulbesuch – sei es, um unsere Website damit zu füllen (und den Kindern z.B. die Möglichkeit zu geben, ihre Eindrücke oder die anderer Schüler/-innen nachzulesen), sei es um Info-Broschüren zu erstellen mit Kommentaren auch von Kindern und Lehrer/-innen:

– „Wir wollten uns bedanken, dass Sie da waren und so faszinierende Musik gespielt haben. Viele dachten, Cello ist langweilig, aber dann hat sich herausgestellt, wenn ein so guter Cellospieler wie Sie auf dem Cello spielt, dann ist das wie der Himmel auf Erden. ... Bis jetzt war das in diesem Jahr mein schönstes Erlebnis.“ (METIN)
–„Heute sehe ich Musik ganz anders als gestern, besonders die klassische Musik. Sie können echt toll Cello spielen. Ich werde nie vergessen, wie Sie gesagt haben: ‚Ich drücke mich mit meiner Musik aus.’ Über diesen Satz habe ich immer nachgedacht. Jetzt glaube ich zu verstehen ...“ (ESRA)
– „Es hat mich ganz arg gefreut, als Sie anfingen zu spielen, und das mit einem 285 Jahre alten Cello. Es war unglaublich, vor allem einen weltberühmten Cellisten vor Augen zu haben. Als Sie Mozart, Schumann, Beethoven und J. S. Bach spielten, war es so toll, dass ich merkte, dass es nicht mehr langweilig ist, klassische Musik zu hören. ... und es war vielleicht sogar mein bester Morgen in meiner Schulzeit ...“ (MUSTAFA)
– „Es war sehr schön, den Morgen mit Ihnen zu beginnen. ... Sie haben mich dazu gebracht, dass ich der klassischen Musik eine Chance gebe. ... Ich fand es auch nett, dass Sie einen meiner Mitschüler auf Ihrem Cello streichen ließen. Ich weiß, dass diese Stunde als eine gute Erinnerung zurückbleibt. Vielleicht höre ich jetzt manchmal klassische Musik.“ (ELIF)
– „Zuerst dachten wir, das Cello wäre langweilig, aber Sie haben uns das Gegenteil gezeigt. Sie haben in uns Schülern etwas Gutes aufgeweckt. Es war so schön, ich könnte es den ganzen Tag lang hören. Sie haben mir Mut gemacht, dass man seine Ziele nicht aufgeben sollte. ...“ (SERKAN)
–„Ich fand Ihren Auftritt phantastisch! Es war einfach toll, einen echten Star mal als sozusagen Zivilist zu sehen. Ich habe mich nie so wirklich für klassische Musik interessiert, aber jetzt weiß ich eine ganze Menge mehr. Jetzt denke ich sogar daran, einen Blockflötenanfängerkurs zu machen.“ (Timo)
– „Die Musiker hatten gar nicht die Steifheit, die man von der Musik und den Künstlern erwartet hätte. Sie verbinden die klassische Musik mit dem Modernen. Die Musik hat mich verzaubert.“ (Eva)

An wen richtet sich das Projekt?

Das Projekt richtet sich an *alle* Schulen im Bundesgebiet (in seltenen Fällen können wir auch Kindergärten berücksichtigen). Ideal bei Grundschulen sind die Klassen 3 und 4, denn dann sind die Schüler/-innen schon konzentrierter und können sich auch Notizen machen – und bei weiterführenden Schulen nehmen wir gerne die Klassen 5 und 6, in denen man die Schüler/-innen noch motivieren

kann, vielleicht auch selbst mal so ein Instrument zu erlernen.

Aber auch höhere Klassen, sei es als „Belohnung“ für ihre eigenen Musizierkünste oder als zusätzliche Motivation, in das abendliche Konzert ihres „Stars“ zu gehen, werden gerne ausgesucht. Im Übrigen haben wir schon erlebt, dass Schüler/-innen – meist noch ganz junge – dann ihre Eltern überredet haben ins Konzert mitzugehen, was diese, viele das erste Mal im Leben, gerne taten.

Bisheriger Verlauf

Der *erste Schulbesuch* eines Musikers im Rahmen von „Rhapsody in school“ fand im September 2005 an der Anna-Freud-Schule (Rheinische Förderschule für körperliche und motorische Entwicklung Sek. I und II) in Köln-Müngersdorf statt, wo der Initiator Lars Vogt selbst auftrat; mittlerweile hat sich nicht nur diese Schule für einige Wiederholungen gemeldet. Insgesamt haben wir in den letzten zwei Jahren mehr als 150 Schulen im Bundesgebiet erreicht, d.h. mehr als 6000 Kinder kamen in den Genuss von musikalischen Begegnungen mit Rhapsody-Künstlern – von Hamburg bis Traunstein, von Jena bis Bottrop, von Berlin bis Bochum.

Hilfe und Unterstützung

Da der Sitz der Projektleitung in Köln ist und die Kontakte zu Veranstalter n und Schulen vor allem schon in NRW vorhanden waren, liegt ein Schwerpunkt unserer Arbeit im Kölner Raum. Sicherlich gibt es Möglichkeiten, diese hier noch auszubauen, seitdem wir einen neuen Sponsor – die Rhein Energie Stiftung – gefunden haben und uns dadurch tatkräftige Unterstützung von neuen Mitarbeiter/-innen erhoffen.

Ein bundesweiter Sponsor wird noch gesucht – dank auch des neu gegründeten Fördervereins *„Musiker Hautnah e. V.“* –, und so wird sich „Rhapsody in school“ hoffentlich noch sintflutartiger verbreiten, auch aufgrund der stets begeisterten Presseartikel, die eigentlich jedes Mal erscheinen, wenn das Projekt zum ersten Mal in einer Stadt auftaucht.

Die Künstler/-innen selbst erzählen es weiter, so dass nicht nur in vielen Interviews auf „Rhapsody in school“ hingewiesen wird, sondern auch Mundpropaganda dafür sorgt, dass sich mittlerweile viele klassische Musiker bei mir melden und mitmachen wollen. Umgekehrt sorgten gerade die vielen Radiobeiträge dafür, dass sich neue Schulen melden, die das Projekt gerne „einladen“ möchten.

In den meisten Fällen kommen wir – mal dauert es länger, mal geht es sehr schnell – auf die Anfragen zurück. Wir sind froh darüber, dass wir zu den meisten Veranstaltern und Agenten der Künstler/-innen guten Kontakt haben und dass wir vielerorts sogar organisatorische Hilfe oder Schuladressen von Mitarbeiter/-innen der Orchester und Konzerthäuser erhalten, die wiederum von unserem persönlichen Kontakt zu den Künstler/-innen profitieren.

Alle Künstler/-innen arbeiten ehrenamtlich und legen sich die Schulstunden in ihre Freizeit. Selbstverständlich versuchen wir, ihnen alle organisatorischen wie fahrtechnischen Probleme abzunehmen, sei es durch die Erstattung von Taxirechnungen oder in Form von persönlichem Abhol-Service.

Wir sind glücklich darüber, dass wir viele ehrenamtliche Helfer/-innen haben, die Spaß daran haben, als „Belohnung“ solch großartige Künstler-Kinder-Begegnungen live mitzubekommen und die immer wieder selbst staunen, was man auch als Erwachsener noch – sei es von den Künstler/-innen oder von den Kindern – dabei lernen kann! Und wir freuen uns, dass wir fast ausnahmslos von einer hervorragenden Zusammenarbeit mit den unterschiedlichsten Schulen, Schulleitungen und Lehrkräften sprechen können und von stets interessierten, begeisterungsfähigen Schüler/-innen.

Eine besondere Freude ist es uns nach wie vor, mit den vielen, charismatischen, wunderbarsten Klassik-Künstler/-innen zu kommunizieren und ihnen immer mal wieder zu begegnen – sei es in Konzerthäusern oder in Schulen!

Ihnen allen sei hiermit gedankt dafür, dass sie mithelfen, das Projekt „Rhapsody in school“ zu einer nicht mehr weg zu denkenden Institution im deutschen Schulleben werden zu lassen.

Sabine von Imhoff, Projektleitung, November 2007

Weitere Informationen unter: www.rhapsody-in-school.de

Das Projekt

Vorsicht – Kinder vor der Kamera

Landesjugendamt des Landschaftsverbandes Rheinland zeigt rechtliche Grauzonen auf – LVR-Flyer gibt erste Hilfestellungen

Immer mehr Medienproduktionen und Fernsehformate entdecken Kinder als wichtige Darsteller. Und für viele Kinder geht mit der Teilnahme an einem Dreh ein Traum in Erfüllung.

Doch nur die wenigsten Eltern sowie Produktionsfirmen wissen, dass sie sich strafbar machen können – denn Kinderarbeit ist in Deutschland grundsätzlich verboten. Das Gesetz regelt den Ausnahmefall: Kinder ab sechs Jahren dürfen bis zu drei Stunden täglich vor die Kamera, bei Kindern ab drei Jahren sind es täglich zwei Stunden. Kinder unter drei Jahren dürfen grundsätzlich nicht vor die Kamera.

Bei etlichen neuen Medienformaten wie zum Beispiel Doku-Soaps passen die bestehenden Gesetze aber nicht immer. Dies bedeutet für die Eltern ein noch größeres Maß an Verantwortung. Um ihnen Hilfen an die Hand zu geben, hat das Landesjugendamt des Landschaftsverbandes Rheinland nun einen Flyer herausgegeben, der Eltern und Betreuer über Qualitätsmerkmale für kindgerechte Rahmenbedingungen informiert.

Der Flyer zeigt auf, wann Eltern kritisch nachfragen sollten und welchen Schutz ihre Kinder in Medienproduktionen brauchen. Außerdem sind weitere Info-Adressen sowie Beratungsstellen genannt.

Der Flyer kann kostenlos beim Landesjugendamt Rheinland bestellt werden.

Kontakt: LVR, Dez. Schule, Jugend, 50663 Köln, Ansprechpartnerin: Frau Horlitz, Telefon 0221/809 -60 93 , E-Mail: martina.horlitz@lvr.de

Download unter: www.jugend.lvr.de

Vom Heinzelmännchen zum Partner der Schulen?

Zum Profil der Schülerförderung in der Jugendhilfe – am Beispiel Köln

von Dr. Wolfgang Zaschke

Das *Zentrum für Schülerförderung und Integration* des Vereins Jugendhilfe und Schule e.V. – bekannt als Nippes Museum & Jugendladen Nippes – verbreitet in diesem Schuljahr eine Netzwerkbroschüre zum Profil der Schülerförderung in Kölner Jugend- und Migrationszentren. Sie ist das Produkt zweier *Bundesmodelle zur außerschulischen Bildung* und zur Förderung von Integration und Toleranz (ENTIMON und XENOS), unterstützt durch die *Integrationsagentur NRW für Bildung und Familien* und Jugendhilfe und Schule e.V. Der Tenor lautet: Die hohen Ziele der Bildungs- und Integrationsförderung verlangen neben symbolischen Aktionen und Systemsteuerung zuerst und v.a. Umsetzung in Schul- und Jugendhilfeverwaltung vor Ort, also in der Kommunalpolitik.

Zur Vorstellung der Broschüre „Schule sozial, zivil, interkulturell", ein Spiegel der Kölner Schülerförderung, trugen die Schülerinnen Esra Yavuz (IGS 12.Klasse), Sevda Arslan (BBS Weinsbergstraße), Canan Senol (IGS Klasse 13) und Melissa Ketabi (BBS Niehler Kirchweg) Schülerbiografien vor, die dort zu lesen sind und zeigen, dass die Bildungsansprüche der Migrantenfamilien meist gestiegen und nicht gesunken sind, wie es oft pauschal behauptet wird. Sie erinnern auch daran, dass sich hinter dem Klischeebild Zuwandererkind sehr vielfältige Bildungslaufbahnen von Auf- und Absteigern verbergen können.

Conrad Gilges vom Runden Tisch „Gemeinsam sind wir Köln" moderierte die lebhafte Diskussion, in der die Schülerinnen ihre Recherche zur Schulsituation von Zuwandererkindern in Köln schilderten. Frau Susana dos Santos Herrmann, die die Gruppe redaktionell beraten hatte, war erbaut davon, wie rasch sich Schülerinnen in eine quasi professionelle und auch politisch beratende Perspektive versetzen können. Die Schülerinnen gaben auch bereitwillig Auskunft zu ihren eigenen Schullaufbahnen, die verdeutlichen, welch hohen Stellenwert außerschulische Treffpunkte und Förderangebote in der Jugendhilfe für sie besaßen. Die Leiterin des Interkulturellen Referates der Stadt Köln, Frau Ina-Beate Fohlmeister, lobte den methodischen Ansatz des Pilotprojekts, das eine Vernetzung der zahlreichen (mehr als 100) Kölner Einrichtungen mit Schülerförderung von „unten" ermöglicht, d.h. eine Verbindung von Förderung, gegenseitiger spezialisierter Beratung bei Schulfragen und Mitbestimmung in der sozialen Praxis und Jugendarbeit mit einfachen Mitteln. Dies werde auch für die kommunale Maßnahmeplanung zur Integration dringend benötigt.

Vorgestellt wurden auch einige Aspekte der wissen-schaftlichen Begleitung zu dem durch das Bundesprogramm ENTIMON ermöglichten Projekt: Den Reichtum und die maßgebliche Wirkung der städtischen Ressourcen in diesem Arbeitsfeld dürfe man nicht verspielen. Die Umbruchsituation zwischen Jugendhilfe und Schule biete eine gute Chance, die Jugendarbeit zu qualifizieren. Wünschenswert sei es, die Angebote zur Übermittagsbetreuung häufiger auch in Interkulturellen Zentren durchzuführen und entsprechende Standards bei der Fortschreibung des Kinder- und Jugendförderplans der Stadt einzuführen. Die geplanten neuen Förderrichtlinien für Interkulturelle Zentren wiesen den richtigen Weg zu einer neuartigen offenen Zentrenarbeit. Sinnvoll wäre auch die Aufnahme der Übermittagsbetreuung in

Broschüre „Schule sozial, zivil, interkultuell"

Die Broschüre „Schule sozial, zivil, interkultuell", die jüngst in den Kölner Ratsausschüssen für Jugendhilfe, Schule und Integration verteilt wurde, ist ein *Pilotprojekt*. Ein geronnener Dialog, wie er unter dem Motto der gleichen Augenhöhe von Schule und Jugendhilfe häufig eingeklagt wird. Sie beinhaltet Handreichungen, z.B. einen *Leitfaden für Förderlehrer/-innen*. Sichtweisen von Schülern, Förderlehrkräften, Management und Verwaltung werden verglichen.

Die *Geschichte der Kölner Fördermaßnahmen* wird durch Erzählungen von Aktivistinnen der ersten Stunde lebendig.

Die an der Redaktion beteiligten Schülerinnen lernten das Politikfeld, die Presse und den Integrationsrat kennen und schätzen. Grundlage des gezeichneten Profils sind die von der wissenschaftlichen Begleitung angefertigten Schülerbiografien und Expertengespräche in vier typischen Einrichtungen.

Bezug: Schule – sozial, zivil, interkulturell, hrsg. von W. Zaschke, Jugendhilfe und Schule e.V., Kempener Str. 95 50733 Köln, Telefon/Fax.: 0221/727275.

Kostenlos als pdf bei: nippes.museum@web.de

das Interkulturelle Maßnahmenprogramm der Stadt.

Zur Frage nach der Wirkung von Projekt und Broschüre wusste Frau Susana dos Santos Herrmann zu berichten, dass diese von Schulen und Jugendeinrichtungen rege nachgefragt und in den Gremien begrüßt wurde. Für Eltern und Lehrkräfte dürften nicht nur der Überblick über die Schülerförderung in Jugendeinrichtungen interessant sein, sondern auch viele Ratschläge wie z.B. die Handreichung für Förderlehrer/-innen. – Für den Fall, dass die vorliegende Auflage der Broschüre nicht reichen sollte, haben bereits andere Zentren ihre Unterstützung für eine Neuauflage angekündigt. Der Verein Jugendhilfe und Schule e.V. verschickt das Heft auch kostenlos als pdf-Datei (siehe Kasten vorangegangene Seite).

Bedenklicher fiel die Antwort auf die Frage nach der langfristigen Fortführung aus: Obwohl alle Fachstellen das Projekt unterstützen, ja sogar für richtungweisend halten, war es bisher nicht möglich, eine längerfristige Förderung über die sonst für solche Zwecke vorgesehenen Förderprogramme (GEW-Stiftung, KOMM-IN NRW, Bundesamt für Migration) zu erreichen. Diese wäre aber nötig, um eine dauerhafte Mitbestimmung zu bewirken. Der Hinweis von Frau dos Santos Herrmann, dass auch die Nullnummer schon Vieles in Bewegung gesetzt habe, konnte darüber nicht recht hinweg trösten.

Gefragt, was die Konsulate zur Verbesserung der Schulsituation tun, berichtete der Bildungsattache des Türkischen Generalkonsulats, Herr Acar, dass auch das Konsulat neue Wege und Ansätze zur Öffnung von Schulen für nötig hält. Das Konsulat selbst versuche dies durch eine Stärkung der Familien. Dazu finden landauf und landab Seminare mit Eltern, teils regelrechte Elternkongresse statt. Es schade nicht, wenn diese in der Muttersprache abgehalten werden, da zuerst die Stärkung der Familien im Umgang mit den Institutionen nötig sei – alles andere hänge davon ab. Die für Schule zuständige Dezernentin des Italienischen Generalkonsulates, Frau Dr. Capius, hält neben den früher bevorzugten, eher fürsorgerischen Maßnahmen der Familienhilfe auch solche außerhalb der Familien und in Schulen für sinnvoll, um den Familien das Gefühl der Kontrolle durch Hausbesuche zu nehmen und verbindlichere Absprachen mit Schulen treffen zu können.

Das Projekt

Kontakt: Dr. Wolfgang Zaschke, Jugendhilfe und Schule e.V. Kempener Str. 95 50733 Köln Telefon 0221/727275, E-Mail: nippes.museum@web.de, im Internet: http://jugend-nrw.de/nippes/index.htm

Literatur und „Links“:

Kielau, J. 2006: Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule – Chance oder Risiko der interkulturellen Pädagogik? In KJB (Hg.) 2006: Fachkonferenz West des Aktionsprogramms „Jugend für Toleranz und Demokratie“ (ENTIMON) in Frankfurt/M. vom 7.-9.12.2005, S. 70-86.

Zaschke, W. 2006: Sprachförderung als Ausgrenzungsinstrument. Die Verantwortung der Kommunen, in: neue praxis 6/06, S.647-657.

Ders. 2005: Fluchtpunkt Sonderschule, Köln

Ders. 2004: ABC der Integration, in: Gau, Ute/Rodriguez, Juan J. Vera/Zaschke, W. (Hg.): Integration – sozial, zivil, interkulturell. Kölner Zentren für Migration und Zuwanderung. Neue Ausgabe, Köln 2004.

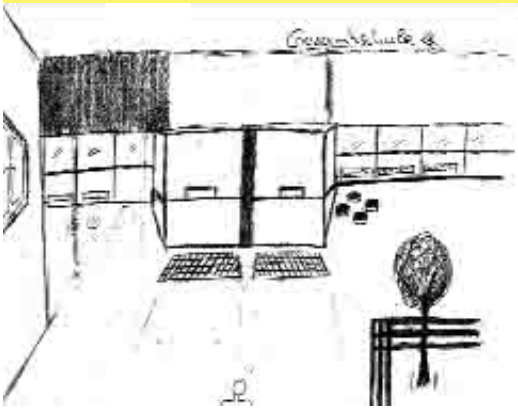
http://www.ida-nrw.de/

http://www.migration-online.de/

Partizipation im Jugendmuseum korrigiert Zerrbilder von Integration, Bildung und Jugend

Die Schule ist groß. Ich habe nur den Bereich, wo ich mich immer aufhalte, gezeichnet mit dem Lehrerzimmer, dem Eingang, unseren Sitzplätzen. Dort habe ich Vieles durchgemacht: Gutes, Schlechtes, mit Freunden, nervös auf eine Klausur gewartet, auf Ergebnisse oder ich war fröhlich nach einer guten Note. Im Sommer sitzen wir auf der Bank. Da ist die Raucherecke. Und wenn es Winter ist, setzen wir uns drinnen auf die Bänke.

Ich bin 1999 aus dem Irak angekommen. Wir sind geflüchtet. Wir haben alles verkauft, was wir hatten. Ich sehe meine Familie nicht mehr, also Tanten und Onkel. Keiner kommt uns besuchen. Meine Mutter war Kindergärtnerin, und mein Vater Tierarzt. Ich will auch studieren. Meine Mutter hat versucht, als Kinderpflegerin zu arbeiten. Dafür muss man ins Berufskolleg. Ich habe ihr geholfen, Protokoll zu schreiben. Aber im Praktikum hat sie abgebrochen. Mein Vater kam ein Jahr vor uns. Da war so ein Abstand. Jetzt bringt er uns nach Spanien, nach Italien. Der will alles wieder gut machen, all die Jahre. Der will uns die Augen öffnen. Er will uns zeigen, wo das Schöne ist und wo das Schlechte.



Meine Schule

Ich war in der Hauptschule bis zur 10. Klasse. Danach die 10b und jetzt die 11. Klasse in der Gesamtschule. Auf der Hauptschule kam die Lehrerin an und sagte: „Nee, Farah, weißt du, das schaffst du nicht. Das ist zu schwer.“ Keiner wird dort motiviert. Meine einzige Hoffnung ist, zu studieren. Ich hab ein Praktikum beim Zahnarzt gemacht. Der Arzt hat immer seine Mitarbeiter kritisiert vor meinen Augen. Ich habe mir gedacht: „Es geht nur ums Geld und dass er seine Patienten nicht verliert.“ Man braucht aber auch Freunde und Kollegen. Die Arbeit soll auch Spaß machen. In der Zehnten war ich beim Raumausstatter. Die dachten, nur weil ich eine Ausländerin bin, ich bin von einem anderen Planeten gekommen. Ich sagte zum Beispiel: „Ja, ich möchte gerne einen guten Abschluss haben.“ Dann sagten die: „Ach, so ist das bei euch, das wussten wir ja gar nicht.“

Farah, IGS, 11. Klasse

© Nippes Museum Köln

Projektausschreibung

Sonderprogramm für Jugend und soziale Brennpunkte 2008

Mit Erlass vom 30.11.2007 hat das Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW (MGFFI) mitgeteilt, dass der Landtag von Nordrhein-Westfalen mit der Verabschiedung des Landeshaushalts 2008 voraussichtlich wiederum ein Sonderprogramm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen, die auf Grund ihrer Lebenslage einer besonderen Förderung bedürfen, beschließen wird.

Die Förderprogrammteile

Stärkung der Bildungskompetenz benachteiligter Jugendlicher

Auf Grund ungünstiger Perspektiven zur beruflichen Integration nimmt insbesondere bei sozial benachteiligten Jugendlichen die Lernbereitschaft und Bildungsmotivation ab. In der Folge schulischer Misserfolgserlebnisse manifestieren sich Schulmüdigkeit und Absentismus.

Gefördert werden Maßnahmen für Einzelpersonen oder Gruppen, die gezielt auf die Stabilisierung von Motivation bzw. die Remotivation von Lernbereitschaft und die Stärkung der Persönlichkeit junger Menschen als Voraussetzung für eine gelingende schulische Karriere hinwirken. Die Maßnahmen sollen nach Möglichkeit in Kooperation mit Schulen durchgeführt werden.

Die Maßnahmen richten sich an Schüler/-innen der Sek. I in den letzten drei Schulbesuchsjahren.

Integrationsmaßnahmen Übergang Schule – Beruf

Aufgrund der Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gestaltet sich die Integration von sozial benachteiligten Jugendlichen in den Arbeitsmarkt immer schwieriger. Die ohnehin bestehenden individuellen Probleme und Entwicklungsdefizite werden zu Hemmfaktoren auch für ihre gesellschaftliche Integration. Ein gelingender Übergang ist ohne sozialpädagogische Unterstützung und Förderung kaum möglich.

Gefördert werden Maßnahmen für Einzelpersonen oder Gruppen, die auf den gezielten Abbau integrationshemmender Faktoren hinwirken und die individuellen Chancen auf Arbeit und Ausbildung verbessern.

Die Angebote richten sich an junge Menschen, die die Vollzeitschulpflicht erfüllt haben.

Angebote der Jugendarbeit für Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte

Ziel des Programmteils ist es, sozialräumliche Maßnahmen und Angebote für benachteiligte Jugendliche (z.B. Zuwanderungsgeschichte, Bildungsbenachteiligung) bereit zu stellen. In zwei Modellregionen erhalten Jugendämter

Bildungspolitisch innovative Projekte recherchieren

Neuer Online-Auftritt des Innovationsportals im Deutschen Bildungsserver

Das Innovationsportal des Deutschen Bildungsservers zeigt sich seit 22.11.2007 – gut ein Jahr nach seinem Online-Gang im Oktober 2006 – als eigenständiges Portal in neuem Design und mit neuen Funktionalitäten. Kernstück ist eine Datenbank, in der Nutzer/-innen über Schlagworte und Innovationsbereiche leicht nach innovativen Bildungsprojekten recherchieren können. Das Innovationsportal bietet Bildungsverwaltungen, Bildungsforschung und Schulpraxis sowie der interessierten Fachöffentlichkeit einen schnellen Zugriff auf Informationen zu Reformmaßnahmen und aktuellen Entwicklungen im Bildungswesen. Es ist ein gemeinsames Portal von Bund und Ländern und wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Ein Steuerungsgremium mit Vertretern aus Bund und Ländern begleitet seine Entwicklungen und Aktivitäten.

Neben den Möglichkeiten, im Innovationsportal nach innovativen Bildungsprojekten und -programmen und nach länderspezifischen Aktivitäten zur außerschulischen Leseförderung zu recherchieren, soll an dieser Stelle besonders auf das Online-Magazin Bildung + Innovation hingewiesen werden. Das neue Magazin „Bildung + Innovation“ unterstützt aktuelle bildungspolitische Diskurse und Initiativen in Bund und Ländern durch redaktionelle Beiträge und bietet Hintergrundinformationen, Berichte, thematische Dossiers und Interviews mit Bildungsfachleuten. – Künftig wird es im DBS Newsletter eine ständige Rubrik „Interessantes bei Bildung + Innovation“ geben, in der auf interessante Beiträge aus diesem Bereich hingewiesen wird.

Die Links zu den einzelnen Features

- Innovationsportal: http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/
- Projekte online: http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/zeigen.html?seite=5297
- Online-Magazin „Bildung + Innovation“: http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html
- Förderung von Lesen als Schlüsselkompetenz für Bildungsteilhabe: Initiativen in den Ländern: http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/lid.html

Kontakt: Innovationsportal, Barbara Ophoven, E-Mail ophoven@dipf.de, Telefon 069/24708-334
DBS Newsletter – Sonderausgabe zum Innovationsportal, 23. November 2007

Mittel mit der Maßgabe, diese gezielt dort einzusetzen, wo sie aktuell zur Minderung von Konflikten, in die Jugendliche in besonders schwierigen Lebenslagen involviert sind, genutzt werden können. Als Modellregionen kommen Ostwestfalen-Lippe und das Ruhrgebiet mit den Zielgruppen jugendliche Spätaussiedler und türkischstämmige Jugendliche in Frage.

Förderung von Maßnahmen der Partizipation in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe

Mit den Mitteln sollen besondere Angebote zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen, gefährdeten Kindern und Jugendlichen und von Kindern und jugendlichen aus Zuwandererfamilien gefördert werden.

Die Maßnahmen sollen der Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen, der Persönlichkeitsstärkung und -stabilisierung, der Ausbildung sozialer Fähigkeiten, der Förderung von sozialem Engagement, der Vermittlung demokratischer Grundkenntnisse und/oder der Auseinandersetzung mit demokratischen Grundwerten, der Vermittlung von Konfliktlösungsstrategien und der Gewaltprävention dienen.

Die Projekte sollen an Orten stattfinden, an denen sich sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche aufhalten – z. B. in Schulen, Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendverbände – und ein in sich geschlossenes, niedrigschwelliges Konzept mit einem über einen begrenzten Zeitraum kontinuierlichen Angebot aufweisen.

Hinweise zur Antragstellung

Anträge auf Förderung von Maßnahmen in den einzelnen Programmteilen können Träger der freien und öffentlichen Jugendhilfe bei den jeweils örtlich zuständigen Landesjugendämtern Rheinland bzw. Westfalen-Lippe stellen. Grundlage für die Antragstellung sind die ab 01.01.2008 gültigen Richtlinien zum Kinder- und Jugendförderplan vom 18.10.2007, hier Einzelförderrichtlinie zu Pos. 5 (Besondere Maßnahmen) des Kinder- und Jugendförderplanes.

Antragsfrist ist der 28.02.2008.

Das Rundschreiben des Landesjugendamtes Rheinland (vom 04.12.2007) mit der vollständigen Ausschreibung sowie die formalen Antragsvordrucke im Internet unter: www.jugend.lvr.de (Förderung/Sonderprogramm Jugend und soziale Brennpunkte 2008)

Das Fachkräfteportal der Kinder- und Jugendhilfe

Das Fachkräfteportal der Kinder- und Jugendhilfe bietet eine Informations-, Kooperations- und Kommunikationsplattform für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe. Alle, die sich aus beruflichem oder ehrenamtlichem Interesse, ausbildungsbezogen, mit wissenschaftlichem Hintergrund oder auch nur allgemein interessiert zum Thema Kinder- und Jugendhilfe im Internet bewegen, bekommen hiermit eine strukturierte und bedarfsgerecht recherchierbare Datenbasis an die Hand. Die Spanne an Informationen reicht dabei von einem Verzeichnis einschlägiger Institutionen auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene über themenrelevante Dokumente und Materialien, Veranstaltungshinweise und Projektbeschreibungen, aktuellen Nachrichten der Kinder- und Jugendhilfe bis hin zu einem großen Stellenmarkt. Information wird dabei nicht dupliziert, sondern es wird lediglich auf die jeweilige Fundstelle verwiesen.

Getragen wird das Fachkräfteportal der Kinder- und Jugendhilfe von der AGJ „Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe“ und von IJAB „Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.“. Als Förderer fungieren das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und die Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugend- und Familienbehörden (AGJF).

www.jugendhilfeportal.de

Projektausschreibung

Fond JUGEND HILFT!
stellt Projektmittel zur Verfügung

Sozial engagierte Kinder und Jugendliche können aus dem Fond JUGEND HILFT! bis zu 2.500,- EUR für ihre Projekte beantragen und es darüber hinaus bei einer Teilnahme am Wettbewerb bis zur Siegerehrung nach Berlin schaffen!

Die Projekte

Euch macht es Freude, anderen Menschen zu helfen?

Ihr kümmert euch um Menschen in Not, setzt euch für Mitschüler/-innen ein oder organisiert ein Benefizkonzert für Afrika.

Das ist nicht selbstverständlich, sondern außergewöhnlich.

JUGEND HILFT! möchte euch bei eurem Engagement für andere Menschen helfen. Mit bis zu 2.500 Euro fördern wir euer soziales Projekt.

Im Internet findet ihr unseren Online-Antrag. Jeweils Mitte Januar, April, Juli und Oktober entscheiden wir über euren Antrag.

Der WETTBEWERB

Einmal im Jahr zeichnet JUGEND HILFT! die zehn besten sozialen Projekte aus. Neben einem zweitägigen Coaching zu Themen wie Projektmanagement oder Fundraising erwartet die Sieger eine kleine „Oscar-Verleihung“ in Berlin und jede Menge Spaß. Der Einsendeschluss ist der 28. Februar 2008.

Und jetzt seid ihr dran!

Eine Inititaive von der Kinderhilfsorganisation. – Kontakt: Nikolaistraße 7, 80802 München Telefon 089/3243609, E-Mail: info@jugendhilft.de

Weitere Infos unter: www.jugendhilft.de

Zukunft fördern – Berufsorientierung an Schulen gestalten

Schulministerium und die Bundesagentur für Arbeit Nordrhein-Westfalen schließen Rahmenvereinbarung zur Berufsorientierung

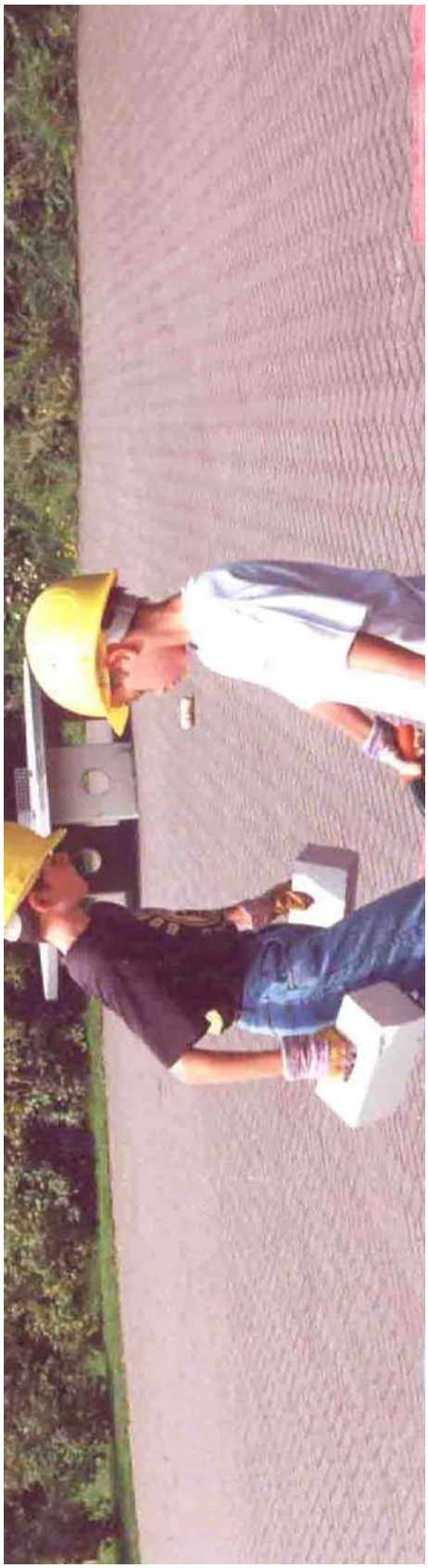
Die Bundesagentur für Arbeit in NRW wird die Berufsorientierung an den nordrhein-westfälischen Schulen bis Ende 2010 mit insgesamt 30 Millionen EUR unterstützen. Das sieht eine Rahmenvereinbarung vor, die das Ministerium für Schule und Weiterbildung und die Regionaldirektion NRW der Bundesagentur für Arbeit geschlossen haben.

Mit „Zukunft fördern – vertiefte Berufsorientierung gestalten“ finanziert die Regionaldirektion insgesamt 10 Module zur Berufsorientierung, die die Schulen über die Stiftung Partner für Schule NRW abrufen können. Erste Pilotprojekte starten bereits in diesem Jahr. Mit dieser Rahmenvereinbarung wird die Zusammenarbeit zwischen Schule und Berufsberatung neu ausgerichtet und die Berufsorientierung an den Schulen deutlich intensiviert. Basis ist das von den Spitzen des Ausbildungskonsenses NRW im Mai diesen Jahres auf Initiative des Schulministeriums beschlossene Konzept „Berufsorientierung als Bestandteil einer schulischen individuellen Förderung“. Die Schulen und die Berufsberatungen der Agenturen für Arbeit werden auf regionaler Ebene die konkrete Zusammenarbeit in Kooperationsvereinbarungen festschreiben. In diesen Vereinbarungen wird besonderer Wert auf die Beteiligung externer Partner wie der Wirtschaft gelegt.

„Zukunft fördern – vertiefte Berufsorientierung gestalten“ ist ein wesentlicher Bestandteil der individuellen Förderung. Mit der Bundesagentur für Arbeit in Nordrhein-Westfalen haben wir einen Partner, der uns vor Ort unterstützt, junge Menschen frühzeitig gezielt auf das Berufsleben vorzubereiten. Berufsorientierung in der Schule ist eine Zukunftsinvestition, die sich auszahlt. Statt Hauptschulen am grünen Tisch abzuschaffen, investieren wir in Nordrhein-Westfalen auch im Bereich der Berufsorientierung nun massiv in optimale schulische Bedingungen der Hauptschülerinnen und Hauptschüler“, betont Schulministerin Barbara Sommer. „Gemeinsame, vertiefte Berufsorientierung gibt Jugendlichen Berufs- und Lebensperspektiven, verhindert Ausbildungsabbrüche und Arbeitslosigkeit, sichert den Arbeitskräftebedarf der Wirtschaft“, erklärt die Leiterin der Regionaldirektion, Christiane Schönefeld.

Die Agenturen für Arbeit in Nordrhein-Westfalen werden in Zukunft noch enger mit den Schulen zusammenarbeiten, um Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf frühzeitig zu fördern. Jeder allgemeinbildenden Schule der Sek. I und II wird eine Berufsberaterin/ein Berufsberater der Agenturen als Ansprechpartner zur Verfügung stehen. Das Land sorgt seinerseits dafür, dass auch auf Schulseite feste Ansprechpartner/-innen an jeder weiterführenden Schule als Koordinatoren für Berufs- und Studienorientierung zur Verfügung stehen, die im kommenden Jahr mit Mitteln des Landes durch eine Qualifizierungsmaßnahme auf ihre zukünftige Aufgabe vorbereitet werden sollen.

Die weiterführenden allgemeinbildenden Schulen können sich um eine Förderung für ein Berufsorientierungsbüro (BOB) bewerben. Für die Schüler/-innen soll das BOB als zentrale Anlaufstelle für die Berufswahlorientierung sowie als



Informations- und Beratungszentrum dienen.

Ein weiteres wichtiges Modul sind mehrtägige Berufsorientierungs-Camps für Schüler/-innen der achten Klassen, die außerhalb der Schule stattfinden. Mit Hilfe von externen Trainern bearbeiten die Schüler/-innen Fragestellungen und Themen zur Erweiterung der Berufswahlkompetenz und Herstellung der Ausbildungsreife. Allein im Jahr 2008 sind mindestens 250 Camps für fast 30.000 Schüler/-innen geplant, für die sich die Schulen mit kompletten Jahrgangsstufen bei der Stiftung Partner für Schule NRW bewerben können.

Die Module

Den Schulen werden derzeit folgende Module im Rahmen der Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf angeboten:

1. Beruforientierungsbüros (BOB) in Schulen: Berufsorientierung einen Raum geben.
2. Berufsorientierungs-Camps: Orientierung schaffen.
3. Kompetenzfeststellungsverfahren in der Jahrgangsstufe 8: Kompetenzen individuell fördern.
4. Vertiefte Berufsorientierung an Förderschulen: Mit Handicaps einen Weg in den Beruf finden.
5. Förderkurse für Migranten/-innen: Berufsorientierung über Sprache fördern
6. Schülerfirmen an Ganztagshaupt- und Förderschulen: Selbstständigkeit erproben.
7. Schülerbetriebspraktika im Ausland: Auslandserfahrungen im Inland nutzen.
8. Duales Orientierungspraktikum in der Sek. II: Studienorientierung schaffen.
9. „Auftritt: Beruf“ – Theaterpädagogisches Berufswahltraining für Migranten/-innen.
10. „Quali-Spiel“ – Berufsorientierung Jugendlichen mit Migrationshintergrund näher bringen. (...)

Weitere Infos zum Programmm sowie Hinweise zur Bewerbung für interessierte Schulen unter: www.zukunft-foerdern.nrw.de

www.msw.nrw.de
07.11.2007

Berufsorientierungsbüros

... auch an Ganztagshauptschulen

Mit finanziellen Mitteln der Regionaldirektion Nordrhein-Westfalen und der Bundesagentur für Arbeit in Kooperation mit der Stiftung Partner für Schule NRW sollen auch an den Ganztagshauptschulen in Nordrhein-Westfalen (zum Programm der Ganztagshauptschulen siehe Info-Kasten auf dieser Seite) so genannte Berufsorientierungsbüros (BOB) eingerichtet werden.

Das Berufsorientierungsbüro ist ein Raum, der als zentrale Anlaufstelle für die Berufswahlorientierung genutzt wird. Schüler/-innen soll es im BOB ermöglicht werden, Bewerbungen zu formulieren, im Internet nach Ausbildungsplätzen zu recherchieren, und sich in der Mediothek über Ausbildungsberufe zu informieren. Gleichzeitig dient das Berufsorientierungsbüro als Ort für Beratungsgespräche durch die dafür zuständigen Lehrer/-innen für Berufswahl.

Zugleich kann das Büro als Zentrale für die Maßnahmen der Berufsorientierung an der Schule genutzt werden, z.B. zur Zusammenarbeit mit externen Partnern oder zur Organisation der curricularen Betriebspraktika. Die Gestaltung und Einrichtung der Berufsorientierungsbüros können die Schulen auf ihre spezifischen Bedürfnisse ausrichten.

Unterstützung erhalten Sie dabei durch die Stiftung Partner für Schule NRW, z.B. in Form einer Webseitenvorlage zur Berufsorientierung, die in den Internetauftritt der Schule integriert werden kann. Diese enthält bereits wesentliche Information en zur Berufsorientierung und kann von den Schulen um eigene Angebote ergänzt werden. Zum Aufbau des Berufsorientierungsbüros erhält jede Schule, die sich am Projekt beteiligt einen Betrag von bis zu 2.800,- EUR.

Weitere Infos unter: www.partner-fuer-schule.nrw.de

Armin Laschet, Minister für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes NRW: „Die vorliegenden Module des Projektes „Zukunft fördern – vertiefte Berufsorientierung gestalten“ berücksichtigen die individuelle Förderung von Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte, Mädchen wie Jungen. Mein Haus leistete einen wichtigen Beitrag bei der Entwicklung der Module, die im Besonderen die Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte unterstützen sollen. Ich hoffe, dass wir durch das Programm einen wesentlichen Schritt bei der Verbesser ung der Ausbildungssituation dieser jungen Leute weiterkommen. Die Umsetzung werden wir aktiv begleiten.“

Die Qualitätsinitiative Hauptschule

2006 hat das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW den Ausbau von 50.000 Ganztagsplätzen an Hauptschulen bis 2012 beschlossen. Seitdem haben 134 erweiterte Ganztagshauptschulen und 25 erweiterte Ganztagsförderschulen damit begonnen, sich schrittweise zu gebundenen Ganztagsschulen weiter zu entwickeln. Hierfür steht den Schulen ein 30prozentiger Stellenzuschlag zur Verfügung, der anteilig mit sozialpädagogischen Fachkräften besetzt und/oder kapitalisiert werden kann, um so Angebote außerschulischer Partner insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe im Ganztagsprogramm dauerhaft zu finanzieren.

Angesichts des großen Bedarfs plant das MSW, vorbehaltlich der Beschlussfassung des Landtags über den Haushaltsgesetzentwurf 2008, die Genehmigung des erweiterten Ganztagsbetriebs an bis zu 116 weiteren Hauptschulen. Antragsberechtigt sind Schulträger, die in dem Genehmigungsverfahren 2006 und/oder 2007 einen Antrag zur Umwandlung von Hauptschulen in Ganztagsschulen mit erweitertem Ganztagsbetrieb gestellt haben, jedoch nicht berücksichtigt wurden.

Weitere Infos unter: www.ganztag.nrw.de (Sekundarstufe I/Hauptschule)

inform 4/07

Kommunale Qualitätszirkel
Entstehung, Strukturen und Ziele

von Sabine Wegener

1. Entstehung

Die Idee der Einrichtung und Unterstützung kommunaler Qualitätszirkel in Nordrhein-Westfalen (NRW) wurde geboren durch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der Offenen Ganztagsschulen im Primarbereich (OGS) und einer zeitnahen Einrichtung einer Serviceagentur „Ganztägig lernen" für Nordrhein-Westfalen im Herbst 2004. Die Serviceagentur ist eine Einrichtung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration, des Instituts für soziale Arbeit und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) gefördert durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds.

Die Einrichtung einer OGS ist für Schule (und damit sind nicht nur Schulleitung und Lehrerkollegium sondern auch Eltern und Kinder gemeint), Schulträger, für die Träger der OGS aber auch für jeden einzelnen Mitarbeiter und jede einzelne Mitarbeiterin eine große Herausforderung. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zeigen einen großen Bedarf nach einer besseren Verzahnung von Vor- und Nachmittag, nach einem größeren gemeinsamen Fortbildungsangebot für die Zielgruppe Lehrkräfte und pädagogisches Personal, nach einer größeren Professionalisierung der OGS, aber auch jeder einzelnen Mitarbeiterin, jedes einzelnen Mitarbeiters auf.

Die Serviceagentur stand nun vor der Frage, wie sie die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung aufnehmen und in Unterstützungsangebote umwandeln konnte. Hinzu kamen individuelle Anfragen der offenen Ganztagsschulen, die einen großen Informations-, Beratungs- und Vernetzungsbedarf vor Ort aufdeckten. Das war der entscheidende Impuls: Austausch und die Möglichkeit von einander zu lernen sollten jeweils kommunal verlässlich (sprich organisiert und zielorientiert) gegeben sein.

Die Serviceagentur wollte daher einen Weg finden, die individuellen Anfragen zu bündeln und zu unterstützen, vor allem interkommunal zu vernetzen. Schulträger, Jugendamt und andere Träger der freien Jugendhilfe sollten zusammen arbeiten, einzelne OGS voneinander lernen. Doch wer koordiniert solch einen Prozess? Dies machen die OGS auf Grund der organisatorischen Schwierigkeiten, mit denen Sie in der Anfangsphase zu kämpfen hatten, nicht selbst. Und eine einzelne Serviceagentur ist mit so einer Aufgabe in einem Flächenland wie NRW schlichtweg überfordert. Die Idee war zu dezentralisieren und die Kommunen und großen Träger bei der Qualitätsentwicklung der OGS in die Verantwortung zu nehmen und sie bei der Wahrnehmung dieser Aufgabe zu unterstützen. Über eine kommunale Steuergruppe mit allen an der Durchführung einer OGS Beteiligten sollten die einzelnen OGS miteinander vernetzt werden und ein trägerübergreifender Qualitätsdialog erfolgen. Die Serviceagentur organisiert die wichtige überregionale Vernetzung der Vertreter/-innen dieser Steuergruppe, damit diese wiederum externe Impulse erhalten. Somit war die Idee der kommunalen Qualitätszirkel in NRW geboren.

2. Externe Unterstützung (durch die Serviceagentur „Ganztägig lernen")

Das damalige Schul- und Jugendministerium NRW verfasste Anfang 2005in Abstimmung mit der DKJS eine Ausschreibung zur Unterstützung kommunaler Qualitätszirkel bei der Qualitätssicherung und -weiterentwicklung ihrer OGS durch die Serviceagentur „Ganztägig lernen". Die Unterstützung umfasste:

- Finanzierung der ordnungsgemäßen Durchführung des Qualitätszirkels (Organisation und Durchführung von Fortbildungen für Lehrkräfte und außerunterrichtliches Personal, Durchführung von Vernetzungsveranstaltungen zum Informations- und Erfahrungsaustausch usw.),
- regelmäßige regionale Treffen der Vertreter/-innen der kommunalen Qualitätszirkel, die aus einem/einer Vertreter/-in der Schulseite und einem/einer Vertreter/-in der Jugendhilfeseite bestanden,
- Fortbildung in einem Qualitätsentwicklungsverfahren dieses Personenkreises,
- Beratung und – auf Wunsch – Begleitung durch Mitarbeiter/-innen der Serviceagentur.

Auf die erste Ausschreibung im Februar 2005 der kommunalen Quali-

Qualitätszirkel-Definition

In der einschlägigen Fachliteratur wird der Begriff Qualitätszirkel bereits verwenden. Ich erwähne diese Definition, um den von uns gewählten Begriff der kommunalen Qualitätszirkel davon abzugrenzen.

Heike Schnoor (2005) beschreibt einen Qualitätszirkel als Problemlösegruppe, die mit Praktikern besetzt ist, der einem bestimmten methodischen Ansatz folgt. Auch bei Rolff (1998) und Klippert (2000) taucht der Begriff Qualitätszirkel auf, ohne dass er genauer definiert wird. Hier wird er Zusammenhang mit Möglichkeiten der systematischen Schulentwicklung genannt. – Der Begriff Qualitätszirkel ist ursprünglich ein Begriff aus der fertigenden Industrie. Über Japan und die USA hat er auch Verbreitung in Deutschland gefunden.

tätszirkel hatten sich ca. 60 Kommunen und Träger beworben. 28 Qualitätszirkel wurden kriterienorientiert ausgewählt und konnten seit Sommer 2005 unterstützt werden. Anfang 2007 erfolgte die zweite Ausschreibung; die Anzahl der kommunalen Qualitätszirkel wird zum Schuljahr 2007/08 auf 48 ausgeweitet.

3. Struktur eines Qualitätszirkels: Erfahrungen

In der Theorie sollten sich die Qualitätszirkel aus Vertreter/-innen des Schulverwaltungsamts, des kommunalen Jugendamts oder des Kreisjugendamts, Vertreter/-innen der Jugendhilfeträger der einzelnen OGS, Vertreter des Schulamts, Schulleitervertretern (vorzugsweise der Berater im GanzTag) und gegebenenfalls weiteren Akteure im GanzTag zusammensetzen. Diese Gruppen sollten sich regelmäßig treffen und einen kommunalen Qualitätsdialog zur Weiterentwicklung der einzelnen OGS anregen. Praktikabel scheinen Treffen in einem Rhythmus von vier bis acht Wochen zu sein. Es zeigte sich schon bei der Antragslage, dass sich die Qualitätszirkel unterschiedlich zusammensetzen und arbeiten würden. Die Zusammensetzung hing oft von den vorhanden Erfahrungen und Strukturen ab und vor allem von der Größe der Kommune und der Anzahl der einzubindenden OGS.

3.1 Qualitätszirkel in kleinen Kommunen (1 bis 2 Träger und bis zu 8 OGS)

Bei der Organisation eines Qualitätszirkels in einer kleinen Kommune, in der es nur einige wenige OGS gibt bzw. zukünftig geben wird und für die OGS auch nur ein oder maximal zwei Trägern gefunden wurden, kann es zu folgender Struktur kommen.

Alle für die OGS Verantwortlichen beschließen in Fragen der Qualität zusammenzuarbeiten, sie setzen sich ein gemeinsames Leitziel. Es findet sich jemand, der den Qualitätszirkel koordiniert. Bewährt hat sich eine Koordination durch das Schulverwaltungsamt oder Jugendamt. Vertreten sollten neben Schulverwaltungsamt, Jugendamt, Schulamt auch Vertreter /-innen des bzw. der beiden Träger, alle Schulleiter/-innen und deren Koordinatoren/-innen bzw. leitenden Erzieher/-innen sein.

Diese Gruppe kann sich z.B. im Rhythmus von vier bis acht Wochen zum kommunalen Qualitätsdialog treffen. Hier unterstützt das Instrument Qualitätszirkel den professionsübergreifenden Austausch auch an der Einzelschule. Gemeinsame Fortbildungen und Treffen zum Erfahrungsaustausch werden initiiert. Eine externe Prozessbegleitung bei der Qualitätsentwicklung der Einzelschule, wie es Schulforscher (Rolff, 1998) fordern, kann so in Ansätzen gewährleistet werden.

Ziel sind gemeinsame Absprachen um Qualitätsunterschiede auszugleichen und allen Kindern der Kommune gleiche Bildungschancen zu ermöglichen, soziale Unterschiede und damit Bildungsbenachteiligungen auszugleichen. Was nicht heißen soll, dass die individuellen Profile der Schule angeglichen werden sollen.

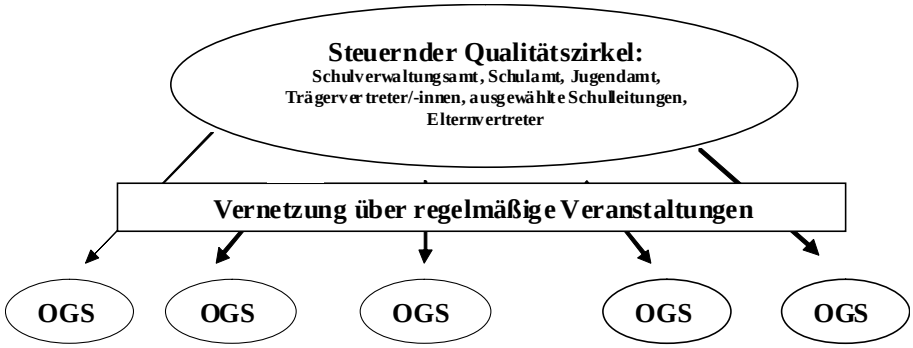
3.2 Qualitätszirkel in mittleren und großen Kommunen mit bis zu fünf verschiedenen Trägern

In Kommunen mit mehr als fünf OGS und bis zu fünf unterschiedlichen Trägern entwickelte sich die Struktur eines Qualitätszirkels anders. Es entstand ein steuernder trägerübergreifender innerer Qualitätszirkel und ein großer äußerer Qualitätszirkel, der Vertreter/-innen aller OGS umfasste, von denen jeweils mindestens eine Lehrkraft und mindestens eine pädagogische Fachkraft vertreten waren (siehe Abbildung unten).

Der steuernde Qualitätszirkel setzt sich meistens aus Vertreter/-innen des Schulverwaltungsamts, des Schulamts, Vertretern eines jeden Trägers, des Jugendamts, ausgewählte Schulleitungen und des Beraters/der Beraterin im Ganztag (BiG) zusammen. Die Maximale Größe dieser Gruppe sollte 10 Personen nicht überschreiten. Regelmäßige Treffen sollten mindestens alle acht Wochen gewährleistet sein. Dieser steuernde Qualitätszirkel lädt Vertreter/-innen aus den OGS regelmäßig (mindestens zweimal im Jahr) zu großen Qualitätszirkeltreffen zwecks Informations- und Erfahrungstauschs ein. Empfohlen wird dabei an praktischen Themen zu arbeiten (z.B. Gestaltung der Hausaufgabenzeiten, Elternarbeit, schulinterne Kommunikation usw.).

3.3 Qualitätszirkel in Kommunen mit Trägervielfalt (mehr als fünf Träger und mehr als acht OGS)

Bei Kommunen mit mehr als acht OGS und mit mehr als fünf Trägern greifen oben genannte Modelle meist nicht mehr. Entweder kann eine Prozess-



begleitung nicht mehr gewährleistet werden, oder die Steuergruppe wird zu groß und damit handlungsunfähig.

Hier empfiehlt sich wieder der Einsatz einer koordinierenden Steuergruppe, die sich vor allem aus einem Vertreter/einer Vertreterin des Schulverwaltungsamts, des Jugendamts, des Schulamts und dem Berater/der Beraterin im Ganztags zusammensetzt. Bei Bedarf könnten Trägervertreter/-innen hinzugezogen werden. Die Steuergruppe sollte regelmäßige Treffen organisieren, um schulübergreifende Qualitätsfragen zu besprechen: Diese Treffen sollten für drei Gruppen angeboten werden. Für

– Träger,
– Schulleitungen,
– Ganztagskoordinatoren/-innen bzw. leitende pädagogische Fachkräfte (siehe Abbildung unten).

Die Steuergruppe hat die Aufgabe den Informationsfluss zwischen diesen Gruppen zu sichern.

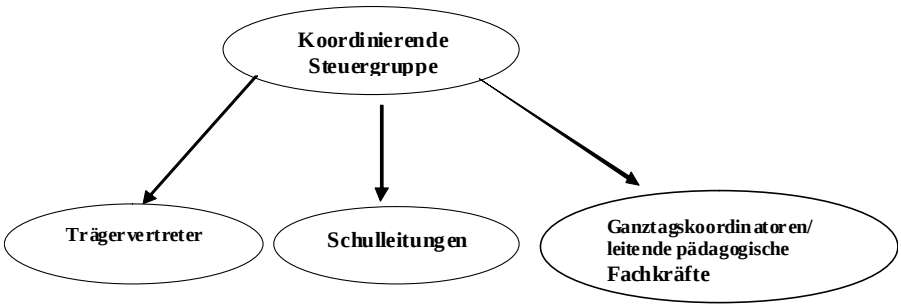
Auch bei großen Kommunen kann eine trägerübergreifende Vernetzung mit Schulleitungen, Lehrkräften und den leitenden pädagogischen Fachkräften durchgeführt werden. Hier empfiehlt sich ein Sozialraumbezug.

4. Was können Qualitätszirkel leisten: Perspektiven

Die zweijährige Arbeit mit den 28 von der Serviceagentur unterstützten Qualitätszirkeln hat gezeigt, dass die kommunalen Qualitätszirkel einen guten Beitrag zur Qualitätsentwicklung der OGS auf unterschiedlicher Ebene beitragen können:

– Organisation von bedarfsgerechter Fortbildung für das Personal an OGS (Lehrer/-innen und pädagogische Fachkräfte),
– Organisation und Durchführung von Veranstaltungen zum Informations- und Erfahrungsaustauschs der pädagogischen Kräfte und der Lehrer/-innen aller kommunalen OGS oder der OGS eines Trägers,
– Durchführung einer strukturierten Bestandsaufnahme und Veränderung von Strukturbedingungen (Anzahl und Größe der Räume, Personalschlüssel, Stundenschlüssel des Personals, Organisation und Finanzierung des Mittagessens, Vereinheitlichung der Sachausstattung usw.),
– Anregung der Qualitätsentwicklung an der Einzelschule,
– Kommunale Standarddiskussion gemeinsam mit den Trägern,
– Kommunale Leitbildentwicklung,
– Organisation und Durchführung von Fahrten zu Standorten gelungener Praxis, um auch kommunal übergreifend voneinander zu lernen,
– Schaffung von schulübergreifenden Angeboten in den Schulferien,
– Absprachen bei der Durchführung von speziellen Angeboten (z.B. im Bereich Kultur und Sport).

Ziel sollte immer die gemeinsame Fragestellung sein: *Welchen Beitrag liefert die Vernetzung zur Förderung der positiven Entwicklung der Kinder und zum Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen?* Vermieden werden sollte die Beteiligung der immer gleichen Personen in unterschiedlichen Netzwerken. Daher bietet sich im Vorfeld eine genaue Analyse bereits bestehender Netzwerke (Sozialraumteams, Arbeitsgemeinschaften gemäß § 78 SGB VIII, Agenda-Netzwerke usw.) innerhalb der Kommune an.



5. Gelingensbedingungen

Es hat sich gezeigt, dass die Qualitätszirkel einen großen Beitrag bei der Umsetzung der Ziele der Serviceagentur „Ganztägig lernen in NRW“ zur Qualitätsentwicklung an den Offenen Ganztagsschulen leisteten und noch immer leisten. Die Qualitätszirkel übernahmen die Verantwortung für „ihre“ OGS, vernetzten diese miteinander und trafen Leitentscheidungen gemeinsam mit den zuständigen Trägern.

Bei der Bildung und Durchführung eines gelingenden Qualitätszirkels scheint folgendes wichtig zu sein:

– Vernetzung der OGS zwecks Informations- und Erfahrungsaustauschs,
– Teilnahme an den überregionalen Treffen der Qualitätszirkelvertreter,
– Informationsweitergabe an die Einzelschule,
– Informationsweitergabe an den Schul- und Jugendhilfeausschuss (die Kommunalpolitik), was durch geschickte Besetzung des Qualitätszirkels unkompliziert geschehen kann,
– Zielformulierung des Qualitätszirkels,
– Einbeziehung weiterer kommunaler Experten/-innen bei speziellen Themen (z.B. Hinzuziehung des Stadtsportbundes bei der Frage zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten und täglichen Bewegungszeiten),
– die Praktiker/-innen an den einzelnen OGS in die Qualitätsentwicklung mit einzubeziehen (möglicherweise eine Person pro OGS als Qualitätsberater ausbilden lassen).

Es gibt aber auch Stolpersteine bei der Vernetzung durch kommunale Qualitätszirkel:

– unklare und nicht transparente Zielsetzung für die Beteiligten.
– fehlende Kommunikationsstrukturen sowohl in die politischen Gremien als auch an die einzelnen OGS.
– fehlende Zeit, da es keine Freistellung für die Mitarbeit im Qualitätszirkel gibt (besonders das pädagogische Personal bekommt keine Freistellung bzw. keine Überstundenausgleich für die

Teilnahme der vom Qualitätszirkel organisierten Veranstaltungen).

Durch die fast zweijährige Zusammenarbeit mit den Vertreter/-innen der Qualitätszirkel konnte ein Verfahren zur Qualitätsentwicklung in Ganztagsschulen (QUIGS; erschienen im Band 4 dieser Reihe) entwickelt werden, das jetzt die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte bei der wichtigen Aufgabe der Qualitätssicherung und -weiterentwicklung unterstützen soll. Weitere Informationen zur Qualitätsentwicklung der Ganztagsschulen in NRW sind den Internetseiten unter *www.ganztag.nrw.de* zu entnehmen.

Kontakt: Institut für soziale Arbeit e.V./Serviceagentur „Ganztägig Lernen in NRW", Frau Wegener, Friesenring 32/34, 48147 Münster Telefon 0251/200799-17 E-Mail: sabine.wegener@ganztaegig-lernen.de

Literatur-Tipps:

Beher, K. u.a.: Offene Ganztagsschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzung und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/München 2005.

Klippert, H.: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim und Basel 2000.

Knauer, S. / Durdel, A. (Hrsg.): Die Ganztagsschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim/Basel 2006.

Rolff, H.-G. u.a.: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim und Basel 1998.

Schnoor, H./Lange, C./ Mietens, A.: Qualitätszirkel. Theorie und Praxis der Problemlösung an Schulen. Paderborn 2006.

Erstveröffentlichung in Heft 6/2007 der Reihe „Der Ganztag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung", hrsg. von Institut für soziale Arbeit e.V. und Serviceagentur „Ganztägig Lernen in NRW", Münster

„K wie kommunale Steuerung"

LVR-Fachtagung am 14.04.2008 in Köln

Im Rahmen der Reihe „G wie Ganztag" des Landesjugendamtes Rheinland findet am 14. April 2008 die Tagung „K wie kommunale Steuerung" statt.

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht sieht die Kommunen als zentrale Orte der Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen, ihren Eltern und Familien in der besonderen Verantwortung und plädiert für die Entwicklung einer sozial- und lebensraumorientierten regionalen Bildungslandschaft. Schulische und nicht-schulische Angebote müssen dabei aufeinander abgestimmt werden; und viel mehr noch gilt es, die vielen und vielfältigen unterschiedlichen Bildungsorte und Lernwelten miteinander zu verknüpfen und deren Zusammenspiel sozialräumlich auszugestalten – angefangen bei den Familien und Gleichaltrigengruppen, über Nachbarschaften, Medienwelten hin zu den Bildungsinstitutionen mit ihren formalen und nicht formalisierten Bildungsangeboten und den sozialpädagogischen Diensten im Gemeinwesen.

Die Offene Ganztagsschule nimmt hier eine zentrale Stellung ein: Sie hat den Städten und Gemeinden einen großen inhaltlichen und organisatorischen Gestaltungsspielraum eröffnet und verfügt inzwischen über eine Palette von Erfahrungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule und der Ausgestaltung von Netzwerken auf unterschiedlichen Ebenen. Diese Erfahrungen gilt es auszuwerten, gute Entwicklungen dabei zu verstetigen, erreichte Standards zu überprüfen und den Prozess der Qualitätsentwicklung systematisch und zielgerichtet fortzuschreiben.

Stoff genug für eine Fachtagung zum Thema der Kommunale Steuerung.

Angesprochen sind insbesondere die Verantwortlichen in den Jugend- und Schulverwaltungsämtern (Politik und Verwaltung), Trägervertreter, Schulleitungen und die schulfachliche Aufsicht.

Die Ausschreibung mit Programm, Inhalten und Mitwirkenden erfolgt im März 2008.

.Weitere Termine in der Reihe „G wie Ganztag" 2008

– „H wie Hausaufgaben" am 2. September 2008;
– „K wie Kinder im Blick" am 18. November 2008.

Weitere Infos & Kontakt:

LVR, Dez. Schulen, Jugend, 50663 Köln, Frau Dr. Kleinen, Telefon 0221/809-6940, E-Mail: karin.kleinen@lvr.de

im Internet: www.jugend.lvr.de

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 und Qualitätsentwicklung 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 zum „Ganztag" unter: www.jugend.lvr.de (Fachthemen/Jugendhilfe und Schule/Ganztagsschule)

BUND-Kampagne

Umweltbildung in der Offenen Ganztagsschule

von Bettina Labesius

Mit dem Ziel, mehr Kinder für den Umwelt- und Naturschutz zu begeistern hat der BUND (Bund für Umwelt- und Naturschutz Deutschland) und die BUNDjugend in NRW eine neue Kampagne gestartet: Umweltbildung in der Offenen Ganztagsschule.

Unter dem Motto „Umwelt-Agenten – im Auftrag der Natur“ entstehen in ganz NRW Arbeitsgemeinschaften in den Offenen Ganztagsschulen (OGS), in denen Kinder „beauftragt“ werden Natur zu entdecken, Umweltprobleme aufzuspüren und Lösungswege zu finden. Dabei steht der BUND für ein hochwertiges Umweltbildungsangebot, das von engagierten und geschulten Betreuer/-innen durchgeführt wird.

Gemeinsam mit der NUA wird eine umfangreiche Fortbildungsreihe für das Jahr 2008 angeboten: An drei Wochenenden werden Betreuer/-innen auf die Arbeit in der OGS vorbereitet. Es werden Chancen und Probleme dargestellt und diskutiert, um Konflikten und Schwierigkeiten im Vorfeld entgegenzutreten. Dabei werden die Rahmenbedingungen von Schule ebenso thematisiert wie die Frage: „Wie gehe ich mit verhaltensauffälligen Kindern um?“ Zudem lernen die Teilnehmer/-innen neue umweltpädagogische Ansätze und Methoden kenn, die für die Nachmittagsbetreuung an der Grundschule geeignet sind – und entwickeln ein eigenes Umweltbildungskonzept. Für Interessierte finden vorab Schnupperabende statt.

Die Fortbildungsreihe „Umweltbildung in der Offenen Ganztagsschule“ 2008

Seminar 1: Schule und Sicherheit

Einführung in die Rahmenbedingungen von Offener Ganztagsschule: Organisation und Struktur der OGS, Sicherheit, Aufsichtspflicht, Qualitätsmerkmale für den Umweltbildungsunterricht

Seminar 2: Spiel, Streit, Gemeinsamkeit

Methodisch-didaktische Anforderungen für Umweltbildung in der OGS: Pädagogische Grundsätze, Einsatz von Spielen, Konfliktbewältigung, Lernpsychologie, Umgang mit ADHS-Kindern, Projektmethode

Workshop: Jetzt geht’s los!

Praxis der Umweltpädagogik in der Offenen Ganztagsschule: Vorstellung und Erprobung geeigneter Themen und Methoden, Entwicklung eines eigenen Umweltbildungskonzepts

Termine Schnupperabende

– 29.01.08 um 20.00 Uhr, Verkehrs- und Umweltzentrum Essen .
– 13.02.08 um 20.00Uhr, Umweltzentrum Düsseldorf.

Termine Fortbildungen

– Block I:
  Seminar 1: 09./10.02.2008
  Seminar 2: 01./02.03.2008
  Workshop: 05./06.04.2008
  Ort: Bochum, Jugendgästehaus BOGATA
– Block II:
  Seminar 1: 29./30.03.2008
  Seminar 2: 11./12.04.2008
  Workshop: 25./26.04.2008
  Ort: Köln, Jugendherberge Köln-Deutz
– Block III:
  Seminar 1: 17./18.10.2008
  Seminar 2: 08./09.11.2008
  Workshop: 22./23.11.2008
  Ort: Hamm, Schloss Oberwerries

Zeichnung: Janine Spade

Teilnahmebeitrag

Preise pro Veranstaltung (inkl. Verpflegung): 70,- EUR, für BUND-Mitglieder 50,- EUR. Der Gesamtpreis für alle drei Veranstaltungen liegt bei 190,- EUR, für BUND-Mitglieder 130,- EUR (Sozialrabatt 25%). Betreuer/-innen, die für den BUND aktiv werden, wird die Hälfte des Teilnahmebeitrags erstattet.

Anmeldung und Beratung

Neben den Fortbildungen – Leitung: Bettina Labesius, Bewerbung/Anmeldung unter *www.bundjugend-nrw.de* – leistet der BUND Unterstützung in Form von Beratung, Vernetzung, Materialien und Hilfe bei der Vermittlung an Schulen. Wer selbst als „Agenten-Betreuer/-in“ für den BUND aktiv werden möchte oder als Träger einer OGS an einem Umweltbildungsangebot interessiert ist, bekommt weitere Informationen bei:

BUNDjugend NRW, Bettina Labesius, Telefon 02921/33640, E-Mail: bettina.Labesius@bundjugend-nrw.de, im Internet: www.bundjugend-nrw.de

PISA 2006

Deutschlands Schüler/-innen haben sich bei PISA 2006 verbessert – positiver Trend setzt sich fort

KMK-Pressemitteilung vom 4. Dezember 2007

KMK-Präsident Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner und Bundesbildungsministerin Dr. Annette Schavan zu den internationalen PISA-Ergebnissen: „Wir sind auf einem guten Weg, aber es gibt keinen Anlass, mit den Anstrengungen nachzulassen."

– Erstmals erreichen deutsche Schüler/-innen in einem der drei regelmäßig getesteten Leistungsbereiche, den Naturwissenschaften, ein Leistungsniveau über dem OECD-Durchschnitt; das bedeutet Rang acht unter den OECD-Staaten.
– Für die Lesekompetenz und die mathematische Kompetenz liegen die Leistungen im OECD-Mittel, aber auch hier gewinnt Deutschland gegen den OECD-Trend leicht dazu.
– Die in allen Testbereichen positive Entwicklung seit PISA 2000 zeigt sich sowohl bei den leistungsschwächeren wie bei den leistungsstärkeren Schüler/-innen.
– Deutschland ist es als einem der wenigen OECD-Staaten gelungen, seinen Rangplatz kontinuierlich zu verbessern.
– Auch bei den erfassten Einstellungen der Schüler/-innen sind Verbesserungen erkennbar: Der Anteil der 15jährigen, die angeben, täglich zum Vergnügen zu lesen, ist gestiegen; der Anteil derer, die nicht zum Vergnügen lesen, ist gesunken.
– Trotz dieser Verbesserungen zeigen sich nach wie vor erhebliche Probleme beim großen Leistungsabstand zwischen den Jugendlichen sowie beim Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leistungsentwicklung und die Bildungsbeteiligung. Dies gilt in besonderer Weise für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund.

KMK-Präsident Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner: „ PISA 2006 zeigt wie schon IGLU 2006, dass die in den Ländern eingeleiteten Reformen greifen. Dazu trägt sicherlich auch die gestiegene Wertschätzung für die Bedeutung von Bildung in der Gesellschaft bei. Trotz der Erfolge dürfen wir aber die Augen nicht vor den nach wie vor bestehenden Herausforderungen beim Abbau der sozialen und migrationsbedingten Unterschiede verschließen."

Bundesbildungsministerin Dr. Annette Schavan: „ Die Ergebnisse der PISA-Studie sind ein schöner und ermutigender Erfolg für alle, die sich für die Verbesserung unseres Bildungssystems engagieren. Wir sind mitten in den tiefgreifendsten Bildungsreformen seit 30 Jahren. Das zeigt inzwischen Wirkung: Die deutschen Schülerinnen und Schüler haben einen Platz im oberen Viertel der PISA-Länder erreicht. Allerdings dürfen wir uns auf dieser positiven Entwicklung nicht ausruhen."

Die wichtigsten Ergebnisse von PISA 2006 im Überblick

Leistungen in den Naturwissenschaften

In Deutschland ist es möglich, durch die vom deutschen PISA-Konsortium in allen drei PISA-Erhebungen zusätzlich eingesetzten Testaufgaben Entwicklungen in den Naturwissenschaften im zeitlichen Verlauf seit PISA 2000 zu beschreiben.

– Für Deutschland zeigt sich ein klarer Trend ansteigender Kompetenzen zwischen 2000 und 2006 (PISA 2000 487 Punkte, PISA 2003 502 Punkte, PISA 2006 516 Punkte). Die Größenordnung entspricht dem Leistungszuwachs

eines halben Schuljahres und betrifft das gesamte Spektrum der Schülerschaft.
– Die deutschen Schüler/-innen erreichen im Durchschnitt 516 Punkte (...) und liegen damit erstmals über dem Mittelwert der OECD. (...) Sowohl die leistungsschwächeren als auch die leistungsstärkeren Schüler/-innen konnten ihre Leistungen verbessern und heben sich jeweils positiv vom OECD-Durchschnitt ab.
– Allerdings zeigt sich, dass Deutschland weiterhin zu den Ländern gehört, die bei einem relativ hohen Leistungsniveau gleichzeitig eine große Leistungsheterogenität aufweisen.
– Insgesamt ergeben sich in Deutschland wie im OECD-Durchschnitt keine nennenswerten Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen, allerdings sind im oberen Leistungsbereich deutlich mehr Jungen als Mädchen anzutreffen.
– Erfreulich ist, dass im internationalen Vergleich das Interesse der deutschen Schüler/-innen an Naturwissenschaften weder vom Geschlecht noch von der sozialen Herkunft abhängt. Allerdings ist der Anteil hochkompetenter Schüler/-innen, die sich wenig für die Naturwissenschaften interessieren (44%), in Deutschland relativ hoch.
– Wie in den vergangenen PISA-Studien zeigen sich zwischen den Schulformen sehr große Leistungsunterschiede zwischen den Schüler/-innen mit erheblichen Überschneidungen zwischen den einzelnen Schulformen (...).
– Der in Deutschland vorherrschende Unterricht, bei dem das Schlussfolgern, das Entwickeln eigener Ideen und das Übertragen von Konzepten auf den Alltag im Vordergrund stehen, erweist sich im internationalen Vergleich als erfolgreich.

Lesekompetenzen im internationalen Vergleich

– 13 der 24 OECD-Staaten, für die Daten in 2000 und 2006 vorliegen, stagnieren in ihren Leistungen, sieben Staaten haben sich in dem Zeitraum sogar signifikant verschlechtert.
– Die deutschen Schüler/-innen konnten ihre Leseleistungen auf 495 Punkte (PISA 2000 484 Punkte, PISA 2003 491 Punkte) verbessern und damit zum OECD-Durchschnitt (492 Punkte) aufschließen. Dies gilt sowohl für die leistungsschwächeren als auch die leistungsstärkeren Schüler/-innen, deren Anteile sich vom jeweiligen OECD-Durchschnitt positiv abheben.
– Allerdings zeigt sich auch im Bereich Lesekompetenz, dass Deutschland zur Gruppe von Staaten mit den größten Unterschieden zwischen schwachen und starken Schüler/-innen gehört.
– Wie in allen OECD-Staaten schneiden auch in Deutschland Mädchen deutlich besser ab als Jungen.

Mathematische Kompetenzen im internationalen Vergleich

– Nur in zwei OECD-Staaten haben sich zwischen 2003 und 2006 die Leistungen in Mathematik signifikant verbessert, in vier Staaten deutlich verschlechtert.
– In Mathematik liegt Deutschland mit 504 Punkten (PISA 2000: 490 Punkte, PISA 2003: 503 Punkte) im Bereich des OECD-Durchschnitts und stabilisiert damit seine Position gegenüber dem OECD-Mittelwert, der leicht abgenommen hat (...).
– Auch in Mathematik gehört Deutschland zur Gruppe von Staaten mit den größten Unterschieden zwischen schwachen und starken Schüler/-innen.
– In Deutschland schneiden die Jungen besser ab als Mädchen, dabei sind die Unterschiede mit 20 Punkten im internationalen Vergleich relativ groß.

Soziale Herkunft, Kompetenzerwerb und Bildungsbeteiligung

Das deutsche PISA-Konsortium hat zusätzliche Indikatoren zur Ermittlung des sozialen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler verwendet, die einen Vergleich zwischen 2000, 2003 und 2006 ermöglichen.
– Bei der Lesekompetenz zeigt sich eine leichte Entspannung beim Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb. Deutschland gehört damit zu den wenigen Ländern, in denen sich die Abhängigkeit der Leseleistungen von der sozialen Herkunft der Schüler/-innen kontinuierlich verringert hat, aber sie ist immer noch zu hoch.
– Zwischen 2000 und 2006 haben vor allem Kinder aus den unteren sozialen Schichten ihre Lesekompetenzen gesteigert. Diese positive Entwicklung gilt jedoch nicht für Mathematik und Naturwissenschaften.
– Beim Gymnasialbesuch ist eine leichte Zunahme von 2000 (28%) und 2006 (31%) festzustellen, insbesondere von Schüler/-innen aus den mittleren und unteren sozialen Schichten.
– Insgesamt bestehen aber auch weiterhin beim Besuch des Gymnasiums erhebliche soziale Unterschiede. Jugendliche aus Familien der oberen sozialen Schichten haben eine 2,7mal höhere Chance ein Gymnasium zu besuchen als Kinder eines Facharbeiters. Bei PISA 2000 waren die Chancen noch 4,2-mal größer.
– Es zeigen sich in allen drei Testbereichen große Leistungsunterschiede zwischen den Schulformen. Dabei kommt es zu erheblichen Überschneidungen.

Schüler/-innen mit Migrationshintergrund

– Deutschland ist mit einer Differenz von 73 Punkten zwischen Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund weiterhin das OECD-Land mit den stärksten migrationsbedingten Unterschieden, die sich insbesondere bei den Jugendlichen der sogenannten zweiten Generation zeigen. Obwohl in Deutschland geboren, erzielen diese Jugendlichen schlechtere Leistungen als ihre aus dem Ausland zugewanderten Mitschüler/-innen.
– Die hohe Differenz ist in einem erheblichen Maße auf soziale Unterschiede und sprachliche Defizite zurückzuführen. (...)

Anlage der Studie

PISA wird seit 2000 von der OECD durchgeführt, um die Kompetenzen 15jähriger in den wesentlichen Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zu ermitteln. Bei PISA 2000 stand die Erfassung des Leseverständnisses im Zentrum, bei PISA 2003 Mathematik, im vergangenen Jahr die

bund

Naturwissenschaften. Für Deutschland ist es in allen drei Testbereichen möglich, zwischen 2000 und 2006 Leistungsentwicklungen im Zeitverlauf darzustellen.

Teilnehmerstaaten

An PISA 2006 haben neben den 30 OECD-Staaten 27 Partnerstaaten teilgenommen. Im Gegensatz zu IGLU werden vom deutschen Konsortium in PISA 2006 nicht mehrere Vergleichsgruppen gebildet, vielmehr bilden allein die OECD-Staaten den Referenzrahmen. Nur in Einzelfällen werden die Ergebnisse aus den Partnerstaaten berichtet.

In Deutschland wurden für den internationalen Vergleich 4891 Schüler/-innen aus 225 Schulen getestet.

Um die Stellungnahmen von KMK und BMBF zu den Ergebnissen internationaler Schulleistungsuntersuchungen (PISA, IGLU, TIMSS) im Rahmen der neuen Gemeinschaftsaufgabe im Bildungsbereich auf eine inhaltlich tragfähige Basis zu stellen, haben Bund und Länder ein zweistufiges Veröffentlichungsverfahren verabredet:

Zeitgleich mit der Veröffentlichung der Berichte nehmen BMBF und KMK zukünftig in einer gemeinsamen Erklärung eine erste fachliche Einordnung und bildungspolitische Bewertung der wichtigsten Befunde vor. Eine zweite, inhaltlich vertiefte Stellungnahme mit zentralen bildungspolitischen Folgerungen, konkreten Handlungsempfehlungen und verabredeten Maßnahmen wird nach gründlicher Auswertung der Befunde im Rahmen eines Treffens auf Ministerebene zu einem späteren Zeitpunkt (nach einigen Wochen) der Öffentlichkeit vorgestellt. (...)

Eine ausführliche Zusammenfassung der Ergebnisse sowie weitere Informationen im Internet unter:

www.pisa.ipn.uni-kiel.de

www.pisa.oecd.org

www.kmk.org
04.12.2007

IGLU 2006

Internationale Leseuntersuchung PIRLS/ IGLU zeigt: Deutschlands Grundschulen im europäischen Spitzenfeld

KMK-Präsident Zöllner und Bundesbildungsministerin Schavan: „Die Bildungsreformen beginnen zu wirken."

KMK-Pressemitteilung vom 28. November 2007

Die Untersuchungsergebnisse aus der PIRLS/IGLU-Studie 2006 stellen den deutschen Grundschulen ein insgesamt sehr positives Zeugnis aus:

– In keinem Land der Europäischen Union sind die Leseleistungen signifikant höher als bei den deutschen Viertklässlern/-innen.
– Deutsche Schüler/-innen liegen sowohl über dem Mittelwert der EU-Staaten als auch über dem Mittelwert der OECD-Staaten, die sich an PIRLS/ IGLU beteiligt haben.
– Zwischen 2001 und 2006 sind die Leseleistungen in Deutschland gestiegen, bei einer relativ geringen Leistungsstreuung.
– Insbesondere die Zahl besonders schwacher Schüler/-innen ist gesunken, die Anzahl der starken Leser und Leserinnen hat zugenommen.
– Die Abhängigkeit der Kompetenzentwicklung von der sozialen Herkunft bleibt eine zentrale Herausforderung der Bildungspolitik. Die frühe Förderung in Kindertageseinrichtungen, aber auch im Elternhaus sind dabei unverzichtbar.

KMK-Präsident Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner: „Die zahlreichen von der Kultusministerkonferenz (KMK) in der Folge von TIMSS 1997 und PISA 2000 angestoßenen Maßnahmen beginnen zu greifen. Es sind vor allem die verstärkte Hinwendung zu Leseprozessen in den deutschen Grundschulen und die gewachsene öffentliche Aufmerksamkeit gegenüber schulischen Bildungsprozessen, die zum Anstieg der Leseleistungen beigetragen haben."

Bundesbildungsministern Dr. Annette Schavan: „Die Grundschule in Deutschland hat sich über alle Messzeitpunkte der letzten 15 Jahre hinweg immer weiter verbessert. Das ist ein klarer Trend. Deutsche Grundschulen spielen in der internationalen Spitzenliga. Allerdings gibt es auch in den Grundschulen den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischem Erfolg. Hier müssen alle weiteren Reformen ansetzen, um Chancengerechtigkeit über die gesamte Bildungslaufbahn hinweg zu ermöglichen."

Die wichtigsten Ergebnisse von IGLU 2006

– *Leseleistung im internationalen Vergleich:* Im internationalen Vergleich gehört Deutschland zu den Staaten, in denen Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe der Grundschulzeit eine hohe Lesekompetenz erreichen.
Kinder in Deutschland schneiden in allen getesteten Bereichen sehr gut ab. Kein Land erreicht am Ende der vierten Jahrgangsstufe signifikant höhere Testleistungen bei der Informationsentnahme von Texten. Gleichzeitig gelingt es Deutschland auch, die Leistungsstreuung vergleichsweise gering zu halten.
– *Anteil schwacher Leser:* Der Anteil der Risikogruppe, d.h. der Schüler/-innen, die nicht in der Lage sind, relevante Informationen in Texten aufzufinden und miteinander in Beziehung zu setzen, ist in Deutschland auf 13,2% gesunken. Nur in zwei der 35 Teilnehmerstaaten (Hongkong, Niederlande) ist der Anteil signifikant geringer.
– *Anteil der Spitzengruppe:* Der Anteil von Schüler/-innen auf der höchsten Kompetenzstufe beträgt am Ende der

vierten Jahrgangsstufe in Deutschland 10,8 % und entspricht damit dem Mittelwert der EU- sowie der OECD-Staaten.

– Leseleistungen von Mädchen und Jungen: Die Differenz zwischen Mädchen und Jungen ist in keinem der Teilnehmerstaaten kleiner als in Deutschland. Jungen finden sich etwas häufiger in der Risikogruppe und etwas seltener in der Spitzengruppe.
– *Soziale Unterschiede:* Schüler/-innen aus den unteren und oberen sozialen Schichten unterscheiden sich in ihren Leseleistungen erheblich. Die Differenz liegt in Deutschland bei 67 Punkten und damit über dem internationalen Mittelwert.
– *Migrationsbedingte Ungleichheit:* Werden die Leistungsunterschiede zwischen Kindern, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, und solchen, deren Eltern beide im jeweiligen Staat geboren wurden, gemessen, so fällt die in Deutschland beobachtete Differenz mit 48 Punkten im internationalen Vergleich relativ hoch aus. Gegenüber 2001 sind die migrationsbedingten Ungleichheiten in Deutschland jedoch zurückgegangen (von 55 auf 48 Punkte).
– *Lesemotivation:* Im internationalen Vergleich berichten deutsche Schüler/-innen von einer hohen Lesemotivation und einem positiven Leseverhalten. In keinem anderen Teilnehmerland der EU gibt es mehr Kinder, die angeben, täglich zu ihrem Vergnügen zu lesen.
Im Vergleich zur Studie im Jahr 2001 zeigt sich, dass die generelle Zunahme der Lesefreude vor allem auf die Jungen zurückzuführen ist.
– *Elternhaus und Lesekompetenz:* Dem Elternhaus kommt bei der Entwicklung von Lesefreude und Leseinteresse eine herausragende Rolle zu. Im internationalen Vergleich lesen deutsche Eltern seltener mit den Kindern.
– *Schullaufbahnempfehlungen und Lesekompetenz:* Die Prognosen der Lehrkräfte entsprechen weitgehend dem getesteten Leistungsstand der Schüler/-innen. Allerdings lässt sich vermuten, dass es dabei auch Fehleinschätzungen in beide Richtungen gibt: Ein Teil relativ schwacher Leser erhält eine Gymnasialempfehlung und ein anderer Teil relativ starker Leser erhält keine Gymnasialempfehlung.
Schließlich zeigt sich, dass das erwartete Leistungsniveau für eine Gymnasialempfehlung für sozial benachteiligte Kinder und Kindern mit Migrationshintergrund deutlich höher liegt als für Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern. (…..)

Konzept der Studie

Die Kultusministerkonferenz hat 2000 die Beteiligung Deutschlands an der internationalen Studie PIRLS/IGLU (Progress in International Reading Literacy Study/Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) beschlossen. Mit diesem Projekt wird das Leseverständnis der Schüler/-innen am Ende der Grundschulzeit unter den Aspekten Verstehensprozess und Leseintention erfasst. Durch eine Befragung von Lehrkräften, Eltern, Schulleiter/-innen werden auch die familiären, schulischen und sozialen Bedingungen des Lernens in die Untersuchung einbezogen. Neben der Erhebung der Leseleistung ist es ein wichtiges Ziel von PIRLS/IGLU, die Einstellung zum Lesen und die Lesegewohnheiten der Kinder und Eltern zu erfassen.

Im Abstand von jeweils fünf Jahren wird diese Studie durchgeführt, damit Trends in den Entwicklungen der Leseleistungen und in den Lernbedingungen festgestellt werden können. In Deutschland wird das Projekt von einem interdisziplinären Wissenschaftlerteam unter Leitung von Professor Dr. Wilfried Bos durchgeführt. An PIRLS/IGLU 2006 haben weltweit 35 Staaten teilgenommen. Hinzu kommen 10 Regionen, die für Bildungsfragen weitestgehend selbst verantwortlich sind. In Deutschland wurden für die internationalen Vergleiche rund 7.900 Schüler/-innen aus 397 Schulen berücksichtigt. (…..)

Die Zusammenfassung wesentlicher Aussagen der Studie sowie weitere Informationen auf der Website des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IfS)/TU Dortmund unter: www.iglu.ifs-dortmund.de

www.kmk.org/28.11.2007

bund

Von der Arbeit mit Jungen … zur Jungenarbeit

Ein praxisbegleitendes Qualifizierungsangebot für männliche Fachkräfte von LJA Rheinland und LAG Jungenarbeit in NW e.V.

§ 9 Abs. 3 SGB VIII verpflichtet die Träger der Jugendhilfe, geschlechtsbezogene Angebote für Jungen (und Mädchen) in allen Handlungsfeldern anzubieten, in denen mit Jungen (und Mädchen) gearbeitet wird. Auch im Bereich Schule wächst – nicht zuletzt durch Erkenntnisse der PISA-/IGLU-Studien – die Aufmerksamkeit für geschlechtsbezogene Interessen und Förderbedarfe. Hierzu passt der im Schulgesetz NRW verankerte Auftrag zur individuellen Förderung: Schüler/-innen sind auch als Junge (oder Mädchen) in den Blick zu nehmen, sei es in geschlechtshomogenen Lerngruppen oder im Rahmen reflexiver Koedukation.

Für die meisten Fach- und Lehrkräfte gehört die Arbeit mit Jungen zum Alltag – doch machen sie deshalb noch keine geschlechtsbezogene Jungenarbeit! Mit der praxisbegleitenden Fortbildung wird der Weg von der Arbeit mit Jungen zur geschlechtsbezogenen Jungenarbeit eröffnet. Der Kurs besteht aus zwei jeweils dreitägigen Qualifizierungsmodulen, einem mehrmonatigen Praxismodul mit Projektauftrag und einem zweitägigen abschließenden Reflexionsmodul.

Die erfolgreiche Teilnahme führt zu einem Qualifizierungsnachweis von Landesjugendamt Rheinland und LAG Jungenarbeit NW.

Zielgruppe sind *männliche* Fachkräfte aus allen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe sowie dem Bereich Schule, die im Alltag mit Jungen arbeiten. Weitere Infos in der Ausschreibung unter: *www.jugend.lvr.de (Fortbildung).*

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

LVR

Jugendhilfe Report 4/07

Schwerpunktthema „Bildung in der Schule: Gefordert bleibt auch die Jugendhilfe“

Nicht zuletzt ausgelöst durch die Debatte um die Ergebnisse der PISA-Studie wird konsequenter zwischen schulischem und außerschulischem Lernen differenziert. Perspektivisch bietet es sich dabei an, auf die Erfahrungen zur Einführung der Offenen Ganztagsschule zurückzugreifen. Die Erfolge dieses Programms werden insbesondere durch die Vernetzung von Schul- und Jugendhilfeplanung sowie durch die Kooperation von Schule mit außerunterrichtlichen Partnern, insbesondere mit der Jugendhilfe, begründet.

Analog zu diesem ganzheitlichen Bildungsverständnis, das kognitives, soziales und emotionales Lernen gleichermaßen berücksichtigt und damit ein gerechteres Aufwachsen ermöglichen könnte, werden zurzeit Entwicklungen hin zu einer kommunalen Bildungsplanung beschrieben. Der deutsche Landkreistag fordert in seinem Diskussionsbeitrag „Kommunale Verantwortung für Schulen“ kommunale Bildungsplanung zu einem fachübergreifenden Handlungsansatz zu entwickeln.

Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. veröffentlichte ein Diskussionspapier zum „Aufbau kommunaler Bildungslandschaften“. Und schließlich veröffentlichte der Deutsche Städtetag anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007 die Aachener Erklärung.

Übergreifendes leitendes Verständnis dieser Ansätze ist die Erkenntnis: „Keine Institution schafft Bildung allein“ (12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung). Das LJA Rheinland wird sich gemeinsam mit seinen Partnern tatkräftig an dieser Diskussion beteiligen.

Michael Mertens
Leiter des Dez. Schulen, Jugend im LVR

Zum Inhalt von Heft 4/07:

Zum Schwerpunktthema:
- Wo stehen Jugendhilfe und Schule heute?
- Jugendarbeit und Bildung.
- Schulbezogene Schulsozialarbeit.
- Jugendhilfe und Ganztagshauptschule
- Kooperationsnetzwerk Schule – ASD.
- Stadtbüro Offene Ganztagsschule.
- Modell: Schul-Jugend-Berater

Darüber hinaus im Heft: Beiträge zu den Themen „So schmeckt Weihnachten“, „Das Jugendamt in der Falle“, „Wirkung der Individualpädagogik“, Neues aus dem Landesjugendamt und dem Landesjugendhilfeausschuss, Aktuelles aus der Gesetzgebung, aktuelle Veranstaltungshinweise und vieles mehr.

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

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

Impressum

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

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

Redaktion: Alexander Mavroudis/alma, Stefanie Nöldgen, Hans Peter Schaefer/hps. Redaktionsschluss der Ausgabe 4/07 ist der **29. Februar 2008** – Kontakt: *alexander.mavroudis@lvr.de*

Korrektorat: alma

Fotos: Titelseite: Herr Porada, Janus-Korczak-Schule, Köln. Innen: Herr Porada, Janus-Korczak-Schule, Köln (S. 3, 10, 40); LAG Kunst & Medien NRW (S. 15); Stadt Düsseldorf/Jugendamt, Abt. Tageseinrichtungen (S. 9, 33); hps (S. 18, 21, 27, 36); Frau Linden/Caritasverband Düsseldorf e.V. (S. 23, 24); BJR (S. 39); Scholten (S. 29);

Textverarbeitung: Manuela Scholz

Gestaltung & Grafik: alma, hps

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

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

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