LVR-LANDESJUGENDAMT
RHEINLAND

inform

1/2010

Sonderausgabe zur Ganztagsmesse
am 15. April 2010

jugendhilfe
& schule

Ganztag in der Sek. I

Impuls für kooperative Praxis?...!

LVR-Landesjugendamt
AuftragKindeswohl

LVR
Qualität für Menschen

EDITORIAL

Liebe Leserin, lieber Leser,

mit dem Ausbau von Ganztagsrealschulen und Ganztagsgymnasien seit dem Schuljahr 2009/2010 setzt sich eine Entwicklung fort, die 2003 mit der Offenen Ganztagsschule im Primarbereich begonnen hat und 2006 auf Hauptschulen erweitert wurde. Die Schullandschaft in Nordrhein-Westfalen verändert sich – der Ganztag wird schrittweise immer mehr zum Regelfall.

Der Ganztagsausbau ist eng gekoppelt mit dem Leitziel der Öffnung von Schulen und Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern aus u.a. der Kinder- und Jugendhilfe, Kultur und Sport. Wird der Ganztag also auch ein Impuls sein für die Entwicklung vom Nebeneineinder zum Miteinander der Akteure, die mit der Bildung von Kindern und Jugendlichen beauftragt sind? – Ich hoffe: Ja!

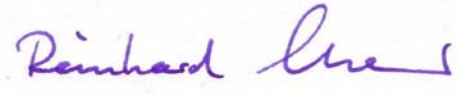
Die guten Gründe für ein Zusammenwirken der verschiedenen Bildungsakteure sind hinlänglich bekannt und durch zahlreiche Studien belegt. Das Wissen ist da – es gilt nun zu handeln.

Der Ganztag darf nicht nur dazu führen, dass Angebote außerschulischer Partner für schulische Lernprozesse genutzt werden. Schulen müssen auch die Vernetzung mit anderen bildungsrelevanten Einrichtungen und Diensten in den Sozialräumen bzw. Regionen intensivieren. Damit einher geht die enge Zusammenarbeit der Schulen mit den kommunalen Ämtern – und zwar über die Schulverwaltung hinaus. Der Ganztag sollte deshalb ein zentraler Baustein in den Planungsprozessen der Regionalen Bildungsnetzwerke bzw. Kommunalen Bildungslandschaften sein, die zurzeit landesweit entstehen.

Auch die Kinder- und Jugendhilfe muss sich öffen. Der Titel des 9. Kinder- und Jugendberichtes der Landesregierung „Bildung, Teilhabe, Integration“ weist den Weg. Die Fachkräfte, die Träger der freien Jugendhilfe und die Jugendämter sind ihrerseits gefordert, den Ganztag als Chance für die (Weiter-)Entwicklung der vielerorts schon vorhandenen kooperativen Praxis offensiv zu nutzen.

Das Vorhandene nutzen: Das ist auch die Idee der vorliegenden Sonderausgabe der „*inform*“, die für die Ganztagsmesse am 15. April 2010 in Hamm Beiträge aus insbesondere LVR-Publikationen und Artikel der Fachberatung im LVR-Landesjugendamt Rheinland bündelt.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihr



Reinhard Elzer
LVR-Dezernent Jugend

INHALT

SCHWERPUNKT

Kooperation von Schulen mit der Kinder- und Jugendhilfe im Ganztag: Zugänge und Praxisbezüge *von Alexander Mavroudis* 3

Flexibel und bedarfsgerecht: Inhaltliche Grundlagen des Ganztags in der Sek. I *von Dr. Norbert Reichel* 11

SCHLAGLICHT

Individuelle Förderung: Herausforderung und Chance *von Dr. Andreas Schleicher* 13

Fördern und Fordern: Eine solomonische Formel? *von Dr. Jürgen Oelkers* 21

PRAXIS

Schul-Jugend-Beratung und Distriktteams in Bergheim *von Rudolf Becker* 23

Kooperationsnetzwerk Schule – Jugendhilfe (ASD) im Kreis Aachen *von Jochen Menges* 25

Kooperation von Ganztagshauptschule und Jugendhilfe in Moers *von Frank Liebert* 27

Schulbezogene Jugendsozialarbeit in Wuppertal *von Detlef Busch, Niko Brkljacic* 29

Kooperation von Schule und Jugend-/ Erziehungsberatung in Solingen *von Norbert Schäfer, Burkhard Eichhorn* 31

Kooperation des Paritätischen Trägervereins L.O.R. e.V. am Schulzentrum Cyriax *von Rita Stegmann-Rönz* 34

Elly & Erno: Geschlechtsbezogene Berufs- und Lebensplanung mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern *von Uta Fonrobert* 36

Sexualpädagogischer Unterricht für Jungen an einer GHS *von Karl Heinz Schindler* 39

NRW

Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit durch die Kooperation mit Schule *von Dr. Maria Icking, Dr. Ulrich Deinet* 41

Vom Ganztag zu Regionalen Bildungsnetzwerken *von Alexander Mavroudis* 46

Schulsozialarbeit: Ohne außerschulische Bildungspartner geht es nicht *von Ulrich Thünken* 49

Empfehlungen zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe bei den Hilfen zur Erziehung und dem Kinderschutz 51

Impressum 52

inform 1/2010 Sonderausgabe

SCHWERPUNKT

Kooperation von Schulen mit der Kinder- und Jugendhilfe im Ganztag

Zugänge und beispielhafte Praxisbezüge(1)

von Alexander Mavroudis

Der Ausbau von Ganztagsschulen und ganztagsorientierten Angeboten soll einher gehen mit der Öffnung von Schulen und einer engen Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe, Kultur, Sport und weiteren Partnern; zugleich soll die Zusammenarbeit der Schulen mit den Kommunen intensiviert werden. Diese konzeptionellen Leitziele werden durch den Erlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen zu „Ganztagsschulen und Ganztagsangeboten“ vom 24.04.2009 untermauert, durch den dauerhaft und in deutlich höherem Umfang als bisher die Mitwirkung außerschulischer Partner gewährleistet werden soll.

In welchem Umfang kooperative Angebote und Strukturen entwickelt und gestaltet werden (können), hängt u.a. davon ab, in welchem Umfang Ressourcen für außerschulische Partner zur Verfügung stehen. Gebundene Ganztagsschulen, die in vollem Umfang von der Kapitalisierung Gebrauch machen, haben andere Möglichkeiten als Halbtagsschulen im Programm „Pädagogische Übermittagsbetreuung“. Im Folgenden werden mögliche Zugänge und beispielhafte Praxisbezüge für die Kooperation von Schulen mit außerschulischen Partnern insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe skizziert – die passenden Lösungen für die einzelne Schule und die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler, der Kinder und Jugendlichen können nur die verantwortlichen Akteure vor Ort entwickeln.

Die Kinder- und Jugendhilfe: Partner mit eigenem Bildungsprofil

Schule und Kinder- und Jugendhilfe sind Systeme mit unterschiedlicher Geschichte, verschiedenen Aufträgen und Kulturen der pädagogischen Arbeit. Soll Kooperation erfolgreich sein, muss Schule wissen, mit wem sie es zu tun bekommt.

(1) Bei dem vorliegenden Artikel handelt es sich um einen erweiterten Beitrag aus der Broschüre „Der GanzTag in der Sekundarstufe I“, die in der Reihe „Der GanzTag in NRW“ erschienen ist. Herausgeber: Serviceagentur „Ganztägig lernen in NRW/Institut für soziale Arbeit e.V. Münster 2009. Bezug unter: www.ganztag.nrw.de

Die Kinder- und Jugendhilfe stellt eine eigenständige Sozialisationsinstanz neben Familie und Schule dar. Junge Menschen werden als entwicklungsfähige und eigenverantwortliche Persönlichkeiten angesehen.

Die Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe ist es gemäß § 1 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz), Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen. Dies geschieht in Kindertagesstätten, in Einrichtungen und Angeboten der Jugendarbeit (Offene Türen, Vereine z.B. aus dem Bereich Sport, Einrichtungen der kulturellen Bildung) und der Jugendsozialarbeit, durch Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung u.v.m. (siehe Info-Kästen auf den folgenden Seiten).

Die Gesamtverantwortung liegt bei den kommunalen Jugendämtern als Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Sie müssen dafür Sorge tragen, dass in ihrem Einzugsgebiet die Angebote und Leistungen bereit gestellt werden, die mit Blick auf die Bedürfnisse und Interessen Heranwachsender und ihrer Familien notwendig sind. Damit steuern die Kommunen, anders als bei der Schulentwicklungsplanung, im Rahmen der Jugendhilfeplanung sowohl Strukturen (Einrichtungen, Personal, Platzzahlen usw.) als auch Inhalte (Schwerpunktsetzungen in den Handlungsfeldern).

Die Durchführung der Angebote und Leistungen erfolgt in der Regel durch gemeinnützige Träger der freien Jugendhilfe [(1)]; es gilt das Subsidiaritätsprinzip. Dabei gilt das Prinzip der Trägerautonomie: Bund, Land und Kommunen haben zwar Einfluss auf die Rahmenbedingungen und auf Schwerpunktsetzungen wie z.B. den Ausbau kooperativer Angebotsstrukturen mit Schulen in den Sozialräumen gemäß § 7 Kinder- und Jugendförderungsgesetz NRW – die pädagogische Gestaltung der Angebote und Leistungen obliegt aber letzt endlich den freien Trägern und ihren Fachkräften. Das ist ein wichtiger Unterschied zum Bereich der inneren Schulangelegenheiten, für die die Schulaufsicht des Landes zuständig ist.

Trotz Trägerautonomie lassen sich *Handlungsgrundsätze* benennen, an denen sich die pädagogische Arbeit der professionellen Akteure in allen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe ausrichtet:

– Die Orientierung an den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen, um von daher Interessen und Bedarfe zu ergründen und Angebote zu verorten.
– Die Subjektorientierung: Lern- und Förderprozesse am einzelnen Kind bzw. Jugendlichen und seinem Entwicklungsbedarf ausgerichtet werden.
– Der Kompetenzansatz: Vorhandene Stärken und Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen sollen genutzt werden; Bildung wird als Selbst-Bildung verstanden.
– Die Freiwilligkeit der Teilnahme und Offenheit der Angebote, d.h. dass den Zielgruppen Angebote gemacht werden, die diese mit gestalten oder auch ablehnen können.

Anders als bei der in der Regel formellen Bildung im schulischen Unterricht stehen in den Angeboten der Jugendhilfe vor allem *nonformale und informelle Bildungsprozesse* im Vordergrund und gibt es einen reichhaltigen Erfahrungsschatz und methodisches Know-how zu insbesondere folgenden Lernfeldern:

– Förderung der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen.
– Förderung eigenverantwortlicher Lebenskompetenz.
– Das soziale Lernen in der Gruppe (Förderung von Verantwortung, gegenseitige Rücksichtnahme, gemeinsame Konfliktlösungen).
– Die Bereitstellung von offenen Lerngelegenheiten, d.h. Kindern und Jugendlichen „Spiel“- und Gestaltungsräume anzubieten (z.B. für die Interaktion in der Peer Group).
– Die Beziehungsarbeit durch erfahrbare erwachsene Ansprechpartner, die zugleich geschlechtliche Vorbilder und „Reibungsfläche“ sein können.
– Die Förderung interkultureller Kompetenz, d.h. die Sensibilisierung aller Kinder und Jugendlichen im Hinblick auf Respekt gegenüber anderen Kulturen und Lebensentwürfen, der Umgang mit Differenz (weiterführende Informationen zur Kinder- und Jugendhilfe unter: www.kinder-jugendhilfe.info).

[(1)] Die *Anerkennung als Träger der freien Jugendhilfe* nach § 75 SGB VIII erfolgt durch das örtliche Jugendamt. Diese Anerkennung erlaubt Anbietern, Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in der Kommune zu übernehmen und an der Entwicklung der Jugendhilfelandschaft mitzuwirken. Zu den Qualitäten freier Träger gehören:

– Die Einbindung in die örtliche Jugendhilfeplanung und die Mitwirkung bei der Weiterentwicklung der Angebote in den Sozialräumen und Regionen.
– Die Zugehörigkeit zu einem Dachverband und damit Unterstützung in Form von Beratung, Fortbildung, Interessenvertretung und (über-)örtlicher Vernetzung.
– Der Einsatz von (sozial-)pädagogischem Fachpersonal.
– Erfahrungen mit multiprofessionellen Teams, mit freiwilligem Engagement und ehrenamtlichen Strukturen (bei Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern und Geschäftsführung).
– Langjährige Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in deren Lebenswelten, gepaart mit gewachsenen sozialräumlichen Kompetenzen.
– Die Kooperation mit den Diensten der Kinder- und Jugendhilfe vor Ort, aber auch mit anderen relevanten Stellen wie z.B. der Arbeitsmarktverwaltung.

Die Trägerlandschaft vor Ort zeichnet sich in der Regel durch eine hohe Vielfalt aus – eine Qualität, die den verschiedenen Zielgruppen Wahlfreiheit ermöglichen soll. Von daher ist die Trägerlandschaft in ständiger Entwicklung und ist eine Anerkennung für neue Anbieter vom Prinzip her jederzeit möglich. Informationen und Beratung bietet das örtlich zuständige Jugendamt.

SCHWERPUNKT

Kooperation als Leitprinzip

Die Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Partnern, als Auftrag gesetzlich verankert (eine Übersicht zu kooperativen Schnittstellen im Schulgesetz NRW, dem SGB VIII und den Ausführungsgesetzen des Landes NRW bietet das Rundschreiben Nr. 43/7/2006 des LVR-Landesjugendamtes Rheinland unter: www.jugend.lvr.de, Pfad: Fachthemen/Jugendhilfe und Schule), ist seit vielen Jahren gängige Praxis. Es gibt Projekte von engagierten Lehr- und Fachkräften; (präventive) Maßnahmen werden initiiert, wenn z.B. einzelne Schülerinnen und Schüler durch Gewalt auf sich aufmerksam machen; Schulen suchen die Unterstützung des Jugendamtes, wenn sich bei einem Jugendlichen und seiner Familie erzieherischer Hilfebedarf abzeichnet oder das Kindeswohl gefährdet scheint.

Für die Entwicklung im Bereich des Ganztagsausbaus sind solche anlassbezogenen, zeitlich befristeten und in aller Regel von Einzelpersonen abhängigen Formen der Zusammenarbeit nicht ausreichend. Wenn die mit dem Ganztag verknüpften Bildungsziele erreicht werden sollen, wenn außerschulische Partner eine tragende Rolle im Ganztag einnehmen sollen, wenn Handlungsabläufe optimiert und die Handlungsfähigkeit aller Beteiligten erhöht werden sollen, dann muss Kooperation zum durchgängigen Handlungsprinzip der Akteure auf beiden Seiten werden.

Für das Gelingen sind insbesondere folgende Aspekte von Bedeutung:

– Ein entscheidendes Motiv für Kooperation ist die Nutzenmaximierung. Beide Partner müssen die Optimierung der eigenen Arbeit (z.B. Lösung aktueller Probleme) und den persönlichen Kompetenzzuwachs als Folge der Zusammenarbeit erleben.
– Kooperation braucht einen übergreifenden Nutzen, eine verbindende Zielsetzung und Vision, über die sich die Partner verständigen müssen. Das kann z.B. das Eintreten für erfolgreiche Bildungsprozesse bei der gemeinsamen Zielgruppen sein.
– Kooperation hat in Jugendhilfe und Schule unterschiedliche Traditionen. In der sozialen Arbeit ist Kooperation handlungsleitendes Prinzip; im Bereich Schule ist Kooperation mit Blick auf die Förderung von Schülerinnen und Schüler ein Thema, die durchgängige Verankerung in der Struktur schulischer Abläufe jedoch scheint vielerorts nur schwer möglich. Damit einher gehen unterschiedliche Erwartungshaltungen: Lehrerkräfte wollen durch außerunterrichtliche Angebote entlastet werden; die Akteure der Jugendhilfe suchen die Zusammenarbeit im Schulalltag. – Kooperation ist nur möglich, wenn diese und weitere Unterschiede zwischen den Partnern reflektiert werden.
– Kooperation bezeichnet keinen Endzustand, sondern eine zu entwickelnde Prozessqualität. Kooperation muss gestaltet werden, hierfür bedarf es Engagement und Zeit.
– Kooperation muss strukturell verankert werden. Hierzu gehören die organisatorische Verankerung und Absicherung der Zusammenarbeit durch Ziel- und Kooperationsvereinbarungen, eine gemeinsame Qualitätsentwicklung und Zeit für Kooperation.
– Kooperation braucht eine Kultur der Zusammenarbeit; das betrifft die Haltungen und Einstellungen der Akteure. Gegenseitige Wertschätzung, Offenheit, Anerkennung der Gleichwertigkeit der jeweiligen pädagogischen Arbeit, Irritationsfreundlichkeit, Wissenserweiterung und Neugier müssen vorhanden sein bzw. schrittweise wachsen (nach Stephan Maykus: „Zum Nutzen von multiprofessioneller Kooperation für die Akteure in Feldern schulbezogener Jugendhilfe“. In: Dokumentation „Netze der Kooperation 9“. Köln 2007. Bezug unter www.lvr.de, Pfad: Publikationen).

Zugänge für außerschulische Partner

Die große Chance von Kooperation als Leitprinzip bei der Ganztagsentwicklung liegt im Aufbau nachhaltiger Strukturen, die beide Systeme und die dort tätigen Akteure schrittweise entlasten und erlauben, die jeweils eigene Bildungsarbeit zu verbessern.

Für außerschulische Partner sind darüber hinaus noch folgende, mit dem Ausbau von Ganztag einhergehende Entwicklungen bedeutsam[1]:

– Durch den Ganztagsausbau wird die zeitliche Präsenz von Kindern und Jugendlichen in Schulen zunehmen. Das kann z.B. Folgen haben für das Programm einer Jugendeinrichtung.

[1] Träger der Kinder- und Jugendhilfe sollten folgende Fragestellungen (selbst-)kritisch reflektieren:

– Situationsklärung: Welche Schulen besuchen die „eigenen“ Jugendlichen? Welche Entwicklungen finden dort statt … mit welchen Folgen für das Angebotsprogramm?
– Profilklärung: Welche Ziele/Inhalte sollen gemeinsam mit Schule aufgegriffen werden? Wo sollen Angebote stattfinden? Und: Eigene Grenzen klären – zu welcher „Dienstleistungen“ ist man nicht bereit?
– Hierzu gehört auch eine Konzeptklärung: Welche Prinzipien zeichnen die eigene Arbeit aus? Was lässt sich davon in kooperativen Angeboten erhalten – und was nicht?
– Kooperationen planen: Bei bereits bestehenden kooperativen Angeboten frühzeitig den Kontakt zu Schule und die Beteiligung an der Konzeptentwicklung/Planung des Ganztags suchen.
– Wenn es noch keine Kooperation gibt: Mögliche Bedarfe abklären – auch vor dem Hintergrund erfahrener Interessen der eigenen Zielgruppen.
– Auftragsklärung nicht vergessen: Was erwartet der Träger? Welche Zielvorgaben gibt es seitens des Jugendamtes? Wie positioniert sich die Kommune als Schulträger? usw.

– Der Bedarf kooperativer Angebote am Ort Schule nimmt zu. Der Ganztag kann ein zusätzliches „Standbein“ für Träger sein. Entgegen vieler projektbezogener Angebote verspricht die Verankerung von Angeboten im Schulprogramm Nachhaltigkeit.
– In der Schule werden neue Zielgruppen erreicht, die auch für andere Angebote des Trägers (z.B. in einer Offenen Tür, im Jugendverband) gewonnen werden können.
– Durch die Mehrzeit am Ort Schule, vor allem aber durch die Präsenz verschiedener Professionen wächst die Aufmerksamkeit für Förderbedarfe und frühzeitige Hilfen. Das betrifft z.B. den Kinderschutz oder Maßnahmen der erzieherischen Hilfen.
– Die Aufmerksamkeit der kommunalen Entscheidungsträger für Bildung in und mit Schule wächst und beeinflusst möglicherweise die Verteilung kommunaler Ressourcen.

Das spricht nicht nur für die Mitwirkung außerschulischer Partner im Ganztag, sondern verweist auch auf die zunehmende Aufmerksamkeit von Kommunen und örtlichen Einrichtungen und Diensten für die Entwicklungen am Ort Schule.

Welche konkreten Zugänge eröffnet nun der Ganztagserlass? Die Kooperation mit außerschulischen Partnern und die Verknüpfung von Schul- und Sozialpädagogik sind sowohl in inhaltlicher als auch fördertechnischer Hinsicht verankert:

– Neben der unterrichtsbezogenen Förderung und zusätzlichen Lernzugängen und Arbeitsgemeinschaften soll es im Ganztag sozialpädagogisch ausgerichte (z.B. interkulturelle, geschlechtspezifische, ökologische, partizipative, freizeitorientierte und offene) Angebote geben und sollen Fragen der Berufs- und Ausbildungsreife sowie Lebensplanung frühzeitig thematisiert werden.
– Im Rahmen der Öffnung von Schulen zum Sozialraum hin soll die Kooperation mit dort tätigen bildungsrelevanten Akteuren im Ganztagskonzept dargestellt werden. Die damit vorgesehene Verankerung kooperativer Angebote im Ganztag korrespondiert mit dem Auftrag, den das Kinder- und Jugendförderungsgesetz NRW (KJFöG) in § 7 für die örtlichen Träger der Jugendhilfe formuliert.
– Neben den Halbtagsschulen im Programm „Pädagogische Übermittagsbetreuung“ können alle gebundenen Ganztagsschulen Lehrerstellen anteilig kapitalisieren, um die Bildungsarbeit außerschulischer Partner im Ganztag dauerhaft zu finanzieren.[(1)] Die Fördersummen richten sich nach der Höhe des Ganztagszuschlags und den Schuldaten (vgl. hierzu den Beitrag von Dr. Norbert Reichel in diesem Heft; die Summe sind den Förderrichtlinien zu entnehmen, Download unter: www.msw.nrw.de).
– Kapitalisierte Stellenanteilen werden in allen Ganztagsprogrammen über die Kommune gesteuert, die damit eine wichtige Rolle als Partner der Schulen bekommt.

Für Schulen heißt das: Die Entwicklung kooperativer Praxis ist durch den Ganztagserlass als Qualitätsmerkmal der Schulprogrammentwicklung ausgewiesen; Schulen können und sollen diesen Weg gehen.

Für außerschulische Partner heißt das: Die möglichen Zugänge für die Mitwirkung im Ganztag sind gegeben; das betrifft das fachliche Know-how und die Finanzierung von insbesondere nonformalen und informellen Bildungsangeboten.

Beide Seiten sind gefordert, die vorhandenen Spielräume zu nutzen und die Kooperation zu gestalten.

Eine unterstützende Rolle kann in diesem Zusammenhang die Schulsozialarbeit bekommen. Seit 2008 haben alle Schulen die Möglichkeit, Fachkräfte für Schulsozialarbeit auf veranschlagten Lehrerstellen zu beschäftigen; das betrifft auch die Stellen, die Schulen über die Ganztagszuschläge zur Verfügung gestellt werden. Gemäß Erlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW vom 25.04.2008 haben Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter eine wichtige Schnittstellenfunktion bei der Öffnung von Schulen und Kooperation mit außerschulischen Partnern und sollen mit ihren Angeboten in ein kommunales Gesamtkonzept von Schulsozialarbeit eingebunden sein (vgl. hierzu den Beitrag von Ulrich Thünken in der Sparte NRW in diesem Heft).

Kooperation konkret: Beispielhafte Praxisbezüge

Die Kooperation von Schulen mit außerschulischen Partnern kann auf verschiedenen Ebenen und mit Blick auf unterschiedliche Bedarfe und Ziele entwickelt und gestaltet werden.

Kooperationen in der Schule

Außerschulische Partner übernehmen die Gestaltung von außerunterrichtlichen Angeboten, finanziert mit Mitteln aus dem Programm „Pädagogische Übermittagsbetreuung“ und/oder aus kapitalisierten Lehrerstellenanteilen im gebundenen Ganztag. Vorteile verspricht hier das sog. Trägermodell: Ein außerschulischer Partner übernimmt als Träger die Gesamtverantwortung für den Bereich der außerun-

[(1)] Die Förderung über „Geld oder Stelle“

Zu den Personalmaßnahmen, die im Rahmen von „Geld oder Stelle“ (gemäß BASS 11 - 02 Nr. 24, Abs. 2) gefördert werden, können alle Personal bezogenen Aufwendungen gehören, die für die Organisation, Durchführung und Nachbereitung der in den entsprechenden Bezugserlassen vorgesehenen außerunterrichtlichen (Ganztags-) Angebote notwendig sind. Förderungsfähig sind *im Grundsatz* demnach:

– Personal- und/oder Honorarmittel und damit anfallende Personalnebenkosten wie Versicherungsbeiträge und Fortbildungskosten für die Fachkräfte, die die Angebote durchführen.
– Anteilige Personal- und/oder Honorarmittel und damit anfallende Personalnebenkosten wie Versicherungsbeiträge und Fortbildungskosten für Personal des Trägers, das die außerunterrichtlichen Angebote, das diese durchführende Personal und die Kooperation mit der Schule koordiniert und/oder leitet.

terrichtlichen Angebote, die durch sein Personal und ggf. weitere Partner wie z.B. (Sport-)Vereine durchgeführt werden. Ein Kriterium für die Auswahl des Trägers sollte sein, dass dieser in der Kommune/Region bereits tätig ist und über pädagogisches Fachpersonal verfügt, das Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit der entsprechenden Altersgruppe hat. Darüber hinaus sollte der Träger an einer dauerhaften Kooperation bei der Weiterentwicklung der Bildungsprozesse in der Schule interessiert sein.

Wichtige Partner bei der Suche nach Trägern aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sind die Jugendämter. Ein erster Kontakt können die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die Offene Ganztagsschule sein, die es bei den Jugendämtern gibt (Kontakte unter www.ganztag.nrw.de). Besondere Bedeutung haben darüber hinaus die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendförderung, der Jugendhilfeplanung und des Allgemeinen sozialen Dienstes (siehe Info-Kästen); Übersichten mit den Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern für die jeweiligen Handlungsfeldern bieten die Verzeichnisse der Jugendämter im Rheinland (unter: www.jugend.lvr.de) und Westfalen-Lippe (unter: www.lwl.org).

Folgende Angebotsschwerpunkte – die inhaltlich miteinander verzahnt werden sollten – können im Programm „Pädagogische Übermittagsbetreuung“ und/oder im gebundenen Ganztag kooperativ, d.h. in enger Abstimmung mit Schule und ggf. gemeinsam mit Lehrkräften gestaltet werden:

Die *Betreuung (im Rahmen der Mittagsfreizeit und/oder als gesondertes Betreuungsangebot),* die folgende Bausteine miteinander verknüpft:

– Zeitliche Freiräume für das selbst gesteuerte Spiel von Kindern und Jugendlichen untereinander,
– soziale Lernprozesse in der Gruppe (z.B. zu den Förderschwerpunkten Bewegung und/oder Konflikttraining),
– Entspannung und Ruhephasen für Kinder und Jugendliche,

gestaltet und begleitet durch sozialpädagogische Fachkräfte und ggf. auch Lehrkräfte, die zugleich Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die Kinder und Jugendlichen sind.

Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler, die nachmittags Unterricht haben und/oder die an freiwilligen außerunterrichtlichen Angeboten am Nachmittag teilnehmen und/oder deren Eltern einen Betreuungsbedarf haben. Das Angebot kann je nach Bedarf für einzelne Jahrgangsstufen oder als altersgemischte Gruppe angelegt werden.

Das Angebot *„Betreute Lernzeit“,* das folgende „Bausteine“ miteinander verknüpft:

– Unterstützung bei der Lösung von Aufgaben aus dem Unterricht,
– individuelle Lernhilfen,
– Übungen zur Entwicklung selbstständigen Lernens,

gestaltet und begleitet durch sozialpädagogische Fachkräfte und ggf. auch Lehrkräfte, die zugleich Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die Kinder und Jugendlichen sind.

Die Kinder- und Jugendarbeit

Ein wichtiger Bildungspartner in den Sozialräumen und Regionen

Im Mittelpunkt der Kinder- und Jugendarbeit, die in Jugendverbänden – hierzu gehören auch die Vereine der Sportjugend – und in Einrichtungen und Angeboten der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit stattfindet, steht die Förderung der Selbstbildungsprozesse von Heranwachsenden.

– Die Träger und Fachkräfte/Teams der Einrichtungen haben vielfältige Erfahrungen mit informellen und nonformalen Lernangeboten (z.B. im Rahmen von partizipativen und freizeitorientierten Angeboten).
– Die Einrichtungen sind oftmals in den Lebensräumen der Kinder und Jugendlichen gelegen und haben von daher genaue Kenntnis über deren Lebenszusammenhänge.
– Die Kooperation mit Schulen ist für Träger und Fachkräfte gesetzlicher Auftrag (gemäß Kinder- und Jugendförderungsgesetz NRW).
– Kooperationen sind vielerorts bereits seit Jahren Praxis (siehe z.B. den Beitrag von Frank Liebert in der Rubrik PRAXIS in diesem Heft); das Interesse am Ausbau ist vorhanden (vgl. den Beitrag von Dr. Maria Icking und Dr. Ulrich Deinet in der Rubrik NRW in diesem Heft).

„Stolpersteine“ beachten

Die (Offene) Kinder- und Jugendarbeit ist kein flächendeckendes Angebot; seit Jahren geht die Zahl der hauptamtlichen Fachkräfte zurück.

Träger und Fachkräfte befürchten, über die Tätigkeit am Ort Schule ihr eigenständiges Bildungsprofil zu verlieren – und zugleich einen Bedeutungsverlust der eigenen Einrichtung.

Deshalb: Die Mitwirkung im Ganztag ist nicht als „Dienstleistung“ für Schulen zu verstehen und anzufragen; Zielsetzung müssen abgestimmte Bildungsangebote in gemeinsamer Verantwortung sein.

Zielgruppe dieses Angebots sind Schülerinnen und Schüler, die – bedingt durch Betreuung und/oder Nachmittagsunterricht – ganztägig in der Schule sind und/oder Unterstützungsbedarf haben.

Sozialpädagogische Angebote, in denen verschiedene thematische und/methodische „Bausteine" miteinander verknüpft werden:

– Die Förderung der Interessen von Schülerinnen und Schülern, das können z.B. Kultur-, Medien- und/oder Sportangebote sein,
– freizeitorientierte Angebote, das kann z.B. ein erlebnispädagogisches Angebot oder ein Bewegungsangebot aus dem Bereich Sport sein,
– partizipative Angebote wie z.B. ein Projekt zur Stadtteilerkundung, ein Filmprojekt zu „Gewalt in der Schule" oder das Schülerparlament,
– interkulturelle Lernangebote, das kann z.B. eine mehrsprachige Schülerzeitung sein,
– geschlechtsspezifische Angebote, das kann z.B. die Jungengruppe sein, in der u.a. das Thema „Gewalt in der Schule" bearbeitet wird,
– offene Angebote wie z.B. das von Schülerinnen und Schülern selbst gestaltete Schülercafé,
– Angebote zur Berufsorientierung und/oder Lebensplanung wie z.B. Hospitationen in Betrieben/Einrichtungen in der Nachbarschaft (Stichwort Boys-/Girls-Day) oder Angebote zum Thema Vaterschaft,

gestaltet bzw. begleitet durch sozialpädagogische Fachkräfte und ggf. auch Lehrkräfte, die zugleich Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die Kinder und Jugendlichen sind.

Zielgruppe dieser Angebote, die vor allem im gebundenen Ganztag integriert werden können, sind alle Schülerinnen und Schüler. Die Entscheidung zur Teilnahme kann, soweit es sich nicht um ein verbindliches Angebot im gebundenen Ganztagsprogramm handelt, durch die Schülerinnen und Schüler und/oder Eltern erfolgen. Denkbar ist zudem, dass bestimmte Schülerinnen und Schüler für einzelne Lernangebote (z.B. ein Selbstbehauptungstraining für Jungen) durch Lehr-/Fachkräfte geworben werden.

Der zeitliche Umfang der einzelnen Angebote – von der täglich stattfindenden pädagogischen Übermittagsbetreuung über das Lernangebot, das über ein Schuljahr läuft bis hin zu projektbezogenen Angeboten – sowie der Durchführungsort, der z.B. auch die benachbarte Jugendeinrichtung sein kann, hängen von den Bedarfen und Rahmenbedingungen vor Ort ab. Dies muss von daher von den jeweils beteiligten Akteuren abgestimmt und entwickelt werden. Bei der Verortung der Angebote im Wochenplan sollte insbesondere im gebundenen Ganztag schrittweise eine Rhythmisierung von formalen, informellen und nonformalen Lernangeboten angestrebt werden.

Wichtig ist: Der Bereich der Kooperation in der Schule umfasst nicht nur die Angebote für Schülerinnen und Schüler, sondern auch Formen der *Zusammenarbeit von Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräften*. Hierzu können gehören:

– Eine gemeinsame Planungs-/Steuerungsgruppe, in der sich Schulleitung, Lehrkräfte, der Träger und sozialpädagogische Fachkräfte regelmäßig treffen.
– Die Mitwirkung von Vertreterinnen und Vertretern an den relevanten Gremien der Partner (z.B. Schul- und/oder Lehrerkonferenz).
– Die gegenseitige Hospitation im Unterricht und an außerunterrichtlichen Angeboten.
– Die Planung gemeinsamer Fortbildungen.
– Die kollegiale (anonymisierte) Fallberatung u.v.m.

Die Vernetzung mit Einrichtungen und Diensten vor Ort

Ein weiterer Kooperationsbereich ist die Vernetzung mit Einrichtungen und Diensten im benachbarten Sozialraum der Schule sowie, je nach Einzugsgebiet, in den Lebensräumen der Schülerinnen und Schüler (Jugendeinrichtungen, Jugendvereine, Beratungsstellen, Kultureinrichtungen, Bürgerhäuser usw.). Im Zuge der Öffnung von Schulen geht es darum, regelmäßig und dauerhaft mit diesen Partnern zusammen zu arbeiten.

Mögliche Kooperationsthemen und -formen sind:

– Der Austausch von Erfahrungen aus der Bildungsarbeit mit gemeinsamen Zielgruppen bis hin zur anonymisierten Fallberatung, um Hilfeleistungen abzustimmen.

Jugendsozialarbeit: Förderung der sozialen und beruflichen Integration

Ein weiteres wichtiges Handlungsfeld im Bereich der Kinder- und Jugendförderung ist die Jugendsozialarbeit.

– Zielsetzung ist die Eingliederung in Ausbildung und Arbeit von insbesondere benachteiligten jungen Menschen.
– Träger und Einrichtungen haben vielfältige Erfahrungen mit sozialpädagogischen Angeboten der Beratung, Begleitung und Förderung schulischer und beruflicher Bildung.
– Dazu gehören auch präventive schulbezogene Angebote (z.B. zur Vermeidung von Schulmüdigkeit).
– Zu den Einrichtungen gehören Beratungsstellen für Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf, Jugendwerkstätten sowie Schulmüdenprojekte.
– Die Kooperation mit Schulen ist für Träger und Fachkräfte gesetzlicher Auftrag (gemäß Kinder- und Jugendförderungsgesetz NRW).
– Die Kooperationen mit Sek. I-Schulen und hier insbesondere Haupt- und Förderschulen sind vielerorts bereits seit Jahren Praxis (vgl. z.B. den Beitrag von Detlef Busch, Niko Brkljacic in der Rubrik PRAXIS in diesem Heft).
– Viele Einrichtungen und Träger sind zugleich mit den Trägern der Arbeitsmarktförderung vernetzt.

Aber: Die Einrichtungen und Angebote der Jugendsozialarbeit, die in der Regel anteilig über den Kinder- und Jugendförderpaln des Landes NRW gefördert werden, sind kein flächendeckendes Angebot. Die Träger der Jugendsozialarbeit sind von daher nicht in jeder Region/Kommune ein möglicher Partner.

– Die Absprache gegenseitiger Hospitationen für die Lehr-/Fachkräfte der jeweiligen Einrichtungen und Dienste.
– Die gemeinsame Analyse des Bedarfs an zusätzlichen Angeboten für Kinder und Jugendliche in deren Lebensräumen und/oder der Schule und, daraus erwachsend, die Planung von gemeinsamen Projekten (z.B. zur Gesundheitsförderung).
– Die Abstimmung von Anboten für Eltern wie z.B. eine Sprechstunde der örtlichen Familienberatung in der Schule oder ein Vater-Sohn-Wochenende.
– Die Weiterentwicklung der Bildungslandschaft im Sozialraum, z.B. durch eine gemeinsame (Stadt-) Raumplanung, die kombiniert wird mit einem Projekt zur Stadtteilerkundung mit Jugendlichen.

Um personenabhängige Kooperationen, die es vielerorts bereits geben wird, zu verstetigen und strukturell zu verankern, haben sich u.a. folgende Initiativen bewährt:

– Kooperationsvereinbarungen.
– Die regelmäßige Zusammenarbeit in Gremien wie Stadtteil-/Sozialraumkonferenzen oder Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII (siehe Info-Kasten auf dieser Seite).
– Gemeinsame regionale Fachveranstaltungen.
– Die Bennennung von festen Ansprechpersonen, in der Schule könnten das vom Aufgabenprofil her die Beratungslehrkräfte und/oder der Schulsozialarbeiter bzw. die Schulsozialarbeiterin sein.

Kooperation mit kommunalen Ämtern

Ein dritter wichtiger Kooperationsbereich ist die Zusammenarbeit von Schulen mit den kommunalen Ämtern und hier insbesondere, neben der Schulverwaltung, dem Jugendamt.

Die Erfahrung zeigt, dass das Jugendamt aus schulischer Sicht oftmals nur im Blick ist, wenn es um Hilfen für „schwierige Schülerinnen und Schüler“ geht. Notwendig ist jedoch, das Jugendamt in seiner gesamten Verantwortung und Planungs- und Beratungskompetenz frühzeitig in die Entwicklung des Ganztags einzubinden!

Für die Kooperation gibt es verschiedene Anlässe. Bei der *Einführung des Ganztags* geht es u.a. um:

– Die Information der kommunalen Partner über den vorgesehenen Ganztagsausbau.
– Abstimmungsprozesse zur Planung und Durchführung außerunterrichtlicher Angebote (Unterstützung bei Trägersuche, Finanzierungsfragen, Kooperationsvereinbarung usw.).
– Die Verknüpfung der Schulprogrammentwicklung mit der kommunalen Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung (siehe Info-Kasten).

Die Kooperation sollte über die Einführungsphase hinaus strukturell verankert werden. So kann die Qualitätsentwicklung im Ganztag als gemeinsame Aufgabe von Schulen und Ämtern verstanden werden, organisiert in einem Qualitätszirkel auf kommunaler Ebene (Informationen zu den Qualitätszirkeln und deren Förderung unter: www.ganztag.nrw.de).

Durch die Zunahme von Ganztagsangeboten wächst, das zeigen die Erfahrungen der Offenen Ganztags-

Die Jugendhilfeplanung

Im Rahmen der Jugendhilfeplanung sollen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Steuerung und Weiterentwicklung der Einrichtungen und Angebote in der Kommune gewährleisten – und zwar unter Beteiligung der freien Träger, aber auch anderer Akteure, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menscher und ihrer Familien auswirkt. Damit hat Jugendhilfeplanung einerseits einen internen Wirkungsrahmen, d.h. sie gestaltet Abläufe innerhalb der kommunalen Verwaltung. Andererseits richtet sich der Blick nach Außen, wenn es darum geht, den Bestand zu erheben, neue Bedarfe zu ermitteln und durch Initiierung entsprechender Angebote zu decken. Neben quantitativen Daten geht es dabei um die Steuerung inhaltlich-qualitativer Aspekte wie z.B. fachliche Zielvorgaben, jugendpolitische Strategien, Qualitätsmerkmale für geförderte Angebote und Entwicklungsplanung.

Bei der Einführung des Ganztags sollen Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung aufeinander abgestimmt werden – wobei hier zu beachten ist, dass die Schulentwicklungsplanung wegen der Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten nur für quantitative Faktoren zuständig ist.

Der Jugendhilfeplanung kommt somit eine zentrale Rolle bei der kommunalen Planung und Steuerung zu. Die Jugendhilfeplanerinnen und -planer in den Jugendämtern wissen, wie

– eine gemeinsame Planungsstruktur aussehen kann,
– Interessengruppen beteiligt werden und kommunikative Aushandlungsprozesse aussehen können,
– quantitative und qualitative Bedarfe erhoben werden können,
– Planungs- und Steuerungsgruppen mit allen Beteiligten gebildet werden können.

Sie sind von daher mögliche Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die Schulverwaltungsämter, die Schulaufsicht und die Schulen. Denn: Zur Planung gemeinsamer Angebote von Schule und Jugendhilfe reicht die rein kommunale Ausrichtung (Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung) nicht aus, auch die verantwortlichen schulischen Akteure (Schulleitung, Schulaufsicht) müssen eingebunden werden. – Informationen und Praxisbeispiele hierzu bietet die Broschüre „Den Wandel gestalten: Gemeinsame Wege zur integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung“ des LWL-Landesjugendamtes Westfalen (Download unter: www.lwl.org.).

AGs nach § 78 SGB VIII

Ein Instrument der Jugendhilfeplanung ist die Bildung von Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII, die insbesondere der Beteiligung der freien Träger an Planungsprozessen dienen. Die Arbeitsgemeinschaften sind in vielen Kommunen regional organisiert und bieten von daher einen direkten Zugang zu den Einrichtungen und Trägern, die in einem Stadtteil/Bezirk tätig sind. Schulen können über die Arbeitsgemeinschaften erste Kontakte zu örtlichen Trägern bekommen; und sie erfahren, welche Jugendhilfeangebote es im Sozialraum bzw. der Region gibt.

schule im Primarbereich, der Bedarf an *integrativen Hilfeangeboten in der Schule*. Die Zusammenarbeit ist gefragt:

– Bei der Entwicklung von (einzelfallbezogenen) erzieherischen Hilfen als flankierende Maßnahmen für Kinder und Jugendliche im Ganztag, finanziert über den Allgemeinen sozialen Dienst.
– Beim Kinderschutz, wo Schulen und Jugendamt gleichermaßen gefordert sind.

Oft kommt es erst im Ernstfall zur Zusammenarbeit mit dem Jugendamt. Sinnvoll ist jedoch, dass Schulen und Jugendamt bereits im Vorfeld Vereinbarungen und Verfahren abstimmen, wie die Zusammenarbeit im Bereich von Hilfemaßnahmen und bei Fällen des Verdachts auf Kindeswohlgefährdung aussieht (siehe hierzu die Beiträge in der Rubrik PRAXIS und NRW in diesem Heft).

Die Kommune ist Träger vieler außerschulischer Einrichtungen und Dienste, die für gelingendes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen Bedeutung haben. Für die Schulen wird deshalb die *Vernetzung mit den kommunalen Planungsgremien, Einrichtungen und Diensten in einer Stadt/Region* immer wichtiger; das zeigt auch der wachsende Aus- und Aufbau Regionaler Bildungsnetzwerke als staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaften in der Bildung (siehe hierzu den entsprechenden Beitrag in der Rubrik NRW in diesem Heft). Konkrete Anlässe können z.B. der Bedarf an Ferienangeboten für Jugendliche, Regelungen im Bereich des Übergangs von der Schule in den Beruf, bei Schulverweigerungen und/ oder die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung sein. Neben Stadtteilkonferenzen und Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII sind hier – soweit vorhanden – insbesondere die Bildungsbüros von Bedeutung. Über die Einbindung der Schulen in diese Strukturen kann zudem sichergestellt werden, dass der Ganztag als kommunale Planungsaufgabe verstanden und umgesetzt wird.

Kooperationen entwickeln – ein langfristiger Prozess

Der Aufbau und die strukturelle Verankerung von kooperativen Angeboten und einer Kooperationskultur in der Ganztagsschulentwicklung ist ein längerfristiger Prozess, der mit vielen „Stolpersteinen“ verknüpft ist und von daher nicht nur Engagement, sondern auch Konfliktlösungskompetenzen und die Bereitschaft zur Veränderung bei allen beteiligten Akteuren voraussetzt.

Bei der schrittweisen Entwicklung vom Nebeneinander zum Miteinander von Jugendhilfe und Schule sind drei Leitgedanken bedeutsam:

– Beide Partner haben nicht nur die Lösung aktueller Aufgaben (wie z.B. die pädagogische Übermittagsbetreuung) im Blick, sondern sehen den Ganztag als Chance für eine nachhaltige Zusammenarbeit in der Bildung der gemeinsamen Zielgruppen.
– Beide Partner übernehmen die Verantwortung für die gemeinsam abgestimmten Angebote und Ziele; Kooperation geht über die Abstimmung von Zuständigkeiten und Aufgaben weit hinaus.
– Die zentrale Frage für die Zusammenarbeit ist, was die Kinder und Jugendlichen, mit denen die sozialpädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte aktuell jeweils arbeiten, für erfolgreiches Aufwachsen und gelingende Bildungsprozesse brauchen.

Kontakt

Alexander Mavroudis, Fachberater für die „Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ beim LVR-Landesjugendamt Rheinland, 50663 Köln
Telefon 0221/809-6932
E-Mail: alexander.mavroudis@lvr.de

Im Internet: www.jugend.lvr.de
(Pfad: Fachthemen/Jugendhilfe und Schule)

Die Hilfen zur Erziehung

Unter dem Titel „Hilfen zur Erziehung“ werden in der Kinder- und Jugendhilfe eine ganze Reihe an *Einzelfall bezogenen Leistungen* zusammengefasst, deren gemeinsamer Nenner das Wohl des Kindes oder Jugendlichen ist. Hierzu gehören die Erziehungsberatung, die Soziale Gruppenarbeit, die Sozialpädagogische Familienhilfe, Heimerziehung und die Erziehung in der Tagesgruppe. Wichtige Merkmale der erzieherischen Hilfen sind:

– Es handelt sich um eine gesetzliche Pflichtleistung der Kommune/des Jugendamtes. Leistungserbringer sind auch freie Träger der Jugendhilfe.
– Hilfen werden in der Regel erst gewährt, wenn Entwicklungsstörungen vorliegen/absehbar sind und diese dem Jugendamt zur Kenntnis gebracht werden.
– Die Personensorgeberechtigten haben einen Leistungsanspruch, den sie selbst jeweils beantragen müssen.
– Gemeinsam mit den Personensorgeberechtigten, dem Kind/Jugendlichen (und ggf. weiteren relevanten Stellen) wird ein Hilfeplan erstellt, der Bedarf, Art und Umfang der in der Regel zeitlich befristeten Maßnahme festlegt.
– Sonderfall „Kindeswohlgefährdung“: Das Jugendamt muss, wenn entsprechende Anzeichen/ Hinweise vorliegen, intervenieren – notfalls gegen den Willen der Eltern/Personensorgeberechtigten.

Ansprechpartner im Jugendamt ist der Allgemeine soziale Dienst (ASD) bzw. die Sozialen Dienste. Die Hilfen zur Erziehung können eine wichtige Ressource sein, um z.B. integrative Konzepte für Kinder und Jugendliche im Ganztag zu unterstützen (was bereits in einigen offenen Ganztagsschulen geschieht).

Aber: Das Jugendamt entscheidet über Einsatz und Form der Hilfe. Je nach Standort gibt es unterschiedliche Möglichkeiten (Stichwort „Kommunale Haushalte“) und jugendpolitische Festlegungen, was mögliche Gestaltungsspielräume bei der Finanzierung von präventiven Angeboten angeht.

inform 1/2010 Sonderausgabe

SCHWERPUNKT

Flexibel und bedarfsgerecht

Inhaltliche Grundlagen des Ganztags in der Sekundarstufe I (1)

von Dr. Norbert Reichel

Nordrhein-Westfalen baut den Ganztag zügig aus. In der Primarstufe nehmen im Schuljahr 2009/2010 etwa 30 Prozent der Kinder am offenen Ganztag teil. In der Sekundarstufe I wird die Zahl der Schülerinnen und Schüler im gebundenen Ganztag ebenfalls binnen Kurzem die 30 Prozent-Marke überschreiten.

2003 begann der Ausbau des Ganztags in der Primarstufe, 2006 in den Hauptschulen. Seit 2009 werden auch Gymnasien und Realschulen schrittweise, d.h. beginnend mit Klasse 5, zu gebundenen Ganztagsschulen ausgebaut. Alle anderen Schulen der Sekundarstufe I erhalten Mittel für die Einrichtung einer pädagogischen Übermittagbetreuung und – je nach Bedarf – für ergänzende Ganztagsangebote.

Für den Ausbau des gebundenen Ganztags in der Sekundarstufe I wurde in Nordrhein-Westfalen ein flexibles und bedarfsgerechtes Zeit- und Finanzierungskonzept entwickelt. Die zentralen Grundlagen sind ein neues Lernzeitenkonzept, das Hausaufgaben weitestgehend in den Ganztag integriert, und die enge Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendhilfe, Kultur, Sport und weiteren Partnern.

Der Ganztag öffnet Türen …

Dem Ausbau des Ganztags liegt in Deutschland ein verändertes Verständnis von Bildung zugrunde. Vor- und Nachmittag wachsen unter dem Dach der Schule zusammen. Es verändert sich das Zeitbudget der Kinder und Jugendlichen, Einstellungen und Arbeitsformen des schulischen und außerschulischen Personals, Angebotsformate von offener Jugendarbeit, Jugendkulturarbeit und Sportvereinen. Viele Einrichtungen, aber auch Einzelpersonen, z.B. Künstlerinnen und Künstler, entdecken neue Wirkungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten in der Schule.

Auch für die Schule ändert sich viel. Schulen können ihren Bildungsauftrag heute nicht mehr ohne Berücksichtigung der sozialen und kommunalen Rahmenbedingungen (Sozialraumorientierung), ohne Praxiskontakte zur Erprobung des Erlernten, ohne verbindliche Arbeitsbeziehungen zwischen Schule, Jugendhilfe, offener Jugendarbeit, Wirtschaft, Kultur, Sport etc. hinreichend erfüllen. Gleichzeitig beschäftigt die Schulen die Frage, wie es gelingen mag, dass Kinder und Jugendliche noch über ausreichend Zeit verfügen, die sie nicht mit schulischen Belangen ausfüllen müssen. Ein leidiges Thema sind dabei nicht zuletzt die Hausaufgaben, über deren Formen und Inhalte in Debatten zum Ganztag oft genug heftig gestritten wird.

… und schafft Spannungsfelder

Im Ganztag unter dem Dach der Schule werden Spannungsfelder sichtbar, die die Beteiligten bisher kaum beachteten: freiwillige und verpflichtende Teilnahme der Kinder und Jugendlichen, Präsenzzeiten und Arbeitszeitregelungen für das Personal, Traditionen und Fachlichkeit der beteiligten Berufsgruppen, Vorstellungen zur Zeitstruktur und Raumgestaltung, unterschiedliche Lebenswelten und häusliche Gegebenheiten der Schülerinnen und Schüler sowie mögliche Konflikte hinsichtlich der erwartbaren und erwarteten Ergebnisse von Hausaufgabenbetreuung.

Im Ganztag ergibt sich schließlich das Spannungsfeld der elterlichen Erwartungen: möglichst viel Kontinuität bei gleichzeitig möglichst hoher Vielfalt der Förder- und Freizeitangebote, möglichst hohe fachliche Qualität bei gleichzeitig überschaubarem, möglichst täglich ansprechbarem Personal – dies alles bei möglichst flexiblen Öffnungszeiten und in möglichst kleinen Gruppen.

Das neue Zeitkonzept des gebundenen Ganztags …

Ganztag knüpft zu gleichen Teilen an die Traditionen schulischen (formellen) und außerschulischen (nichtformellen) Lernens an. In Nordrhein-Westfalen bieten daher gebundene Ganztagsschulen demnächst eine Mischung aus einem überschaubaren verpflichtenden und aus weiteren freiwilligen Angeboten (von der Theatergruppe bis zur Schülerfirma). Der gebundene Ganztag ermöglicht die dauerhafte Finanzierung und die Einbettung in ein nachhaltig wirksames Gesamtkonzept: das Konzept der gebundenen und dennoch gleichzeitig flexiblen und bedarfsgerechten Ganztagsschule, die sich an den Interessen und

(1) Der vorliegende Artikel ist in der Broschüre „Der GanzTag in der Sekundarstufe I“ – aus der Reihe „Der GanzTag in NRW“ – veröffentlicht, hrsg. von der Serviceagentur „Ganztägig lernen in NRW/Institut für soziale Arbeit e.V., Münster 2009. Bezug unter: www.ganztag.nrw.de

Vorstellungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler orientiert.

Die verpflichtende Anwesenheit für alle Schülerinnen und Schüler ist nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz an drei Tagen und jeweils sieben Zeitstunden erforderlich. Der Mindestzeitrahmen gebundener Ganztagsschulen erstreckt sich somit einschließlich der allgemeinen Unterrichtszeit in der Regel auf drei Unterrichtstage mit jeweils sieben Zeitstunden, d.h. in der Regel von 8 bis 15 Uhr. Die Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler ist in diesem Zeitrahmen verpflichtend.

Die Mindestteilnahmepflicht wird vor allem in Gymnasien bereits durch verpflichtenden Nachmittagsunterricht und die in der Stundentafel enthaltenen Ergänzungsstunden annähernd erfüllt: in Klassen 5 und 6 an einem Tag, in den Klassen 7 und 8 an zwei Tagen, in der Klasse 9 an drei Tagen. Daraus ergibt sich, dass beim gebundenen Ganztag gegenüber den durch Unterricht abgedeckten Zeiträumen in den Klassen 5 und 6 etwa vier, in den Klassen 7 und 8 etwa zwei zusätzliche Zeitstunden an verpflichtender Anwesenheit zu füllen sind.

Auf dieser Grundlage entsteht die Möglichkeit, dass die Schulen im Rahmen ihres 20- bzw. 30prozentigen Ganztagszuschlags über den verpflichtenden Teil hinaus zusätzliche ergänzende und freiwillige Angebote durchführen, an denen all die teilnehmen können, die dies wünschen, z.B. nach 15 Uhr, an einem vierten oder fünften Tag. Die Teilnahme an diesen zusätzlichen Veranstaltungen ist freiwillig. Selbstverständlich kann die Schule – bei Bedarf – auch Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an solchen Veranstaltungen verpflichten.

Die Schule kann in den unteren Klassen einen größeren Zeitrahmen vorsehen als in den oberen Klassen. Sie orientiert sich flexibel an den Bedarfen der Eltern, der Schülerinnen und Schüler und den Erfordernissen der Unterrichtsorganisation und entscheidet eigenverantwortlich über den gesamten Zeitrahmen des Ganztagsbetriebs.

… möglichst ohne Hausaufgaben …

Die Akzeptanz des Ganztags steht und fällt mit den Hausaufgaben. Viele Eltern befürchten, dass ihre Kinder durch die Verkürzung des gymnasialen Bildungsgangs mehr als bisher mit schulischen Angelegenheiten befasst sind, zu denen eben auch die Zeiten gehören, in denen Hausaufgaben erledigt werden müssen.

Ganztagsschulen bieten neue Möglichkeiten. Der Hausaufgaben-Erlass des MSW fordert: „Ganztagsschulen sollen Hausaufgaben in das Gesamtkonzept des Ganztags integrieren, sodass es möglichst keine Aufgaben mehr gibt, die zu Hause erledigt werden müssen."

In Ganztagsschulen sollte es gelingen, die Zeitstunden des verpflichtenden Teils ihres Ganztagsangebots, die nicht durch Unterricht gebunden sind, für ein integriertes Konzept von Lernzeiten zu nutzen, das Hausaufgaben weitestgehend überflüssig macht und damit den Schülerinnen und Schülern in ihrer Freizeit mehr Flexibilität einräumt. Lehrkräfte können Schülerinnen und Schüler wirksamer unterstützen. Dies sollte letztlich auch die Eltern entlasten. So entstehen sogar neue Spielräume, in der Freizeit an außerschulischen Aktivitäten (Sportverein, privater Musikunterricht, Jugendgruppe etc.) teilzunehmen.

… in Partnerschaft mit Jugendarbeit, Kultur und Sport …

Zur Finanzierung der neuen Partnerschaft von Schule und Jugendhilfe wurde das Programm „Geld oder Stelle" für Ganztagsschulen geöffnet. Möglich ist die Nutzung eines Teils des 20prozentigen Lehrerstellenzuschlags im gebundenen Ganztag für die Finanzierung des Personals außerschulischer Träger (z.B. für Fachkräfte aus Jugendhilfe, Sport, Kultur, Handwerk sowie für Aufwandsentschädigungen für ehrenamtlich tätige Personen, Studierende oder Schülerinnen und Schüler). Die Umsetzung erfolgt – nicht zuletzt im Hinblick auf die Ziele der regionalen Bildungsnetzwerke – über den Schulträger.

Je nach Schulgröße ergibt sich ein finanzieller Spielraum zwischen 60.000 EUR (an Stelle von 1,2 Lehrerstellen) und 120.000 EUR (an Stelle von 2,4 Lehrerstellen) pro Jahr, in erweiterten Ganztagshauptschulen sogar zwischen 90.000 EUR und 120.000 EUR. Dies ergibt beispielsweise bei einem Gymnasium mit mehr als 700 Schülerinnen und Schülern im Endausbau einen Betrag in Höhe von jeweils bis zu 120.000 EUR pro Schule an Stelle von 2,4 Lehrerstellen.

… auf dem Weg zu einer zukunftsfähigen Schule

Das Bundesjugendkuratorium hat in seiner Stellungnahme „Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche" aus dem Jahr 2004 eine Vision formuliert: „Es bedarf einer neuen ‚Ganztagsbildung' für Kinder, die weder in der herkömmlichen Schule noch durch die bisherige Jugendhilfe allein zu realisieren ist, sondern der weitgehenden Umgestaltung aller Bildungsträger und neuer Formen und Qualitäten der Kooperation in Kommunen und Regionen bedarf."

Auf den Punkt gebracht: Ganztagsschule ist kein beliebiges Additum, sondern Strukturmerkmal zukunftsfähiger Schulen und eine feste Größe unter den Rahmenbedingungen jugendlicher Lebenswelten. Um eine solche Qualität von Schule zu erreichen, braucht man natürlich engagierte Schulleitungen, Lehrkräfte und außerschulische Fachkräfte, die kommunale und regionale Unterstützungssysteme vorfinden, wie sie das Land z.B. über die Regionalen Bildungsnetzwerke oder über die von der SAG geförderten Qualitätszirkel (Infos unter: www.ganztag.nrw.de) anbietet.

Kontakt

Dr. Norbert Reichel, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westflaen, Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf
Telefon 0211/5867-3398, E-Mail: norbert.reichel@msw.nrw.de

Weitere Informationen und Materialien zum Ganztag (Erlasse, Förderhinweise, Berichte usw.) unter: www.msw.nrw.de

inform 1/2010 Sonderausgabe

Individuelle Förderung

Herausforderung und Chance

von Dr. Andreas Schleicher

SCHLAG

LICHT

Individuelle Förderung

Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um die redaktionell bearbeitete Fassung eines Vortrags, der beim 1. Bildungspolitischen Symposium in NRW zum Thema „Individuelle Förderung“ am 03.02.2007 in Essen gehalten wurde.[1]

Das Stichwort individuelle Förderung ist heute in aller Munde. Man könnte ja sagen, dass „individuelles Fördern“ fast schon eine Tautologie ist, denn wenn man von Fördern spricht, sollte es doch eigentlich selbstverständlich sein, dass wir den verschiedenen Interessen, Fähigkeiten und sozialen Kontexten der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen.

Und doch ist die tagtägliche Arbeit in den Schulen noch so unendlich weit von dem Ziel individueller Förderung entfernt. Wir versuchen die Schülerinnen und Schüler des 21. Jahrhunderts durch Lehrerinnen und Lehrer zu unterrichten, die im 20. Jahrhundert ausgebildet, doch seit ihrer Erstausbildung oft im Klassenzimmer allein gelassen wurden und die in einem Schulsystem und einer Arbeitsumgebung arbeiten, die im Wesentlichen aus dem 19. Jahrhundert stammt:

– Ein Schulsystem, das nicht für optimales Lernen geschaffen wurde, sondern dafür, verlässlichen Output zu erzielen.
– Ein Schulsystem, in dem der Zugang zu weiterem Lernen nicht für alle Schüler und zu jeder Zeit offen stand, sondern dessen Ziel darin bestand, relativ kostengünstig für eine ausreichende Zahl junger Menschen entscheidendes Basiswissen bereit zu stellen.
– Ein Schulsystem, das nicht in erster Linie auf vertieftes Verständnis sowie die Motivation und Begeisterung für lebensbegleitendes Lernen abzielte, sondern darauf, junge Menschen auf die Werte und Arbeitsformen der Industriegesellschaft vorzubereiten.

Aber genau das funktioniert heute nicht mehr, denn die globale Wissensgesellschaft stellt andere Anforderungen an Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Schulen:

– In der Industriegesellschaft waren Märkte stabil, der Wettbewerb national ausgerichtet und Organisationsformen hierarchisch. In der Wissensgesellschaft sind Märkte dynamisch, der Wettbewerb global und Organisationsformen vernetzt.
– In der Industriegesellschaft basierten Wachstumsimpulse auf Mechanisierung und Wettbewerbsvorteile auf „economies of scale“. Heute kommen Wachstumsimpulse aus Digitalisierung und Miniaturisierung; Wettbewerbsvorteile beruhen auf Innovation und Zeitnähe.

[1] Der vorliegende Beitrag wurde in der Ausgabe 2/07 von „Jugendhilfe & Schule *inform*“ veröffentlicht. Download unter: www.jugend.lvr.de (Pfad: Service/Publikationen)

– In der Industriegesellschaft war das Firmenmodell der Einzelbetrieb, heute sind es flexible Allianzen der Mitbewerber.
– In der Industriegesellschaft war Vollbeschäftigung das politische Ziel, heute ist es „employability“: Menschen dazu zu befähigen, ihren eigenen Horizont in einer sich ständig verändernden Arbeitswelt zu erweitern.
– In der Industriegesellschaft hatten Berufsprofile eine klare Identität im berufsspezifischen Kontext und formale Qualifikationen waren der Schlüssel zum Erfolg. Heute sind Konvergenz, Transformation und lebensbegleitendes Lernen die entscheidenden Voraussetzungen.

Warum ist das Konzept der individuellen Förderung hier zum zentralen Schlüssel geworden? Im Wesentlichen deshalb, weil es auf die Reproduktion von Routinewissen und Algorithmen, die man Schülerinnen und Schülern leicht im Gleichschritt vermitteln kann, in der modernen Wissensgesellschaft immer weniger ankommt.

Klar ist, dass Dinge, die man leicht in handliche Bausteine zerlegen und algorithmisieren kann, sich auch leicht testen und unterrichten lassen. Nur entwickeln wir damit zumeist Kompetenzen, die sich heute digitalisieren, automatisieren und outsourcen lassen und jungen Menschen damit immer weniger helfen, die globale Wissensgesellschaft mitzugestalten. Außerdem nutzen wir das Potenzial junger Menschen nicht ausreichend, wenn wir alle mit den gleichen Methoden fördern und außer Acht lassen, dass gewöhnliche Schülerinnen und Schüler außergewöhnliche Fähigkeiten haben, die es individuell zu finden und zu fördern gilt.

Die zentrale Rolle individueller Förderung ist erkannt. Wie aber können wir sie im Unterrichtsalltag realisieren? Es gibt ja bereits viele Pädagoginnen und Pädagogen und Schulen, die individuelle Förderung in ihrem Alltag in herausragender Weise verwirklichen. Überhaupt, seit Jahrhunderten ist Deutschland Exportweltmeister in Sachen Pädagogik und didaktischer Theorien. Aber wir müssen uns irgendwann fragen, warum diese Konzepte in Ländern wie Finnland, Japan oder Kanada systemisch zum Tragen kommen, in Deutschland aber weitgehend auf Einzelinitiativen beschränkt bleiben. Wenn wir auf die Gesamtleistung in Deutschland schauen, sehen wir eben immer nur PISA.

Es gelingt in Deutschland noch nicht, gute Praxis individueller Förderung systemisch zu verankern. Weniger als 50 Prozent der 15jährigen in Deutschland glauben, dass ihre Lehrerin bzw. ihr Lehrer sich wirklich für den Lernfortschritt jedes Einzelnen interessiert, im OECD-Mittel sind das 60 Prozent und in Schweden 70 Prozent. Nur 60 Prozent der deutschen Schülerinnen und Schüler glauben, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer den Schülerinnen und Schülern hilft wenn sie Hilfe brauchen, in Kanada oder Finnland sind das um die 80 Prozent

Erwarten Sie von mir für die Lösung dieser Probleme keine Patentrezepte, aber ein Blick auf die Erfahrungen erfolgreicher Bildungssysteme zeigt einige zentrale Elemente erfolgreicher individueller Förderung auf. Dazu zählen:

– Erstens die fortwährende Diagnose und Bewertung des individuellen Lernbedarfs eineer Schülerin bzw. eines Schülers, aber, und das ist wichtig, in einer Form, die innerhalb universeller Bildungsziele objektivierbar ist.
– Zweitens die Förderung der Fähigkeit und Motivation jedes Einzelnen durch Lehr- und Lernformen, die nicht defizitär angelegt sind und den Schülerinnen und Schülern damit ständig vor Misserfolge stellen, sondern die wirklich auf den Einzelnen zugeschnitten sind. Individuelle Förderung ist nicht lediglich eine Unterrichtsmethodik sondern die Voraussetzung, um Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit und Motivation mit auf den Weg zu geben, lebensbegleitend weiter zu lernen, ihren Horizont beständig auszuweiten und damit die Basis für die Wissensgesellschaft zu schaffen.
– Drittens die individuelle Gestaltung von Lehrplänen, die jede Schülerin und jeden Schüler einbezieht und die die Verschiedenheit in den Fähigkeiten, Interessen und Kontexten der Schülerinnen und Schüler nicht als Problem sondern als Potenzial guten Unterrichts sieht.
– Viertens erfordert individuelle Förderung radikales Umdenken in der Organisation von Schule in einer Art und Weise, die den individuellen Lernfortschritt in den Mittelpunkt stellt und in der Schulen Verantwortung für den Lernerfolg übernehmen, anstatt Schwierigkeiten auf Schulformen mit geringeren Leistungsanforderungen abzuwälzen.
– Und fünftens unterstützt das Umfeld der Schule in den erfolgreichen Staaten – ob das jetzt Eltern, Kindergärten, die Jugendhilfe oder sonstige kommunale Einrichtungen sind – die Schule in ihren Anstrengungen, anstatt konkurrierende Angebote aufzubauen.

Ich möchte auf diese fünf Punkte näher eingehen.

Individuelle Fähigkeiten erkennen und im Rahmen objektivierbarer Standards fördern

Das am weitesten verbreitete Missverständnis des Konzeptes individueller Förderung ist, es so zu interpretieren, dass jede Schülerin und jeder Schüler einfach nach eigenem Gusto so vor sich hin lernen soll, dass man nationale Bildungsziele aufgibt, dass man Schülerinnen und Schüler frühzeitig „begabungsgerecht“ auf verschiedene Bildungswege festlegt usw. Klar ist: Es reicht nicht zu glauben, nur weil wir gute Intentionen haben, werden die Resultate stimmen.

Ein individuelles Lernangebot erfordert zuallererst, dass wir die Stärken und Schwächen einer Schülerin bzw. eines Schülers wirklich kennen. Fortlaufende Diagnostik, im angelsächsischen Sprachgebrauch „assessment for learning“, und der ständige Dialog zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehkräften sind die Grundvoraussetzung, um Schülerinnen und Schülern strukturierte Rückmeldungen zu geben, um individuelle Lernpfade festzulegen und um Unterrichtsplanung auf die individuellen Anforderungen der Schülerinnen und Schüler auszurichten.

Richtig verstanden bezieht sich Individualisierung also nicht auf die Bildungsziele für die Schülerinnen

und Schüler , sondern darauf, wie wir unterschiedliche Lernwege und Lernmethoden einsetzen können, die jeden Einzelnen im Rahmen objektivierbarer universeller Standards bestmöglich fördern, und wie wir dazu geeignete Praxis institutionalisieren, um sie für alle Schülerinnen und Schüler in verlässlicher Weise zu realisieren.

Die erfolgreichen Bildungssysteme in den OECD-Staaten haben dazu ausnahmslos klare und universell verbindliche Bildungsziele und Bildungsstandards. In den erfolgreichen Bildungssystemen nutzt man diese Bildungsstandards, um Maßstäbe für den Erfolg von Bildung zu schaffen, Transparenz durch neutrale und regelmäßige Berichterstattung zu fördern sowie um positive Signale für Schülerinnen und Schüler und Eltern zu setzen und Wege aufzuzeigen, wie Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Stärken und Schwächen erkennen können und besser verstehen, auf welche Fähigkeiten es ankommt. Es geht auch darum, Lehrkräften ein Referenzsystem für professionelles Handeln zu bieten; d.h. Instrumente zu schaffen, um mit Heterogenität von Lernprozessen und Lernergebnissen konstruktiv umzugehen und Lernpfade individuell aber objektivierbar zu begleiten.

Viele OECD-Staaten sind noch einen Schritt weiter gegangen. Sie definieren Ziele nicht allein auf einer hohen Abstraktionsebene durch die Festlegung allgemeiner Wertvorstellungen, sondern sie benennen Kompetenzen innerhalb der verschiedenen Lernbereiche, welche die Schulen Kindern und Jugendlichen vermitteln müssen, damit zentrale Bildungsziele erreicht werden. Diese Anforderungen werden systematisch in Kompetenzmodellen geordnet, die die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen und verschiedene Sichtweisen aus Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik integrieren. Gute Bildungsstandards können dazu beitragen, dass solche Festlegungen nicht willkürlich sondern transparent und nach wissenschaftlichen und professionellen Maßstäben überprüfbar sind.

Schließlich definieren einige OECD-Staaten Bildungsstandards nicht lediglich als Maßstäbe für Bildungserfolg, sondern legen außerdem „performance benchmarks“ fest, die Schülerinnen und Schüler an bestimmten Abschnitten ihres Bildungsweges erreicht haben müssen. Wie man das am besten macht, darüber gibt es unterschiedliche Ansichten. England z.B. legt die Leistung am Ende jedes „key stage“ fest. Finnland legt Benchmarks fest, die Spitzenleistungen definieren sowie Mindeststandards, diejede Schülerin und jeder Schüler erreicht haben sollte. Frankreich verwendet Standards weitgehend als Regelstandards, d.h. die Leistung der Schülerinnen und Schüler wird an der durchschnittlichen Leistung aller Schülerinnen und Schüler gemessen. Dabei glaube ich allerdings, dass dies die schlechteste aller Möglichkeiten ist, da sie einen defizitären Ansatz verfolgt; einen Ansatz, der Schülerinnen und Schüler primär daran misst, was sie im Vergleich zu der vorab festgelegten Norm der Durchschnittschülerin und des Durchschnittsschülers nicht können. Die für die Stützung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler entscheidende Frage, was diese wissen und können müssen, um erfolgreich zu sein, lässt sich mit solchen Regelstandards nicht beantworten.

Ebenso wenig halte ich die Reduktion von Bildungsstandards auf Mindeststandards für wünschenswert. Solche Mindeststandards wirken sich oft regressiv aus – sie bieten weder Anreize für gute Schülerinnen und Schüler und Schulen, besser zu werden, noch sprechen sie leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler und Schulen an. Für ein entscheidendes Merkmal guter Bildungsstandards halte ich dagegen, dass sie Maßstäbe für Bildungserfolg bieten, die jede Schülerin und jeden Schüler dort abholen, wo sie bzw. er ist und zur individuellen Förderung genutzt werden – mit aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen, die auf kumulatives, systematisch vernetztes Lernen abzielen, Lernentwicklungen verstehbar machen und weitere Abstufungen und Profilbildungen ermöglichen.

Wichtig ist: Es geht bei richtig verstandenen Bildungsstandards nicht um die Normierung von Schülerleistungen, sondern darum, Maßstäbe für den Erfolg von Bildung zu schaffen. Richtig verstandene Bildungsstandards bedeuten auch nicht Gleichmacherei, sondern sind geradezu Voraussetzung für den individuellen Umgang mit Vielfalt. Als Deutsche denken wir bei der Bewertung von Lernfortschritten ja sofort an Klassenarbeiten und Zensuren, die wir meist zur Kontrolle einsetzen, um etwa Leistungen zu zertifizieren und den Zugang zu weiterer Bildung zu rationieren. Was die erfolgreichen Bildungssysteme aber auszeichnet, sind motivierende Leistungsrückmeldungen, die Vertrauen in Lernergebnisse schaffen, mit denen Lernpfade und Lernstrategien individuell entwickelt und begleitet werden können.

In Schweden z.B. bekommt die Schülerin bzw. der Schüler am Ende des Schuljahres nicht einfach eine Zeugnisnote, sondern die Lehrerin bzw. der Lehrer setzt sich mit der Schülerin bzw. dem Schüler und dessen Eltern zusammen, um anhand objektiver Leistungsergebnisse zu überlegen, wie weitere Verbesserungen individuell erzielt werden können. Und dabei gilt eine Grundregel: Es beklagt sich bei diesen Gesprächen niemand über die Arbeit des anderen, sondern Schülerinnen und Schüler , Eltern und Lehrkräfte sind gefordert, ihren eigenen Beitrag zur Verbesserung der Bildungsleistungen darzulegen. Die daraus resultierende verbindliche Vereinbarung ist dann das Zeugnis.

Die große Herausforderung hierbei ist natürlich immer, Flexibilität in den Lernwegen mit Verantwortung auf der Seite der Bildungsanbieter zu verbinden. Flexibilität ohne Verantwortung führt ganz schnell zur Herabsetzung der Leistungsanforderungen. David Milliband, der ehemalige Bildungsminister Englands, hat hierfür das Wort „intelligent accountability“ geprägt, ein Konzept, das Verbesserung fördert und gleichzeitig intolerant gegenüber Fehlleistungen ist. Damit ist Bildungspolitik auch gefordert, für die fragmentierte Stimme aller Bildungsteilnehmer zu sprechen und nicht zu akzeptieren, dass, um nur ein Beispiel zu nennen, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund fast automatisch in Schulen und Schulformen mit geringeren Leistungsanforderungen landen. Ebenso ist sie gefordert, durch verlässliche Informationen das Vertrauen der Lehrkräfte und Eltern zu stärken und Freiräume für Schulen zu schaffen, um Bildungsziele kreativ umzusetzen – und

gleichzeitig dort gezielt zu unterstützen, wo der Erfolg noch ausbleibt.

Gewöhnliche Schülerinnen und Schüler haben außergewöhnliche Fähigkeiten

Kommen wir zum zweiten Punkt: die Förderung der Fähigkeit und Motivation jedes Einzelnen, den eigenen Horizont beständig auszubauen, durch Lehr- und Lernformen, die nicht defizitär angelegt sind und den Schülerinnen und Schülern damit ständig vor Misserfolge stellen, sondern die wirklich auf den Einzelnen zugeschnitten sind.

Das erfordert zunächst Unterrichtsstrategien, die an die Schülerinnen und Schüler hohe Erwartungen stellen, sie in Lernprozesse einbinden, die Lehrkräfte und anderes Personal kreativ und flexibel einsetzen und die neue Technologien besser nutzen, um verschiedene Lernwege und Lernstile individuell zu unterstützen. PISA zeigt uns klar, dass Schülerinnen und Schüler und Schulen, die in einem Umfeld positiver Leistungserwartung arbeiten und deren Schulklima von Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft gekennzeichnet ist, bessere Leistungen erreichen. Es geht dabei nicht darum, irgendwelche „Lerntypen" festzulegen, sondern das von Howard Gardner so faszinierend beschriebene Konzept der Multiplen Intelligenzen durch ein breites Repertoire an Unterrichtsstrategien und Unterrichtsmethoden wirksam zu nutzen.

Hierzu gehört selbstverständlich, Sorge dafür zu tragen, dass wir das Potenzial von Schülerinnen und Schülern aus sozial schwierigerem Umfeld zur Geltung bringen. Dazu reicht es nicht, überall gleichförmige Lernbedingungen zu schaffen, sondern es gilt umgekehrt sicherzustellen, dass Lernbedingungen so flexibilisiert werden, dass Lernerfolg nicht länger vom sozialen Kontext abhängt. Der größte Fehler, den wir hier machen können, ist zu glauben, dass gewöhnliche Schülerinnen und Schüler keine außergewöhnlichen Fähigkeiten haben können. Genau hier muss auch die Förderung in sozial benachteiligten Gebieten ansetzen, denn es ist ja nicht das Potenzial junger Menschen an den sozialen Hintergrund gekoppelt sondern die Unterstützung und die Rahmenbedingungen, die Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Schichten in Deutschland vorfinden, um ihr Potenzial zu nutzen, ganz egal ob in der Schule oder zu Hause. Ebenso gilt es natürlich, das typisch deutsche Phänomen zu überwinden, dass Schülerinnen und Schülern außergewöhnlicher Erfolg in der Schule peinlich ist und dass dieser Erfolg nicht entsprechend anerkannt und gefördert wird, weil er eben an der anderen Seite des Leistungsspektrums aus dem Raster fällt.

Von einem Lehrplan für alle zu einem Lehrplan für jeden

Bei Punkt 3 geht es um die individuelle Gestaltung von Lehrplänen in einer Weise, die jede Schülerin und jeden Schüler einbezieht und respektiert. Hier geht es darum, dass jede Schülerin und jeder Schüler den für sie und ihn relevanten Zugang zu Lerninhalten und Lernmethoden bekommt, um universelle Bildungsziele zu erreichen.

Schauen wir doch hier einmal auf einige Parallelen zwischen der modernen Arbeits- und Schulwelt. Die fortlaufende Automatisierung von Routinearbeit hat dazu geführt dass Arbeit, die man vorwiegend in Form von geleisteten Arbeitsstunden misst, abnimmt, während Arbeit, die durch Inhalte, Zielvorgaben und deadlines definiert wird, an Bedeutung gewinnt. Das Kopenhagener Institut für Zukunftsforschung hat hierfür den Ausdruck „hard fun" geprägt. Arbeit macht heute mehr Spaß, weil die Aufgaben interessanter werden. Aber sie stellt auch höhere Anforderungen, weil Zielvorgaben und deadlines zu Stress führen und weil es keine natürlichen limits mehr gibt, außer den deadlines natürlich, denn man kann ja alles immer noch besser machen. Außerdem ist der Einzelne zunehmend verantwortlich für das Ergebnis sowie für das Zeitmanagement.

Genau das müssten Schülerinnen und Schüler auch im täglichen Unterrichtsgeschehen erleben, aber wir arbeiten hier oft noch mit den Denkschemata der Industriegesellschaft: Wir messen die Arbeit in der Schule in Form von Unterrichtsstunden, Altersjahrgängen, Stundentafeln, Klassengrößen und Abschlüssen. Noch einmal: Unser Schulsystem wurde im neunzehnten Jahrhundert konzipiert, seitdem hat sich die Welt grundlegend verändert. Sie ist heute eine globale Plattform, die es Menschen überall auf der Welt ermöglicht, Wissen auszutauschen, mit anderen Menschen zu kommunizieren, zu arbeiten oder zu konkurrieren. Als Folge wird jede Arbeit und jede Dienstleistung, die irgendwie zerlegt und digitalisiert werden kann, heute vom besten und effizientesten Anbieter durchgeführt, wo immer auf der Welt der sich befindet.

Wenn das so ist, dann müssen wir uns im Umkehrschluss fragen, welche Arbeit für unsere heutigen Schülerinnen und Schüler morgen bleiben wird, das heißt, welche Arbeit man nicht ohne weiteres digitalisieren, automatisieren oder outsourcen kann und schließlich welche Kompetenzen Voraussetzung derartiger Tätigkeiten sind. Das sind dann die Kompetenzen, die junge Menschen in einer globalen Wirtschaft weniger verwundbar machen und an der sich die Relevanz von Schule messen lassen muss.

Hier brauchen wir einen grundlegenden Diskurs über die für die Zukunft entscheidenden Kompetenzen, deren Definition, Operationalisierung und schließlich deren systematische Bewertung – wobei kognitive Fähigkeiten sicher eine zentrale Dimension bilden, es aber ebenso um Einstellungen, Motivation und Werte geht. Es geht auch um Transversalität und die Anschlussfähigkeit von Wissen sowie um die Förderung reflektiver Denk- und Handlungsprozesse. In der OECD gehen wir in diesem Zusammenhang von drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen aus, denen wir für die Zukunft zentrale Bedeutung beimessen:

– Zunächst treten Menschen mit der Welt durch kognitive, soziokulturelle und physische Medien und Mittel in Verbindung. Die Art dieser Interaktion bestimmt, wie sie die Welt deuten und Kompetenzen darin erwerben. Die interaktive Anwendung dieser Medien und Mittel eröffnet neue Möglichkeiten, die Welt wahrzunehmen und mit ihr in Beziehung zu treten. Die Fähigkeit, diese Instrumente zu

nutzen um Wissen zu erwerben, interaktiv zu verarbeiten, zu integrieren, zu bewerten und zu reflektieren stand deswegen auch bei PISA an erster Stelle.

– Das allein reicht aber für den Erfolg junger Menschen nicht aus. Die Globalisierung ist heute nicht mehr primär eine Frage der Interaktion von Staaten, wie in den vergangenen Jahrhunderten, oder eine Frage der Interaktion multinationaler Unternehmen, wie in den letzten Jahrzehnten, sondern sie wirft zunehmend die Frage auf, wie sich der Einzelne konstruktiv in die Wissensgesellschaft einbringen kann. Voraussetzung dafür sind Kompetenzen, die es Menschen ermöglichen sich in einer sich beständig verändernden Welt immer wieder neu zu positionieren, eigenständig und verantwortungsbewusst zu handeln, aktiv an verschiedenen Lebensbereichen teilzunehmen und diese mitzugestalten; Kompetenzen, mit denen junge Menschen ihre eigenen Pläne und Projekte in größere Zusammenhänge stellen können, Rechte, Interessen, Grenzen und Bedürfnisse erkennen und verantwortlich wahrnehmen.
– Drittens müssen Menschen in der Lage sein, gute und tragfähige Beziehungen aufzubauen, zu kooperieren und in Teams zu arbeiten, mit Konflikten umzugehen und sie zu lösen und sich in multikulturellen, pluralistischen Gesellschaften konstruktiv einzubringen. Die zunehmende Heterogenität ist schließlich nicht das Problem sondern das Potenzial der Wissensgesellschaft.

Natürlich müssen sich derartige normative Festlegungen an ihren vielfältigen Implikationen in der Wirklichkeit messen. Ich werde mich dazu hier vereinfachend auf ihre Implikationen in der modernen Arbeitswelt beschränken.

Im Bereich der ersten der drei oben genannten Kompetenzklassen legen wir in unseren Schulen traditionell großes Gewicht auf analytische Fähigkeiten, mit denen fachliche Probleme zerlegt und dann gelöst werden. Auf der anderen Seite wird immer deutlicher, dass die großen Durchbrüche und Paradigmenwechsel heute meist dann entstehen, wenn es gelingt verschiedene Aspekte oder Wissensgebiete, zwischen denen Beziehungen zunächst nicht offensichtlich sind, zu synthetisieren. Denken Sie an die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter in der Schule oder an die Computerspezialistinnen und -spezialisten, die heute das menschliche Genom systematisieren und gemeinsam mit Pharmaunternehmen die gewonnenen Erkenntnisse in neue Medikamente umsetzen. Die Fähigkeit zur Synthese verschiedener Gebiete wird also an Bedeutung gewinnen, da sie sich nicht ohne weiteres digitalisieren oder automatisieren lässt. Je komplexer unsere Arbeitswelt wird und je mehr der Umfang kodifizierten Wissens zunimmt, umso mehr werden außerdem Menschen an Bedeutung gewinnen, die die Komplexität nicht nur verstehen, sondern gleichzeitig in die Sprache anderer Fachgebiete übersetzen und damit für Menschen anderer Fachrichtungen und im lokalen Kontext verständlich machen können. Dazu gehört wesentlich auch die Fähigkeit, Informationen sinnvoll zu filtern, relevante Informationen von weniger relevanter Information zu unterscheiden und so fort.

Im Bereich der zweiten Kompetenzklasse kann man beobachten, dass in unserer Gesellschaft nicht mehr Generalisten oder Spezialisten die entscheidende Rolle spielen werden, sondern Menschen, die zwischen diesen beiden Ebenen vermitteln können. Natürlich behalten Generalisten, die einen weiten Wissensbereich überschauen und entsprechend transversal agieren können, ihre Bedeutung. Auch Spezialistinnen und Spezialisten, die vertieftes Wissen über einen begrenzten Bereich besitzen, werden innerhalb ihrer Profession weiterhin Anerkennung finden. In einer komplexen und sich verändernden Welt kommt es jedoch zunehmend auf die Fähigkeit an, vertieftes Fachwissen in neuen Zusammenhängen zu erwerben, den eigenen Horizont durch lebensbegleitendes Lernen beständig zu erweitern, neue Rollen einzunehmen und sich ständig neu zu positionieren.

Vor diesem Hintergrund muss auch der Erfolg der deutschen Berufsausbildung neu bewertet werden. Die duale Berufsausbildung als Alternative zur akademischen Ausbildung genießt international hohe Anerkennung für die wirksame Integration junger Menschen in den Arbeitsmarkt. Jedoch steht dem Erfolg des Dualen Systems zu Beginn des Arbeitslebens ein stetig wachsendes Arbeitslosigkeitsrisiko in späteren Lebensjahren gegenüber. Offenbar gelingt es den Absolventinnen und Absolventen dieses Bildungsweges weniger, sich später den sich rasch wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt anzupassen. Das ist ja auch nahe liegend: Das Gehalt, dass sie von Ihrem Arbeitgeber bekommen, spiegelt sowohl ihre transversalen als auch arbeitsplatzspezifischen Fähigkeiten wider. Wenn sie ihren Arbeitsplatz wechseln, zum Beispiel weil ihr Arbeitsplatz nach Osteuropa wandert, dann finden sie schnell heraus, was ihre transversalen und spezifischen Fähigkeiten sind: Ihr neuer Arbeitgeber wird ihnen nämlich nur ihre transversalen Fähigkeiten vergüten, während spezielle Fähigkeiten, die sie mitbringen, die aber an ihrem neuen Arbeitsplatz nicht mehr zur Geltung kommen, in ihrem neuen Gehalt auch keinen Niederschlag finden.

Es wäre unverantwortlich, Schülerinnen und Schülern heute eine Arbeit auf Lebenszeit zu suggerieren. Je mehr Menschen heute Eigenverantwortung für ihre Karriereplanung und wirtschaftliche und soziale Absicherung übernehmen müssen, umso mehr müssen wir von modernen Bildungseinrichtungen erwarten, dass sie die Fähigkeit zur Veränderung stärken und als Grundlage dafür das Lernen lehren. Daran müssen wir die Leistungen von Schülerinnen und Schülern und Schulen messen.

Radikales Umdenken in der Organisation von Schule

Viertens erfordert individuelle Förderung radikales Umdenken in der Organisation von Schule in einer Art und Weise, die den individuellen Lernfortschritt in den Mittelpunkt stellt. Das bedeutet den Übergang von einem lehrer- und schulzentrierten Bildungssystem zu einem Bildungssystem, in dem Lehrkräfte und andere Professionen gemeinsam arbeiten, um Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen individuell zu fördern. Das heißt, dass das gesamte Schulgeschehen auf die

Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zugeschnitten ist, dass Lehrkräfte die Zeit und organisatorischen Möglichkeiten haben herauszufinden, wo die Stärken, Schwächen und Interessen einzelner Schülerinnen und Schüler liegen und wo die Sichtweise der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers wirksam eingesetzt wird, um Unterrichtsqualität und die Lernumgebung in Schulen zu verbessern.

Klar ist: Eine systemisch verankerte, tief greifende Verbesserung der Qualität des Unterrichts erreichen wir nicht durch neue Konzepte oder mehr Vorgaben, sondern durch die Schaffung von wirksamen Anreiz- und Unterstützungssystemen, die Lehrkräften und Schulen helfen, voneinander und miteinander zu lernen, die Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Schulen Perspektiven für Entwicklung bieten und in denen auf Vielfalt nicht mit institutioneller Fragmentierung sondern konstruktiv geantwortet wird.

Wir legen im traditionellen Schulsystem ja immer genau fest, was wann wo und wie zu unterrichten ist. Mit den Lehrplänen für die vier Schulformen in den 16 Bundesländern könnten Sie hier wohl den ganzen Raum tapezieren. Wenn Sie heute nach Finnland schauen, werden Sie sehen, dass dort 100 Seiten ausreichen um festzulegen, was Schülerinnen und Schüler können müssen. Und der Unterschied hier ist wichtig: Dort wird nicht festgelegt, was Schulen tun müssen, sondern was das Ergebnis ihrer Anstrengungen sein soll. Dieses Ergebnis wird dann anhand vielfältiger Evaluationsmaßnahmen regelmäßig bewertet.

Es wird immer deutlicher, dass angesichts der wachsenden Komplexität moderner Bildungssysteme auch die beste Bildungsministerin nicht die Probleme von zigtausenden Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften lösen kann. Wohl aber können zigtausende Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte die Probleme des einen Bildungssystems lösen, wenn sie vernetzt an der Lösung der Probleme arbeiten. Genau das ist ja, was die Wissensgesellschaft ausmacht und dafür müssen moderne Bildungssysteme die Grundlagen schaffen.

Dazu gehört , über die Nutzung von Ressourcen in den Schulen neu nachzudenken: Wir sehen z.B., dass in vielen der erfolgreichen Bildungssysteme die Schule für die Lehrkräfte nicht nur der Ort zum Unterrichten ist, der anschließend möglichst schnell verlassen wird, sondern dass Lehrerinnen und Lehrer in diesen Ländern den Großteil ihrer Arbeitszeit in der Schule verbringen und Planungs- und Korrekturarbeiten im engen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen verrichten. Wir müssen uns auch fragen, ob eine Deutschklasse wirklich immer genauso groß sein muss wie eine Mathematikklasse oder ob wir neue Technologien nicht intelligenter integrieren können – und zwar indem wir sie nicht nur nutzen, um den normalen Unterricht durchzuführen, sondern als Instrument, um das pädagogische Repertoire zu erweitern und individualisierte Lernformen zu fördern. Es geht hier ja nicht primär um die Nutzung von Hardware sondern darum, dass junge Menschen lernen, komplexe Informationsstrukturen zu verstehen, an Informationsnetzwerken wirksam teilzunehmen und Probleme dynamisch zu lösen. Neue Technologien können uns völlig neue Perspektiven eröffnen:

– Sie schaffen authentische Kontexte, die viel spannender sind als unsere langweiligen Schulbücher, und sie wecken damit Interesse unter den Schülerinnen und Schülern.
– Sie können virtuelle Gemeinschaften innerhalb aber auch zwischen Schulen schaffen, nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern auch für Lehrer und anderes Personal.
– Sie bieten eine Plattform, auf der Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Interessen und Fähigkeiten ihre Perspektiven austauschen können und ermöglichen „peer support“ und „benchmarking“.
– Sie erlauben uns, neue Fähigkeiten zu entwickeln und Lehrmaterialien „just in time“ ins Unterrichtsgeschehen zu integrieren.

Natürlich bleibt auch hier viel zu tun: Noch immer ist das Angebot an guten digitalen Lernmedien begrenzt und auch an pädagogischer und technischer Unterstützung mangelt es vielerorts, aber wir dürfen neben all diesen Problemen, mit denen wir uns täglich herumschlagen, die längerfristigen Perspektiven nicht vergessen. Auch hier gilt: Andere Bereiche unserer Gesellschaft haben neue Technologien schneller und konstruktiver aufgenommen als das im Bildungssektor der Fall war. In der Zeit, in der die Schulpflicht eingeführt wurde, war die Schule in der Regel der erste Ort, an dem die Kinder ein Buch in die Hand bekamen. Da muss es doch verwundern, dass in der heutigen Zeit die Schule nicht der zentrale Ort ist, an dem junge Menschen lernen mit neuen Technologien umzugehen. Und natürlich gilt das genauso für die Lehrkräfte: Je mehr Routinearbeit neue Technologien hier übernehmen, umso mehr werden die interessanten Aspekte der Lehrerarbeit dominieren und sich mehr Effizienz auch in besserer Bezahlung niederschlagen.

Aber neue Technologien sind natürlich nur ein Aspekt des radikalen Umdenkens, das wir brauchen. Wir müssen uns auch mit schwierigen Themen auseinander setzen: Für den Schülerinnen und Schüler in Deutschland, der Bildungsziele verfehlt, sind die Konsequenzen meist klar – er bleibt sitzen. Und es gibt wenige Länder, in denen der Anteil von Sitzenbleibern größer ist als in Deutschland. Es gibt jedoch nicht so etwas wie eine übergreifende „Produkthaftung“ der Schule oder des Bildungssystems für seine Leistungen insgesamt. Ja im Gegenteil, wir bezahlen die Schule sogar noch für die Sitzenbleiber, anstatt die Gelder in individuelle Fördermaßnahmen zu stecken. Dieser Unsinn ist ziemlich teuer, denn volkswirtschaftlich gerechnet kostet ein Jahr Sitzenbleiben für eine Schülerin bzw. einen Schüler die Gesellschaft zwischen 15.000 EUR und 18.000 EUR, wenn Sie über die direkten Kosten hinaus mit einbeziehen, dass dies e Schülerin bzw. dieser Schüler ein Jahr weniger Steuern zahlen wird und so fort. Entscheidend aber ist, dass das Sitzenbleiben für den Einzelnen keinen Leistungsgewinn bringt, sondern die Probleme nur um ein Jahr verschiebt. Das ist durch die Wissenschaft klar belegt.

Dass dies so nicht sein muss, zeigen die leistungsstärksten PISA-Staaten, in denen es Aufgabe der Schule ist, konstruktiv und individuell mit Leistungsunterschieden umzugehen. Das heißt: sowohl Schwächen und Benachteiligungen auszugleichen als auch

Talente zu finden und zu fördern – und zwar ohne dass die Möglichkeit bestünde, die Verantwortung allein auf die Lernenden zu schieben, etwa Schülerinnen und Schüler den Jahrgang wiederholen zu lassen oder sie in Bildungsgänge bzw. Schulformen mit geringeren Leistungsanforderungen zu transferieren. Lassen Sie mich in diesem Zusammenhang klarstellen: Wer daraus schließt, dass erst die Schulstruktur geändert werden muss bevor es besseren Unterricht geben kann, der hat die OECD-Studien falsch verstanden. Wer die Ergebnisse unserer Arbeit aber so interpretiert, dass das gegliederte Schulsystem wesentlich mitverantwortlich für viele der aufgezeigten Probleme ist, indem es insbesondere Chancenungerechtigkeit im Bildungssystem tendenziell verstärkt, und wer daraus schließt, dass sich eine nachhaltige Verbesserung von Bildungsqualität und Chancengerechtigkeit langfristig nur im Einklang mit einer Reform der Bildungsstrukturen erreichen lässt, der hat uns richtig verstanden. Individuelle Förderung und Sitzenbleiben, individuelle Förderung und das Verschieben von Verantwortung zwischen den Schulformen des gegliederten Systems lassen sich schwer vereinbaren.

Auch die Sicht nach außen spielt eine wichtige Rolle und hier als zentrales Instrument der Vergleich. Wenn wir über Schulleistungsvergleiche reden, denken wir immer gleich an Rankings und nehmen dann oft eine ablehnende Haltung ein. Aber die in dem Vergleich liegenden Chancen sind doch um so vieles größer: Vergleiche geben uns die Möglichkeit, über die Optimierung des eigenen Unterrichts und der eigenen Schule hinauszudenken und auf Alternativen zu schauen, die außerhalb unseres eigenen Erfahrungshorizontes liegen. Fragen wir uns doch einmal, was wir als Eltern wirklich über das wissen, was und wie unsere Kinder lernen? Wie profitiert eine Lehrerin bzw. ein Lehrer im Klassenzimmer von den Erfahrungen der Lehrkraft im Nachbarklassenzimmer? Was weiß die Schule von dem, wie es die Nachbarschule macht und wie sie mit vielleicht ähnlichen Problemen umgeht? Und wo könnten wir heute stehen, wenn eine Stadt wirklich wüsste, was ihre Bildungseinrichtungen wissen, seien es die Schulen, Kindergärten, Einrichtungen der Jugendhilfe und so fort. Das heißt also, wenn wir das Kapital in den Köpfen der Menschen, die mit Bildung befasst sind, wirksam vernetzen und optimal nutzen könnten. Davon sind wir oft noch weit entfernt. Oft ist der Kindergarten oder die Schule für Eltern eine „black box“, wir reden von aktiver Mitarbeit der Eltern, schaffen dafür aber wenig Raum. Oft stehen die Lehrkräfte als Einzelkämpfer vor den Problemen im Klassenzimmer. Oft bekommen die Schulen wenig Unterstützung und wenig Informationen über die Wirkungen ihres Handelns.

Überspitzt formuliert gehen wir mit Schulen wie mit einem Futtersilo um: Jedes Jahr packen wir oben ein paar neue Reformideen drauf. Dazwischen liegen dann, Schicht für Schicht übereinander, all die angefangenen und unvollendeten Reformen der letzten 10 bis 15 Jahre, solange wie wir eben brauchen, um von didaktischen Vorgaben in der Lehrerausbildung bis zur Umsetzung in den Schulen zu kommen, und unten werden dann die Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Schulen mit einem Sammelsurium von Maßnahmen und Bestimmungen konfrontiert, die letztlich keiner mehr einordnen und überschauen kann und für die sich letztlich auch niemand mehr verantwortlich fühlt. Bildungsreformen werden nur dann Erfolg haben, wenn sie in eine langfristige strategische Perspektive eingebettet sind. Nur wenn wir wissen, wo wir im Jahre 2020 stehen wollen, können wir sinnvoll entscheiden was wir heute, morgen und in einigen Jahren tun können.

Die Zukunft liegt darin, eine „wissensreiche“ Lernumgebung zu schaffen. Sicherlich leisten Schulen bei der Vermittlung von Wissen oft gute Arbeit– von den von PISA aufgezeigten Defiziten vielleicht mal abgesehen –, aber darauf will ich hier gar nicht hinaus. Die Frage, die ich stellen möchte, ist, wie weit wir Wissen selbst als primäre Ressource, als Motor für Entwicklung und Innovation im Bildungssystem einsetzen, so wie das in vielen anderen Bereichen unserer Gesellschaft und der Wirtschaft selbstverständlich ist. Die Frage, wie wirkungsvoll wir in der Schule zum Beispiel Lehrpläne, Standards, Rückmelde- und Unterstützungssysteme verknüpfen, wie weit die Lehrenden eingebunden sind in den Prozess der Entwicklung und informiert sind über die Wirkungen ihres Handelns. Dieses Arbeitsumfeld können wir kurzfristig mit der klaren Gestaltung von Bildungszielen und längerfristig durch eine stärkere Professionalisierung der Einrichtungen gestalten.

Es gibt kaum ein Unternehmen, das einen so hohen Anteil hoch qualifizierter Menschen beschäftigt wie das Bildungssystem. Aber oft nutzen wir das Potenzial, das in qualifizierten und motivierten Lehrkräften steckt, bloß zur Vermittlung von Wissen, nicht aber als zentrale gestaltende Kraft im Bildungssystem und nur dann lässt sich individuelle Förderung realisieren. Stellen Sie sich einen Chirurg und einen Lehrer aus den sechziger Jahren vor, die eine Zeitreise in unsere Gesellschaft machen. Der Chirurg, der zu seiner Zeit mit dem im Studium erarbeiteten Wissen und einem Koffer mit Instrumenten als Einzelperson

erfolgreich sein konnte, ist im Jahr 2006 in eine sich dynamisch entwickelnde Profession eingebettet, mit der er im ständigen Austausch steht und die ihm mehr bedeutet als das Krankenhaus, in dem er arbeitet. Er wird konfrontiert mit einem hoch technologisierten Arbeitsplatz, an dem er seine Arbeit nur als Teil eines komplexen Teams bewältigen kann. Der Chirurg wird schnell zu der Erkenntnis kommen, dass ein Zeitsprung von einem halben Jahrhundert ihn völlig abgehängt hat. Und der Lehrer? Er findet sich vielleicht noch heute zurecht, weil sich seine Arbeitsumgebung nicht grundlegend geändert hat.

Synergien nutzen

Beim fünften Punkt geht es darum, dass das Umfeld der Schule, ob das Kindergärten, die Jugendhilfe oder sonstige kommunale Einrichtungen sind, die Schule in ihren Anstrengungen unterstützt, anstatt konkurrierende Angebote zu schaffen.

Finnland ist auch hier ein spannendes Beispiel. In den 60er Jahren sah das finnische Schulsystem ganz ähnlich wie das deutsche aus. Es gab alle möglichen kommunalen Einrichtungen, die sich mit Bildung beschäftigten, das Schulsystem war streng gegliedert, es gab Sonderschulen, eine Schulaufsicht und so fort. Und die Schülerleistungen waren im internationalen Vergleich Mittelmaß. In der Praxis hieß das, dass es immer schön einfach war Verantwortung abzuwälzen. Die Lehrerin bzw. der Lehrer im Gymnasium konnte sich sagen „ich mache den richtigen Unterricht, habe aber die falschen Schülerinnen und Schüler, die eigentlich in die Hauptschule gehören“; die Schule konnte sagen, „wir können hier nicht die Probleme der Gesellschaft lösen“ und verweisen an die Jugendhilfe und so fort. Ein zentraler Gesichtspunkt der Reformen in den 70er und 80er Jahren in Finnland war, schrittweise die Verantwortung für den Lernerfolg auf Lehrkräfte und die Schule zu verlagern, diese bei ihrer Arbeit aber dann auch entsprechend zu unterstützen. Man hat dazu die Kindergärten in die Schulen eingebunden, die verschiedenen Schulformen abgeschafft, auch die Sonderschulen, und als man gesehen hat, dass die Schulaufsicht nicht davon lassen konnte lange Mängellisten aufzustellen anstatt die Schulen wirksam bei ihrer Arbeit zu unterstützen, hat man die auch noch abgeschafft.

Schluss

Natürlich stellt die Umsetzung dieser fünf Punkte hohe Ansprüche an alle Beteiligten. Klar ist auch, dass Schulen dabei oft vor Widersprüchen stehen:

– Wir erwarten von ihnen Innovation und Flexibilität und verschaffen ihnen dazu auch wachsende Freiräume für die Gestaltung der Lernumgebung. Auf der anderen Seite aber erwarten wir Verlässlichkeit in den Ergebnissen, wollen jeden Schritt evaluieren und wollen als Eltern für unsere eigenen Kinder auch keine Risiken eingehen.
– Wir machen große Anstrengungen, um Lernen durch neue Unterrichtsformen und vielfältigere Bildungswege zu individualisieren, auf der anderen Seite müssen sich moderne Bildungseinrichtungen aber als vernetzte Lernorganisationen entwickeln und Chancengerechtigkeit sichern.
– Wir betonen die Rolle interpersoneller Kompetenzen, was aber in den Zeugnissen auftaucht ist in der Regel nur die Zertifizierung der Einzelleistungen von Schülerinnen und Schülern.
– Wir bewerten die Ergebnisse von Bildungsprozessen zunehmend anhand kognitiver Leistungen, auf der anderen Seite haben Eltern heute wachsende Erwartungen an Schulen, die weit über kognitives Lernen hinausgehen.

Entscheidend ist jedoch, dass der internationale Vergleich uns zeigt, dass die Probleme lösbar sind und Schulen diesen Herausforderungen gerecht werden können. Das beeindruckende an Finnland oder Kanada ist ja nicht nur die Gesamtleistung, sondern dass dort fast alle Schülerinnen und Schüler und Schulen gute Leistungen bringen.

Und jetzt kommen Sie mir nicht mit dem oft so beliebten Argument, das alles geht mit den heutigen Lehrkräften nicht und wir müssen erst die Lehrerausbildung ändern, bevor sich irgendetwas in den Schulen ändert. In den siebziger Jahren stellte Nokia, die Mobiltelefonfirma im PISA-Siegerstaat Finnland, noch Gummistiefel her. Was meinen Sie, wo die heute stünden, wenn man sich damals gesagt hätte, wir würden gerne im Bereich Hochtechnologie arbeiten, aber unsere Ingenieurinnen und Ingenieure können das nicht. Deshalb müssen wir erst einmal warten, bis diese in Pension sind, dann müssen wir neue Ingenieurinnen und Ingenieure ausbilden und wenn die dann irgendwann einmal in unser Unternehmen kommen, dann werden wir mal etwas Neues machen.

Wir müssen das Bildungssystem nicht für die Lehrkräfte verändern sondern mit ihnen, und da gibt es viele hoch motivierte Menschen, die ein Arbeitsumfeld brauchen, das Perspektiven für Entwicklung und Kreativität bietet. Ein Arbeitsumfeld, in dem die Schule Lernorganisation wird, mit einem professionellen Management, das sich durch interne Kooperation und Kommunikation, etwa in den Feldern strategische Planung, Qualitätsmanagement, Selbstevaluation und Weiterbildung auszeichnet, aber auch durch Dialog nach außen mit den verschiedenen Interessengruppen, vor allem mit den Eltern. Ein Arbeitsumfeld, dessen Attraktivität und Ansehen nicht allein auf dem Beamtenstatus beruht, sondern auf Kreativität, Innovation und Verantwortung, ein Arbeitsumfeld, das sich durch mehr Differenzierung im Aufgabenbereich, bessere Karriereaussichten, eine Stärkung der Verbindungen zu anderen Berufsfeldern, mehr Verantwortung für Lernergebnisse und bessere Unterstützungssysteme auszeichnet.

Vieles an Reformen ist auf den Weg gebracht, darauf können weitere Anstrengungen aufbauen. Aber um international den Anschluss zu finden muss man, glaube ich, auch den Mut aufbringen, über die Binnenoptimierung des bestehenden Bildungssystems hinaus über die langfristige Transformation der Paradigmen nachdenken, die dem bestehenden Bildungssystem zugrunde liegen.

Kontakt

Dr. Andreas Schleicher, OECD, EDU Indicators and Analysis , Division 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France
E-Mail: andreas.schleicher@oecd.org

inform 1/2010 Sonderausgabe

Fördern und fordern

Eine salomonische Formel?

SCHLAG LICHT
fördern & fordern

von Prof. Dr. Jürgen Oelkers

Eröffnungsrede der Ausstellung „100 Sprachen hat das Kind“ am 19. August 2006 in Cham[1]

Kinder, steht in den pädagogischen Lehrbüchern, muss man fördern und fordern. Die Differenz zwischen „o“ in *fordern* und „ö“ in *fördern* ist linguistischer Zufall, der aber dazu führt, eine scheinbar griffige Formel verwenden zu können, die mit dem Laut spielen kann und eingängig ist, eben fördern *und* fordern, nicht nur das eine *oder* das andere. So gesehen handelt es sich um eine salomonische Formel, die die Übertreibungen beider Seiten zu begrenzen versucht. Wer nur fordert, ist schnell autoritär, wer nur fördert, kann keine Grenzen setzen. Aber kann man wirklich fördern, indem man *fordert*, und fordern, indem man *fördert*?

Im ersten Buch der Könige im Alten Testament wird definiert, was eine salomonische Formel auszeichnen muss, nämlich „hohe Weisheit und Einsicht und eine Weite des Herzens gleich dem Sand am Ufer des Meeres“ (1 Könige 5, 9). Es zeugt nicht sehr von Einsicht und demonstriert keine Weite des Herzens, wenn Kinder immer gleich mit Forderungen und so mit Grenzen konfrontiert werden, und es ist nicht gerade weise, sie ständig mit Förderabsichten zu konfrontieren. Kinder lernen nicht nur eigenständig, sondern auch eigensinnig. Sie umgehen Forderungen und durchschauen pädagogische Absichten. Man kann sie also nicht ständig „fördern und fordern.“

Die Formel gleicht einfach nur zwei konträre pädagogische Positionen aus, die irgendwie im Gleichgewicht gehalten werden sollen. Dagegen ist an sich nichts einzuwenden, wenn es nur um den Ausgleich von theoretischen Gegensätzen geht. Aber die Gegensätze sind eben nicht nur theoretischer Natur. Sie bestimmen die Wahrnehmung der Erziehung, die dualistisch geprägt ist. Das „und“ wird dann sehr schnell zum „oder“. „Fordern“ ist für viele gute Autorität und „fördern“ schlechte Nachgiebigkeit, wie umgekehrt für andere „fordern“ mit Unterdrückung und „fördern“ mit Befreiung von den Fesseln der Autorität gleichgesetzt wird. Wie virulent dieser Gegensatz ist, zeigt nicht nur eine Seifenoper, die in einem Alpeninternat spielt und vergangene Formen autoritärer Erziehung sichtbar machen soll.

Es ist bemerkenswert, wie schnell und leicht sich die Öffentlichkeit mit Blick auf heutige Kinder in eine pädagogische Panik versetzen lässt. Bestimmte Medien tun so, als sei eine tiefe Erziehungskrise ausgebrochen und als seien auf geheimnisvolle Weise alle Kinder zu Monstern mutiert. Die Not ist so groß, dass nur noch eine Super-Nanny helfen kann, die unter Aufatmen des Publikums nur zu *fordern* braucht, um Erfolg zu haben. Das Aufatmen erklärt sich durch die Bezeichnung des Schuldigen, die anti-autoritäre Pädagogik, die die Erziehung aus dem Lot gebracht hat. Sie wollte nur *fördern* und hob damit die Grenzen auf; das Ergebnis sind die Kinder, die wir haben.

Aber wir „haben“ nicht die Kinder. Sie leben und lernen in Umwelten, die sie nicht geschaffen haben und in die sie aber hineinwachsen müssen. Sie können zum eigenen Lernen nicht „nein“ sagen und reagieren auf das, was sie vorfinden. Sie müssen den Umgang mit Chancen und Risiken lernen, die historisch ohne Beispiel sind, und mediale Lernwelten tragen in aller Regel ebenso wenig zum Risikoabbau der Erziehung bei wie Konsumangebote. Andererseits muss der Versuchung der Nostalgie widerstanden werden, die in der Pädagogik aus unerfindlichen Gründen immer sehr nahe liegt. „Früher“ war die Erziehung nicht besser, weil die Verhältnisse übersichtlicher waren. Die Super-Nanny ist eine Erfindung der Medien, keine reale Erziehungsfigur der Vergangenheit, die man neu beleben könnte.

Statt über vermeintliche Krisen sollte man über reale Probleme nachdenken. Sie haben den Nachteil, nicht mit Sensationen verbunden zu sein, aber sie setzen auch nicht den Untergang der heilen Welt der Erziehung voraus. Die Frage sollte lauten: Wie sind heutige Kinder und was kann man tun, sie in ihren Lernwegen zu unterstützen? „Heutige Kinder“ sind zunächst einmal *Kinder*, die ihre Welt mit eigenen Augen wahrnehmen und mit allen Sinnen entdecken. Das war im Kern nie anders, Wachstum und Entwicklung ändern sich weder in der Richtung noch in der Aufgabenspezifik. Kinder erweitern die Kreise ihrer Erfahrung und ziehen daraus Schlüsse. Irgendwann weiß jedes Kind, dass es größer wird, nicht kleiner.

Lernen ist die Erfahrung der tätigen Veränderung und der zunehmenden Differenzierung. Kinder müssen nicht das „Lernen lernen“– sie *lernen*, ohne dass ihnen jemand das Lernen beibringt. Das ehrwürdige pädagogische Verb „beibringen“ unterstellt die älteste Metapher der Erziehung, nämlich die leere Wachstafel, auf die die Erzieherin bzw. der Erzieher einträgt, was sie bzw. er will. Man findet die Metapher bei PLATO und ARISTOTELES, aber das macht sie nicht besser. Unterstellt wird die passive Anreiche-

[1] Der Beitrag wurde in der Ausgabe 1/07 von „Jugendhilfe & Schule *inform*“ veröffentlicht.

rung der Seele durch die richtige Erziehung, also das, was die Medien an „artigen“ Kindern so entzückt und was die Nanny so scheinbar überzeugend macht.

Aber Lernen ist aktiv; kein Kind akzeptiert einfach, was es lernen soll. Kinder brauchen lange, bis sie die Gesetze der Physik akzeptieren, und ihre Phantasie ist ihr Eigentum, das nicht verfügbar ist durch didaktische Programme. In diesem Sinne können wir nicht einfach ihre Kreativität „schulen“, wie die Didaktikindustrie uns das einreden möchte. Die Kreativität der Kinder ergibt sich aus dem Problem, das sie sehen, und die Lösung ist einfach das Muster, das uns gefällt. Anders wäre die Lösung kaum sehr kreativ. Nochmals, Kinder lernen eigensinnig, wenngleich immer in Wechselwirkung mit Anderen. Sie lernen *mit* und *an* anderen Kindern, Eltern und Erziehern.

Es ist daher auch falsch, einfach das autonome Kind zu unterstellen, das völlig „selbst organisiert“ lernt. Was gelernt wird, hängt auch davon ab, welche Lernwege es gibt und wie Ressourcen beschaffen sind. Und hier sind wir bei den realen Problemen, denn die Qualität der Lernwege oder der Zugänge zu den Ressourcen sind – wie diese selbst – ganz unterschiedlich. Übersetzt in die Sprache von PISA gesagt: Von den Ressourcen hängt wesentlich die Lernleistung ab, wobei „Ressourcen“ alles meint, was der Förderung der Leistung dient, das Budget der Schule ebenso wie die Kompetenz der Lehrkräfte oder die Unterstützung durch die Eltern.

Unterschiedliche Ressourcen haben Auswirkungen auf das Problem der Chancengleichheit, also das grundlegende Gebot der demokratischen Leistungsschule. Kinder beginnen aber ihre Schulkarriere mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen, Lehrkräfte unterrichten von Anfang an Heterogenität, und nicht, wie viele Studierende glauben, Homogenität. Die ersten Klassen bilden stabile Leistungshierarchien aus, die, wenn nichts geschieht, die Unterschiede in der Chancennutzung zementieren. Es ist nicht so, dass kleine Kinder, etwa weil sie ungefähr gleich klein sind, leichter zu unterrichten wären. Die Wunschvorstellung vieler angehender Lehrkräfte unterstellt nicht nur Homogenität, sondern auch Harmonie und Gleichheit, die nie gegeben ist. Was man tun kann, ist die Ungleichheit zu minimieren.

Vergleicht man die europäischen Schulsysteme, dann stellt man für den deutschsprachigen Bildungsraum eine Anomalie fest. Nirgendwo gibt es so wenig vorschulische Lernangebote wie hier. In den Niederlanden beginnt die Schulpflicht mit fünf Jahren, aber die Kinder können freiwillig schon ein Jahr früher zur Schule gehen. In Frankreich besuchen 95Prozent aller Kinder die freiwillige *école maternelle* ab dem dritten Jahr. In Finnland nutzt eine große Mehrheit der Eltern Kindergarteneinrichtungen, die mit einem vorschulischen Lernprogramm arbeiten. Und auch in England besuchen viele Kinder Einrichtungen wie die *Nursery Schools* ab dem dritten Lebensjahr.

Die Nachfrage hat nicht nur mit den veränderten Familienverhältnissen zu tun, sondern auch damit, dass in allen diesen Ländern dezidierte und ambitionierte Förderprogramme angeboten werden. Die finnische Gesamtschule ist in den PISA-Tests nicht so gut, weil sie eine „Gesamtschule“ ist, sondern weil sie früh und intensiv fördert. In der Schweiz sind Kindergärten oft noch nach dem FRÖBEL-Prinzip organisiert, also dem Gegensatz von Spiel und Arbeit. Aber im spielerischen oder im entdeckenden Lernen „arbeitet“ das Kind, in dem Sinne, dass es neugierig herausfindet, was ihm als Problem erscheint. So geschieht auch der Aufbau der Kognitionen, ein Arbeitsfeld, das der traditionelle Kindergarten *mit* dem FRÖBEL-Prinzip vernachlässigt hat.

Französische, finnische oder niederländische Vorschulen haben eine curriculare Struktur – sie warten nicht nur auf Lernanlässe. Wer *vor* der Schule Lesen lernen will, kann das, ebenso wer sich für Rechenarten interessiert oder für Musik. In den Lehrplänen der Vorschulen oder überhaupt des Bildungssystems findet man nie die deutsche Formel des „Förderns und Forderns.“ Sie ist überflüssig, weil Fördern zielbezogen ist. Es werden nicht einfach „Begabungen“ gefördert, sondern über das schulische Lernen Kompetenzen aufgebaut. In Finnland werden Schülerinnen und Schüler erst aus der neunten Klasse entlassen, wenn sie das Pensum der obligatorischen Schule erreicht haben und nicht wenn das Schuljahr zu Ende ist.

Das Pensum und die Ziele fordern, und im Blick darauf wird gefördert, soweit dies nötig und möglich ist. Die Folge ist, dass die beiden Pole nicht dual betrachtet und so gegeneinander ausgespielt werden können. Es kann nicht die eine Partei für „Fordern“ und die andere für „Fördern“ sein, Strenge kann nicht gegen Nachsicht ausgespielt werden und Autorität ist nicht das Gegenteil von Freiheit. Und beruhigt die Diskussion. Es gibt in Finnland keinen Kanal, der die Serie der Super-Nanny sendet, keine französische Zeitung würde heutige Kinder als Monster hinstellen, wie Spiegel und Facts das getan haben; in Holland wäre man sehr verwundert über eine Seifenoper, die strenge Erziehung stilisieren möchte.

Wie immer die deutschsprachigen Medien reagieren: Natürlich findet Lernen nicht nur in der Schule statt. Die gesamte Umwelt ist das Lernfeld der Kinder, das sie wie gesagt eigensinnig und sicher nie nur im Sinne schulischer Lernziele nutzen. Sie bilden für Kinder einen Ausschnitt ihrer Erfahrung, den sie ernst zu nehmen lernen müssen. Oft ist das durchaus mühsam und keineswegs immer leicht, weil das schulische Angebot nicht auf jedes Kind individuell zugeschnitten sein kann, so sehr sich die Lehrkräfte auch um Individualisierung bemühen.

Der Vorteil der Schule ist, dass sie ein verlässliches und ständig wiederkehrendes Angebot bereitstellt, mit dem bestimmte Lernwege für alle eröffnet werden. Dass die Kinder sie unterschiedlich nutzen, liegt in der Natur der Sache und spricht nicht gegen die Schule. Und das führt mich auf einen politischen Schluss: Erinnern wir uns noch einmal an Salomo. Es ist weise, zeigt Einsicht und lässt die Weite des Herzens ahnen, wenn das Angebot der öffentlichen Bildung nicht nur erhalten bleibt, sondern gezielt ausgebaut wird. Wir müssen mehr für die Förderung tun und dafür gibt es ebenfalls eine salomonische Formel. Sie lautet: „No child left behind“. Eine Super-Nanny ist dafür zum Glück nicht erforderlich.

Kontakt: Prof. Dr. Jürgen Oelkers,
Universität Zürich, Pädagogisches Institut,
Freiestraße 36, CH 8032 Zürich
E-Mail: oelkers@paed.unizh.ch

inform 1/2010 Sonderausgabe

PRAXIS

„Alle wollen kooperieren, aber keiner will zusammenarbeiten“

Das Bergheimer Modell des Schul-Jugend-Beraters und der Distriktteams[1]

von Rudolf Becker

2001 wurde mir von der Stadt Bergheim die Stelle eines Schul-Jugend-Beraters angeboten. Die Stadt Bergheim hatte in einem intensiven Dialog mit den Schulen und der Jugendhilfe entschieden, die Verknüpfung der Bereiche Jugendhilfe und Schule organisatorisch und materiell auf eine verbindliche Basis zu stellen und es nicht nur bei Absichtserklärungen zu belassen. Dazu wurden neben den bestehenden Stellen der Schulsozialarbeit eine Stelle der Schulsozialarbeit in Grundschulen und die des Schul-Jugend-Beraters eingerichtet. Diese Arbeitsfelder waren (sind?) Neuland innerhalb des Schulwesens und der Jugendhilfe in NRW.

Die Idee – Entstehung und Entwicklung

Die Entwicklung des Bergheimer Konzeptes hat seinen Ursprung in den Erfahrungen, die ich als Schulpsychologe in Norwegen, Dänemark und Schweden in der Zeit von 1979 bis 2000 sammeln konnte. Dort wurde Mitte der 80er Jahre im Rahmen verschiedener Studien erkannt:

– Familien mit Hilfebedarf für ihre Kinder mussten oft bis zu 14 professionelle Erwachsene kontaktieren, bevor sie Hilfe bekamen. Durch diese „Odyssee“ wurde der Effekt der einzelnen Hilfen oft wieder aufgehoben oder waren diese sogar kontraproduktiv.
– Bestehende Organisationsformen waren für eine konstruktive Kooperation direkt hinderlich. Zwar beteuerten alle involvierten Fachgruppen immer wieder, dass man gerne zum Wohle der Klienten kooperieren möchte; kaum einer war jedoch willig, die gewohnten Strukturen auf zu geben (argumentiert wurde mit formaljuristischen, fachlichen und berufsethischen Gründen).
– Weiterhin wurde erkannt, dass zwischen den Berufsgruppen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiteten, massive Berührungsängste bestanden.

Im Zuge einer konsequenten Schulreform und einer Neuorganisierung der Systeme – die Zusammenarbeit zwischen Schule, Jugendhilfe, Erziehungsberatung und Gesundheitsämtern wurde verbindlich geregelt und organisatorisch festgeschrieben – gelang es diesen Ländern dann, ein Netzwerk zu etablieren, welches sowohl hervorragende Bildungschancen ermöglicht und als auch solide Lebensperspektiven.

Die Modelle und Erfahrungen der skandinavischen Länder lassen sich nicht eins zu eins auf die Verhältnisse in Deutschland übertragen, weil dort z.B. die freien Träger eine andere Rolle haben, die Kommunen eine größere Organisationsfreiheit genießen und die Begleitung von Kindern und deren Entwicklung von der Geburt an bis hin zur Schulentlassung viel kompakter und komplexer ist.

[1] Der vorliegende Beitrag wurde in der Ausgabe 4/07 der LVR-Zeitschrift „Jugendhilfe Report“ veröffentlicht. Download unter: www.jugend.lvr.de (Pfad: Service/Publikationen)

Darum ist das Modell, das ich präsentiere, auf die regionalen Verhältnisse in Bergheim zugeschnitten. Ich möchte u.a. deutlich machen, dass eine sinnvolle Verknüpfung nicht eine Frage des Geldes ist, sondern in erster Linie eine Frage des Menschenbildes.

Das Bergheimer Modell: Distriktteams und Schul-Jugend-Beratung

Die Erfahrungen in den skandinavischen Ländern haben gezeigt, das Prozesse des Zusammenwachsen und der Kooperation in öffentlichen Verwaltungen begleitet und gesteuert werden müssen, sich über einen längern Zeitraum erstrecken und ständig neue Impulse brauchen. Die verbindliche Kooperation von Fachgruppen betrifft fast alle Bereiche der Kommunalen Planung; die daraus entstehenden Maßnahmen und Projekte sind vielfältig.

Für die Stadt Bergheim empfahl es sich, eine Beratungsstruktur aufzubauen, die die vorhandenen Ressourcen organisatorisch verknüpft und vernetzt, um den Kindern und Jugendlichen, den Eltern und Lehrinnen und Lehrern so schnell und präzise wie möglich Hilfe anzubieten. Dies sollte mit Hilfe des Schul-Jugend-Beraters und durch sog. Distriktteams erreicht werden.

(a) Die Distriktteams

Kernstück dieses Modells ist der Aufbau von Distriktteams, bestehend aus Schul-Jugend-Berater, Fachkräften des ASD, Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeitern sowie den Beratungslehrkräften, die sich regelmäßig – bei akutem Bedarf auch ad hoc – treffen, um notwendige Hilfsangebote zu koordinieren und zu strukturieren. Am Beispiel der Arbeit eines Distrikt-Teams möchte ich die Funktion, Abläufe und formalen Merkmale dieser Teams beschreiben.

Das Distrikt-Team trifft sich regelmäßig in einer Schule. Zu den Treffen werden der Schulpsychologische Dienst, der Sonderpädagogische Dienst, das Jugendamt (Allgemeiner Sozialer Dienst), die Schulleitung, involvierte Lehrkräfte sowie Fachkräfte der Erziehungs- und Familienberatung eingeladen. Für die Treffen gelten folgende Standards:

– Es wird ein Protokoll geschrieben, das Verantwortlichkeiten verbindlich fest schreibt.
– Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können einen Fall aus ihrer Praxis vorstellen (ggf. anonym).
– Das Team diskutiert relevante Maßnahmen und bestimmt sodann die Person oder Institution, die für die beschlossene Maßnahme verantwortlich ist.
– Beim nächsten Treffen des Teams wird die Entwicklung des Falles beschrieben und werden ggf. weitere Maßnahmen beraten und beschlossen.

Die Vorteile eines solchen Modells sind:

– Es wird verhindert, dass mehrere professionelle Hilfsangebote nebeneinander stattfinden, ohne aufeinander abgestimmt zu sein.
– Durch Bündelung der unterschiedlichen Kompetenzen des Fachpersonals wird ein zielgenaues Hilfsangebot erreicht.
– Durch ein niederschwelliges Angebot wird die Klientifizierung von Kindern und Jugendlichen verhindert.

(b) Arbeitsfeld und Aufgabengebiet des Schul-Jugend-Beraters

Die Distriktteams in Bergheim sind eine Kooperationsform, die nur in einem sinnvoll geknüpften Netzwerk existieren kann. Die erfolgreiche Arbeit der Distriktteams ist deshalb eng mit der Funktion des Schul-Jugend-Beraters verknüpft, der in Bergheim implementiert wurde. Das Arbeitsfeld der Schul-Jugend-Beratung liegt im Bereich Schule/Jugendhilfe/Schulsozialarbeit auf der einen Seite und der Erziehungsberatung sowie dem Schulpsychologischen Dienst auf der anderen Seite:

– Die Schul-Jugend-Beratung arbeitet eng mit der Schulsozialarbeit, der Jugendhilfe und den Schulen/Lehrkräfte zusammen und sollte als Moderator zwischen diesen Bereichen wirken.
– Die wesentlichen Aufgaben bestehen in der Beratung der Eltern, der Schülerinnen und Schüler der einzelnen Schulen sowie in der Schulsozialarbeit.
– Die Schul-Jugend-Beratung kann auch Einzelfallhilfe für Kinder und Jugendliche anbieten, soweit diese nicht mit den Aufgaben der Erziehungsberatung, dem Schulpsychologischen Dienst und/oder dem schuleigenen Beratungskonzept kollidiert.
– Der Schul-Jugend-Berater bringt, zusätzlich zu seiner fundierten Erfahrung in Jugendberatung, schulpsychologische Fachkompetenz ein, um so den Hilfebedürfnissen der Jugendlichen und der Schulen gerecht werden zu können.

Innovation und Synergie

Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe will gelebt sein und muss erarbeitet werden. Das geht nur im praktischen Miteinander und ganz konkret am Einzelfall. Was vor sechs Jahren in Bergheim noch ein Novum war und argwöhnisch beobachtet wurde, ist Heute an vielen Schulen ein fester Standard im schulischen Netzwerk. Was tut sich in solch einem System?

– Die dem System innewohnende Skepsis gegenüber „Artfremden“ wurde in dem oben beschriebenen Handlungskontext reduziert.
– Die Mitglieder der Distrikt-Teams wurden mit den Rahmenbedingungen der anderen Arbeitsfelder vertraut gemacht. Sie können so besser einschätzen, wozu die unterschiedlichen Abteilungen und Organisationen in der Lage sind, welche Handlungsoptionen sie haben und welchen Grenzen und Zwängen die unterschiedlichen Berufsgruppen unterliegen.
– Der fachliche Dialog wurde erweitert, es gibt nunmehr eine breitere Wissensbasis, vermehrt um die Erfahrung aus dem interdisziplinären Dialog.
– Ein weiterer wichtiger Punkt in dieser Form des Miteinander ist, dass man die Kolleginnen und Kollegen persönlich kennen gelernt hat; dadurch haben sich Voreingenommenheiten und berufliche Vorbehalte relativiert.
– Ebenfalls hat es sich gezeigt, dass (auch über den persönlichen Kontakt) die Handlungswege kürzer wurden und es somit zu erheblicher Zeitersparnis kommt.

– Ein weiterer Aspekt ist die höhere fachliche Qualität und Dichte der Arbeit. Die ganzheitliche Betrachtung der Fälle ermöglicht eine präzisere Diagnostik und somit auch eine effektivere Behandlung.
– Last but not least soll noch die persönliche Arbeitszufriedenheit der Fach- und Lehrkräfte genannt sein. Alle Untersuchungen aus Skandinavien, aber auch aus der Industrie haben gezeigt, dass Mitglieder solcher interdisziplinärer Teams, nach der Überwindung anfänglicher Blockaden, zufriedener in ihrem Arbeitsfeld sind und weniger häufig krank werden. Die Erfahrungen aus Bergheim unterstützen dies.

Kontakt

Rudolf Becker, Stadt Bergheim, Fachbereich Bildung, Jugend, Soziales, Bethlehemer Straße 9-11, 50126 Bergheim
Telefon: 02271/89-111
E-Mail: rudolf.becker@bergheim.de

Im Internet: www.bergheim.de

Kooperationsnetzwerk von Schule und Jugendhilfe (ASD) im Kreis Aachen[1]

von Jochen Menges

Seit dem Jahr 2000 hat sich im Kreis Aachen eine konkrete intersystemische Zusammenarbeit der Systeme Schule (Haupt- und Förderschulen) sowie der Allgemeinen Sozialen Dienste der sechs Jugendämter im Kreis Aachen etabliert. Im Kreis Aachen haben die Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen erkannt, dass nur eine konstruktive Zusammenarbeit von Sozial- und Schulpädagogik den notwendigen systematischen Transfer zwischen informellen und formellen Bildungsanteilen ermöglicht, um vor allem der Verantwortung gegenüber Kindern und Jugendlichen gerecht werden zu können, die sich in schwierigen persönlichen oder familiären Kontexten bewegen.

Das Koordinatorensystem

Insgesamt beteiligen sich an diesem Netzwerk kontinuierlich 13 Hauptschulen und 12 Förderschulen. Auf freiwilliger Basis sind zudem einige Grund- und eine Gesamtschule eingebunden. Weiterhin sind die fünf kommunalen Jugendämter Alsdorf, Eschweiler, Herzogenrath, Stolberg, Würselen und das Kreisjugendamt Aachen mit der Zuständigkeit für die Stadt Baesweiler und die Nordeifel Bestandteil des Kooperationsnetzes.

Schulkoordinatorinnen/-koordinatoren. – Jede Schule stellt eine Schulkoordinatorin/einen Schulkoordinator, welche/welcher mit einer Verfügungsstunde über das zuständige Schulamt entlastet wird. Insgesamt sind 25 Schulkoordinatorinnen/-koordinatoren im Kreis Aachen vertreten. Die Schulkoordinatorin/Der Schulkoordinator soll innerschulisch die Kooperationsbereitschaft mit dem kommunalen Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) fördern und als direkte Kontakt für den ASD in der Schule fungieren. Die Arbeit erfordert die Grundkenntnisse über das System „Jugendhilfe“ und die zentralen Arbeitsprinzipien. Die Schulkoordinatorin/Der Schulkoordinator soll für die Kolleginnen und Kollegen erkennbar und ansprechbar sein, Informationen über die eigene Arbeit und Arbeitsweise des ASD weitergeben (Konferenzen, aktuelle Informationen über Kooperationsleitfaden bzw. -ordner), Kollegeninnen und Kollegen beraten (Aufklärung über Zuständigkeiten, Arbeitsweisen, Handlungsmöglichkeiten), regelmäßige Gespräche mit Schulleitung über den Stand der Kooperation führen, Informationen über Veränderungen geben und aktuelle gemeinsame „Fälle“ besprechen. Die Arbeit der Schulkoordinatorinnen/-koordinatoren kann nur in enger Zusammenarbeit mit der Schulleitung erfolgreich sein. Für eine gelingende Kooperation ist daher die Unterstützung der Schulleitung eine Grundvoraussetzung.

Jugendhilfekoordinatoren/-koordinatorinnen. – Aufgrund des großen Einzugsgebiets des Kreisjugendamtes bestellt dieses zwei Koordinatorinnen/Koordinatoren. Weiterhin wird von den fünf kommunalen Jugendämtern jeweils eine Jugendhilfekoordinatorin bzw. ein Jugendhilfekoordinator für die Ausgestaltung der Kooperationsarbeit bestimmt. Die Auf-

[1] Der vorliegende Beitrag wurde in der Ausgabe 4/07 der LVR-Zeitschrift „Jugendhilfe Report“ veröffentlicht. Download unter: www.jugend.lvr.de (Pfad: Service/Publikationen)

gabenbereiche und Zielsetzungen der Jugendhilfekoordinatorinnen und -koordinatoren beziehen sich spiegelbildlich zu denen der Schulkoordinatoreninnen und -koordinatoren auf ihr Team und werden daher an dieser Stelle nicht mehr zusätzlich aufgeführt.

Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter. – Im Kreis Aachen arbeiten an den Grund-, Haupt- und Förderschulen 23 Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter. Im Rahmen des Kooperationsnetzwerkes haben sie sich zu einem eigenen zusätzlichen Arbeitskreis zusammengeschlossen, um ein wichtiges Austauschforum für ihre Arbeit an den einzelnen Schulen zu haben. Ebenso nehmen sie jeweils an den ihren Schulen zugehörigen kommunalen Arbeitskreisen teil. Die Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter arbeiten in den Schulen mit den Schulkoordinatorinnen und Schulkoordinatoren zusammen und stehen aufgrund ihres Aufgaben- und Kompetenzprofils vor allem auch in den Schnittmengenbereichen von Schule und Jugendhilfe beratend zur Seite.

Aufbau und Förderung der Kooperation zwischen örtlichem ASD und der Schule

Die Schul- und Jugendhilfekoordinatorinnen und -koordinatoren sollen in direkter Zusammenarbeit und auf der Grundlage des konkreten Kooperationsbedarfs beider Systeme gemeinsame pädagogische Konferenzen planen, moderieren und evaluieren (Empfehlung: eine Konferenz pro Jahr). Dabei ist es von großer Bedeutung, dass die Kollegien und Teams vollständig teilnehmen, um sich kennen zu lernen. Ziel der gemeinsamen Konferenzen ist es, sich über positive und negative Erfahrungen in der Zusammenarbeit auszutauschen, Kooperationsabsprachen zu treffen, Qualitätsstandards zu erarbeiten (z.B. hinsichtlich des Infoflusses oder der Teilnahme an Hilfeplanverfahren) und zu evaluieren sowie gemeinsame bedarfsgerechte Projekte zu planen und durchzuführen.

Kommunale Arbeitskreise. – Die Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter treffen sich alle sechs bis acht Wochen auf kommunaler Ebene in größeren Arbeitskreisen, um sich über die Arbeit in den einzelnen Systemen auszutauschen (im gesamten Kreisgebiet gibt es sechs kommunale Arbeitskreise). Die kommunalen Arbeitskreise dienen der Reflexion der Arbeit im eigenen System, der gemeinsamen Fortbildung und Arbeit an Fachthemen sowie der anonymen kollegialen Fallberatung.

Fachtagungen. – Einmal jährlich findet eine gemeinsame Fachtagung statt, zu der alle Koordinatorinnen und Koordinatoren, Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter, Schulleitungen, ASD- und Amtsleitungen sowie Schulrätinnen und -räte eingeladen werden. Thema dieser überregionalen Großveranstaltungen ist einerseits die Reflexion der Arbeit im Gesamtsystem des Kooperationsnetzes (Projekte, Umsetzung von Standards); andererseits dienen sie der fachlichen Weiterentwicklung von zentralen Bereichen der Zusammenarbeit hinsichtlich verschiedener Fachthemen (z.B. Kindeswohlgefährdung, Schulabsentismus). Diese Fachtagungen sind von besonderer Bedeutung, um allen Beteiligten die erfolgreiche Arbeit transparent zu machen und Impulsgeber füreinander zu sein.

Planungs- und Steuerungsgruppe. – Die Planungs- und Steuerungsgruppe (PSG) besteht aus sechs Mitgliedern der drei am Kooperationsnetzwerk beteiligten Professionen (Fachkräfte des ASD, Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter, Lehrkräfte) und setzt sich paritätisch zusammen. Die PSG sieht sich als Schaltstelle, an der Informationen von den einzelnen am Kooperationsprozess beteiligten Personen und Systemen zusammenlaufen, um diese dem Gesamtsystem zurückführen zu können:

a) Die PSG arbeitet aufgaben- und inhaltsorientiert: Unter dem Gesichtspunkt der Qualitätssicherung macht die PSG es sich zur Aufgabe, die Praxisthemen aus der gelebten Kooperation im täglichen Austausch zwischen Einzelschule und ASD zu evaluieren und diese an das Gesamtsystem weiterzugeben. Im Rahmen von Öffentlichkeitsarbeit bietet die PSG Fachtagungen, Seminare, Fachgespräche, Workshops und Fortbildungen an, um so für den Schnittmengenbereich aus Schule und Jugendhilfe zu sensibilisieren. Die PSG versteht sich darüber hinaus als Servicestelle für Fachfragen oder auch bei Kooperationskonflikten zwischen den Systemen und berät aktiv und proaktiv.

b) Die PSG arbeitet organisationsorientiert: Die Planungs- und Steuerungsgruppe trifft sich mindestens alle vier Wochen zur Pflege der Kommunikationsstrukturen. Wesentlich sind zudem regelmäßige Gespräche mit den Amtsleitungen und Schulrätinnen und -räten, um die Gesamtentwicklung der Kooperation zu besprechen und Unklarheiten bzw. Schwierigkeiten zu klären.

Erfahrungen und Ergebnisse der Kooperation

In den vergangenen sieben Jahren seit Initiierung des Kooperationsnetzes wurde festgestellt, dass zunächst jedes Systemmitglied möglichst viele Informationen über die Funktionsfähigkeit und die Arbeitsweisen des jeweils anderen Systems benötigt. Für eine kooperative Zusammenarbeit ist dies die entscheidende Grundlage, um Handeln im pädagogischen Kontext verstehen und einordnen zu können. Anschließend müssen gemeinsame Verbindungs- und Schnittmengenbereiche präzise bestimmt werden, um die Arbeit vor Ort konkret zu definieren und etablieren zu lassen. Daran anschließend kann sich ein eigenständiges System zwischen den beiden strukturierten Hauptsystemen von Jugendhilfe und Schule entfalten.

Den Erfolg des Netzwerkes kann man u.a. an den folgenden Ergebnissen aus der gelebten Kooperation deutlich machen:

– Standards für die Zusammenarbeit bei akuter Gefährdung des Kindeswohls.
– Standards für die Zusammenarbeit im Rahmen von Hilfen zur Erziehung.
– Erlebnispädagogische Maßnahme der Hilfen zur Erziehung als gemeinsames Angebot einer Förderschule, eines Jugendhilfeträgers und von Jugendämtern im Kreis Aachen.

– Positionspapier Kindeswohlgefährdung.
– Schulverweigererprojekt motivia im Kreis Aachen.

Außerdem: Austausch von Kontaktdaten, gemeinsame Elternabende, Elterntrainings, Förderlehrgänge, Fortbildungen und vieles mehr.

Ausblick

Nach nunmehr fast achtjähriger Kooperation zwischen den Systemen im vorgestellten strukturellen Kooperationsnetzwerk kann zusammenfassend eine sehr erfolgreiche Zusammenarbeit dargestellt werden. Ein Netzwerk benötigt intensive Pflege und durchläuft immer unterschiedliche Phasen. Wichtig ist, das Netzwerk weiterzuentwickeln und Neuerungen in den Anforderungen und systemischen (z.B. auch auf behördlichen) Ebenen anzupassen. Dazu ist es absolut bedeutend, alle Entscheidungsträger für die gemeinsame Arbeit zu begeistern und von der Effektivität zu überzeugen.

PRAXIS

Kontakt

Jochen Menges, Sonderschullehrer an der Astrid-Lindgren-Schule
E-Mail: jochen-menges@t-online.de

Weitere Beteiligte: Josefine Rosenberg, Jugendamt Städteregion Aachen; Karin Nießen, Hauptschullehrerin an der Lessingschule in Setterich; Dorotheè Rößner, Schulsozialarbeiterin an der Erich-Kästner-Schule; Norbert Latz, Jugendamt Herzogenrath; Bruno Kordysiak, Schulsozialarbeiter an der Lessingschule Setterich

Der Leitfaden „Kooperation von Schule und Jugendhilfe (ASD) im Kreis Aachen“ sowie weitere Infos unter: www.kojusch.de

„Der lange Weg der zwei Königskinder“

Die Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagshauptschule(1)

von Frank Liebert

Gewartet haben wir bis zum allerletzten Tag: Mit Beginn des neuen Schuljahres 2007/2008 liegt uns endlich der Vertrag vor: Wir sind der kapitalisierte Teil der erweiterten Ganztagshauptschule geworden (vgl. LVR-Rundschreiben Nr. 43/1/2006, Download unter: www.jugend.lvr.de, Pfad: Fachthemen/Jugendhilfe+und+Schule/Materialien). Damit ist der formale Akt einer Zusammenarbeit vollzogen, in die wir bereits seit über 20 Jahren investiert haben. Wir, das sind die Jugend(berufs)hilfeprojekte des SCI:Moers, der sich vor einem viertel Jahrhundert im Stadtteil Moers-Meerbeck als Jugendhilfeträger gegründet hat, um mit Sprachkursen und einer Jugendwerkstatt für die Jugendlichen Angebote zu schaffen, die nicht mit den besten Startbedingungen ausgestattet sind und die zu den Verlierern der großen wirtschaftlichen Veränderungsprozesse in der regionalen Stahl- und Kohleindustrie gehör(t)en.

Unser Kooperationspartner ist die Justus-von-Liebig-Hauptschule. Sie ist die letzte Hauptschule in Moers, alle anderen Schulen haben den Weg zur Gesamtschule beschritten. Sie wird von 333 Schülerinnen und Schülern besucht, deren Zukunftsprognosen immer noch düster aussehen. Von den Entlassschülerinnen und -schülern der letzten Abgangsjahre wurden nur etwa 10 Prozent in eine Ausbildung oder an einen Arbeitsplatz vermittelt. Damit hat sich an der Schule ein Betätigungsfeld der Jugendsozialarbeit ergeben, dem in den letzten zwei Jahrzehnten verstärkt Beachtung geschenkt werden musste.

Wie alles anfing

Angefangen hat unsere Kooperation bereits vor etwa 20 Jahren. Die Europäische Gemeinschaft förderte mit einem Modellversuch in drei Städten in Nordrhein-Westfalen die Frühabgängerberatung und die Errichtung schulübergreifender Lehrerarbeitskreise. Gleichzeitig startete das Landesinstitut des Schulministeriums das Programm „GÖS – Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ und gab damit den Schulen die Möglichkeit sich sozialräumlich zu orientieren. Die Justus-von-Liebig-Hauptschule und der SCI:Moers waren von Anfang an dabei und entwickelten in der Folge kontinuierlich zahlreiche Kooperationsformen mit Beratungsangeboten, Praktika, gegenseitigen Unterrichtsbesuchen, Ausbildungsbörsen und vielem mehr. Vor allem bot der SCI:Moers den Schülerinnen und Schülern mit der Jugendwerkstatt, später mit vielen weiteren Angeboten und Berufsvorbereitungs- und Ausbildungsmaßnahmen jedes Jahr erneut eine Alternative zur Arbeitslosigkeit, zur fehlenden Perspektive auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt.

(1) Der vorliegende Beitrag wurde in der Ausgabe 4/07 der LVR-Zeitschrift „Jugendhilfe Report“ veröffentlicht. Download unter: www.jugend.lvr.de (Pfad: Service/Publikationen)

Seit Mitte der 90er Jahre bietet sich die Jugendwerkstatt als Ersatzmaßnahme für das 10. Pflichtschuljahr an. In den Folgejahren entwickelte der SCI:Moers Ansätze einer präventiven Jugendsozialarbeit, die bis heute andauern. Unser Engagement begründet sich einerseits aus der Erfahrung in der Jugendwerkstatt, „nur" noch mit Abgängern der Hauptschule zu arbeiten, die über keinen Schulabschluss verfügen – und ist andererseits der hohen Quote der Abgänger ohne Schulabschluss geschuldet. Unsere Antwort als Jugendhilfe auf diese Entwicklungen ist gefordert; präventive Ansätze der Jugendsozialarbeit müssen in den Schulen zur Geltung kommen, um einen Abschluss der Schülerinnen und Schüler möglichst an dieser Schule zu sichern.

Mit dem Programm des Landesjugendministeriums „Zukunft der Jugend – Bildung und Ausbildung" wurde 2001 unser Modellvorhaben „Lernwerkstatt" finanziert. In der „Lernwerkstatt" haben wir gemeinsam mit Schule und dem örtlichen Jugendamt ein präventives kommunales Konzept entwickelt, das eine Reintegration der 12 bis 14jährigen schulmüden Kinder und Jugendlichen in Schule ermöglichte. Seit 2006 ist der SCI:Moers darüber hinaus Modellstandort der „2.Chance für Schulverweigerer" und engagiert sich mit Unterstützung des Landesjugendamtes Rheinland an allen Schulen in Moers und den umliegenden Städten, um Strategien zur „Vermeidung schulischen Scheiterns" zu verankern. Ebenfalls seit 2006 ist der SCI:Moers Träger des Betreuungsprogramms „Dreizehn Plus" und bietet in der Hauptschule eine Hausaufgabenbetreuung für zwei Gruppen an.

Gemeinsam in den Ganztag …

Die langjährige Kooperation und das umfassende Angebot des Trägers war für die Justus-von-Liebig-Hauptschule ausschlaggebend, den SCI:Moers für die Idee zu gewinnen sich gemeinsam auf den Weg zur Ganztagsschule zu machen. Die Triebfeder von Schulleitung und uns war das Interesse, die Schülerinnen und Schüler mit einem vielfältigen Angebot anzusprechen, ihnen frühzeitig Chancen und Realisierungsmöglichkeiten, aber auch Hilfen aufzuzeigen und rechtzeitig intervenieren zu können, wenn deren Bildungsweg nicht gradlinig verläuft. Gemeinsam wurde an dem Konzept einer Ganztagsschule gearbeitet und wurde dann der Beschluss auch zu einer formalen Kooperation gefasst.

Um dies umzusetzen, braucht es langen Atem und viel Überzeugungsarbeit: im Kollegium, in der Schulverwaltung, bei der Bezirkregierung. Wir mussten erfahren, dass die formale Zusammenarbeit über die Kapitalisierung so gar nicht gewünscht ist und in Nordrhein-Westfalen auch eher eine Ausnahme darstellt. Geholfen haben dann eine engagierte Schulleitung und engagierte Lehrkräfte, eine kollegiale Basis zwischen Schule und Jugendhilfe, der Rückhalt in der Politik und in der Verwaltung der Stadt Moers.

Die Genehmigung der Bezirksregierung für die erweiterte Ganztagsschule kam Ende Mai. Die Schule konnte daraufhin den gebundenen Ganztag für das fünfte Schuljahr, also die Eingangsklasse einführen und gewann tatsächlich in der kurzen Vorbereitungszeit von vier Wochen eine Gruppe von 22 Kindern, die sich für diese neue Schulform interessierten.

Jetzt sind wir seit sechs Wochen verbandelt – der Zeitraum zu kurz, unser Anteil an der Ganztagsschule zu klein, um bereits umfangreiche Erfahrungswerte aus der Ganztagsschulpraxis zu vermitteln.

Unser Kooperationsvertrag mit dem Schulträger, der Schulaufsicht und der Schule sieht vor, dass wir als Jugendhilfe für Hausaufgabenbetreuung, Freizeitaktivitäten, Sportangebote, Entspannungs- und Konzentrationstrainings, für spezielle Förderangebote und die Mittagspausenaufsicht zuständig sind. Entsprechend des kapitalisierbaren Anteils des Ganztagszuschlags, der der Schule zur Verfügung steht, stehen hierfür 240 Stunden (mal „45-Minuten") für das Schuljahr zur Verfügung, das entspricht zurzeit sechs Unterrichtsstunden pro Woche. Umgerechnet macht dies ein Budget von ca. 5.600 EUR oder 0,11 Stellen aus, die der SCI:Moers über einen „Personal"-Gestellungsvertrag mit dem Land erhält. Ein eigenes Sachkostenbudget existiert leider nicht.

… ein langer Weg

Wir engagieren uns: So wie bisher mit den vielfältigsten Angeboten der Jugendsozialarbeit, der Jugendhilfe, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in unseren Maßnahmen und unseren Projekten, die sich bereits seit vielen Jahren an dieser Schule engagieren – und jetzt aber auch noch mit einer weiteren „geringfügigen Beschäftigungskraft", die formal der Ganztagsschule zugerechnet wird.

Alles in allem viel zu wenig für das, was wir vorhaben; viel zu wenig, um der Schule und den Schülerinnen und Schülern das zu bieten, was dringend erforderlich ist – um so mehr, da doch die Qualitätsoffensive des Schulministeriums NRW den Status der Hauptschulen innerhalb unserer Bildungslandschaft verbessern will.

Dennoch ist der Einstieg in den Ganztag ein wichtiger Schritt in eine gemeinsame Förderplanung, ein dringlicher Beginn einer neuen Sichtweise auf Ganzheitlichkeit, ein äußerst wichtiger Schritt für die Schule, ihre Gremien, die Schulaufsicht und die Bezirksregierung, die Schule bisher als geschlossenes System betrachtet haben oder immer noch betrachten. Wir arbeiten auf das nächste Jahr und weitere 0,11 Stellenanteile hin – da dann weitere Klassen in den Ganztag einsteigen und sich somit auch die Landesförderung erhöht.

Der „lange Weg der beiden Königskinder" hat damit das erste Kapitel beschrieben. Es wird noch ein weiter Weg sein, bis sich beide hoffentlich in den Arm nehmen können und die Geschichte umgeschrieben werden kann. Hier sind noch viele Brücken zu bauen und Stolpersteine aus dem Weg zu räumen, aber als Jugendsozialarbeit bringen wir ja auch eine Reihe von „Handwerkern" mit ein.

Kontakt: Frank Liebert (Fachbereichsleiter), SCI:Moers gGmbH, Barbaraschule, Barbarastr. 12, 47443 Moers, Telefon 02841/9579-0, E-Mail: frank-liebert@sci-moers.de
Im Internet: www.sci-moers.de
Justus-von-Liebig-Schule, Städtische Hauptschule, Tannenbergstr. 16, 47443 Moers
E-Mail: jvls-moers@t-online.de
Im Internet: www.jvls-moers.de

PRAXIS

Schulbezogene Jugendsozialarbeit

Ein Modellprojekt zur Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Schule[1]

von Detlef Busch und Niko Brkljacic

Von Mai 2005 bis April 2007 führte die Jugendwerkstatt des alpha e.V., Wuppertal, ein Modellprojekt zur Erprobung neuer Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule im präventiven Bereich durch. Das Projekt wurde mit Mitteln der Modellförderung des Landschaftsverbandes Rheinland gefördert (Informationen unter: www.jugend.lvr.de, Pfad: Förderungen/Modell- und Initialförderung).

Die bisherigen Ansätze der Jugendsozialarbeit für schulpflichtige Jugendliche in Jugendwerkstätten befassten sich im Wesentlichen mit schulmüden Jugendlichen, die sich einer Beschulung entziehen (Informationen zur Jugendsozialarbeit in NRW unter: www.jugend.lvr.de, Pfad: fachthemen/jugendsozialarbeit). In unserem Projekt sollte, in Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schulen, der Entstehung von Schulmüdigkeit, Schulverweigerung oder dem Scheitern beim Übergang von der Schule zum Beruf zu einem sehr viel früheren Zeitpunkt begegnet werden.

In der Planungsphase des Modellprojekts signalisierten die beiden zu unserer Jugendwerkstatt in Wuppertal Barmen nächstgelegenen Hauptschulen Rott und Barmen Süd-West ein großes Interesse, obwohl noch unklar war, welche Angebote die Jugendwerkstatt konkret machen kann. Fest stand lediglich, dass eine handlungsorientierte Förderung Ausgrenzung und Fehlverhalten in der Schule vermeiden soll. Die konkrete Planung sollte in Arbeitsgemeinschaften zwischen Jugendwerkstatt und Schulen erfolgen. Der Grundgedanke dabei war, möglichst schnell Problem- und Bedarfslagen zu klären. Die Fachkräfte des Modellprojekts wollten Unterstützungsmöglichkeiten aufzeigen, um diese in den Arbeitsgemeinschaften abschließend zu bearbeiten.

In der Praxis stieß diese Vorgehensweise auf Schwierigkeiten. Von den Schulen wurde immer wieder nach den zur Verfügung stehenden Kontingenten gefragt, um diese dann in der Stundenplanung belegen zu können. Hier trafen das erste Mal die unterschiedlichen Vorgehensweisen von Schule und Jugendsozialarbeit aufeinander. Nach wenigen Treffen konnten die Bedarfslagen der Schulen geklärt und schriftlich fixiert werden. Entgegen unseren Erwartungen sahen die Schulen nicht die Klassen 7 und 8 als Hauptaufgabenfeld, sondern eher die Klassen 5 und 6, da hier die Grundlagen für Schulabsentismus gelegt werden. Als wesentliche Bedarfe wurden erarbeitet:

- Sozialtraining mit Schülerinnen und Schülern der 5. und 6. Klassen.
- Unterstützung des Mathematikunterrichts und Förderung der sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 7. Klassen.
- Kompetenzfeststellung vor dem ersten Betriebspraktikum.
- Reintegration von Schülerinnen und Schülern der 7. und 8. Klassen mit unterrichtsvermeidenden Verhaltensmustern in den Regelunterricht.

Trotz des zu kurzen Planungsvorlaufs mit den Schulen bis zum Beginn der Sommerferien 2005 bildete die gemeinsame Erarbeitung der Bedarfslagen die Grundlage für eine sehr vertrauensvolle Zusammenarbeit. Schulleitungen und der Großteil der Kollegien waren dadurch von Anfang an „mit im Boot". Deshalb konnten unsere zentralen Forderungen

- alle Projekte finden während des Regelunterrichts statt,
- die Schülerinnen und Schülern sind freiwillig in den Projekten,
- Betreuungsschlüssel 1:8 wie in Angeboten der Jugendsozialarbeit

ohne größere Widerstände umgesetzt werden. Während der Sommerferien 2005 wurden konkrete Projektbausteine entwickelt. Unmittelbar nach den Sommerferien wurde mit der Umsetzung begonnen.

Handlungsorientiertes Sozialtraining mit Schüler/innen der 5. und 6. Klasse

Eine intensive Auseinandersetzung mit „gängigen" Sozialtrainings ergab, dass von diesen keines übernommen werden sollte, da sie allesamt zu sprachlastig sind. Grobe Leitlinie war die Förderung der Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler.

Das Training fand in den Technikräumen der Schulen statt. Wichtigstes Anliegen war, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern innerhalb des „Sozialen Kompetenztrainings" auf handwerklicher und auf sozio-emotionaler Ebene in der Gruppe Erfolgserlebnisse zu sichern. Daneben wurden den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten aufgezeigt, aggressive Emotionen sowie störende schulische Verhaltensweisen mittels praktischer Tätigkeiten sinnvoll zu kanalisieren und Alternativen zu erlernen.

[1] Der vorliegende Beitrag wurde in der Ausgabe 4/07 der LVR-Zeitschrift „Jugendhilfe Report" veröffentlicht. Download unter: www.jugend.lvr.de (Pfad: Service/Publikationen)

Wesentliches Element des Sozialtrainings waren Konzentrationstechniken, mit deren Hilfe Schüler/-innen schnell eine angemessene Handlungsteuerung sowie den Aufbau funktionaler Selbstanweisungen erlernen sollten. Die Einhaltung von Regeln, vor allem von Gesprächsregeln, musste immer wieder eingefordert werden. Wichtig war, Lernfortschritte im Projekt in den Regelunterricht zu übertragen. Dieses geschah nicht automatisch, sondern musste durch Absprache mit den betroffenen Lehrerinnen und Lehrern und Hospitation im Regelunterricht unterstützt werden. Bei Verweigerung von Kooperation und mangelhaftem Informationsaustausch über teilnehmende Schülerinnen und Schüler konnten Erfolge aus den Projektstunden nicht in den Regelunterricht übertragen werden.

Insgesamt waren als Erfolg des handlungsorientierten Sozialtrainings zu verbuchen:

– Schülerinnen und Schüler, die nach dem Wechsel auf die Hauptschule zu Außenseitern in der Klasse wurden und damit aus der Schule heraus zu fallen drohten, konnten in den Klassenverband integriert werden.
– Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht nicht akzeptables Verhalten zeigten, haben ihr Verhalten deutlich verbessert.
– Schülerinnen und Schüler haben ihre Team- und Kommunikationsfähigkeit deutlich verbessert.

Handlungsorientierte Unterstützung des Mathematikunterrichts und Förderung der sozialen Kompetenzen von Schüler/innen der 7. Klassen

Die doppelte Zielsetzung ergab sich aus der Erarbeitung der Bedarfslagen mit einer der beteiligten Schulen, die eine deutliche Korrelation der beiden Probleme sah. Der Wechsel der mathematischen Themen stellte eine ständige Herausforderung dar. Waren gerade Materialien zur Prozentrechnung erstellt und bearbeitet worden, wechselte das Thema dem Lehrplan folgend zur Flächenberechnung. Meist wurde ein Thema mit einer Mathematikarbeit abgeschlossen. War diese geschrieben, verloren die Schülerinnen und Schüler das Interesse an dem Fachgebiet. Sie waren ausschließlich am Stoff der nächsten Arbeit interessiert. Auch die Mitarbeiter des Modellprojekts gerieten in den „Strudel“, der von einer Mathematikarbeit zur nächsten alles mit auf den Grund des Teilverstehens und Vergessens reißt. In den Projektstunden wurde versucht diesem Phänomen entgegenzuwirken und dauerhaftes mathematisches Verständnis zu erreichen. Durch wirkliches Er-Arbeiten und Be-Greifen mit den Händen in handwerklichen Übungen, die auf den Mathematikstoff bezogen sind, öffnete sich manchem Schüler und mancher Schülerin ein neuer Weg zur Mathematik.

Die Schülerinnen und Schüler profitierten deutlich durch das integrierte Sozialtraining. Die in Kleingruppen durchgeführten Übungen zu alltäglichen Handlungsweisen – wie sich melden, Andere aussprechen lassen – haben bei vielen Schülerinnen und Schüler zu einer Einsicht und daraus zu einer positiven Veränderung in ihrem Verhalten gegenüber sich und Anderen geführt.

Kompetenzfeststellung vor dem ersten Betriebspraktikum

Beide Hauptschulen stellten als Problemlage dar:

– Schülerinnen und Schüler haben nur geringe Kenntnisse über Tätigkeiten, die in verschiedenen Berufsfeldern ausgeübt werden.
– Die Motivation der Schülerinnen und Schüler, sich theoretisch mit konkreten beruflichen Anforderungen auseinanderzusetzen, ist gering.
– Betriebsbesichtigungen im Klassenverband haben die Motivation der Schülerinnen und Schüler sich beruflich zu orientieren, nicht erhöht.
– Die auszuübenden Tätigkeiten sind häufig kein Kriterium für die Auswahl der Praktikumsstelle.

Es wurde ein Verfahren mit 13 Aufgaben entwickelt. Sieben Aufgaben aus den Diagnoseverfahren DIATRAIN und hamet 2 wurden erheblich modifiziert, sechs Aufgaben völlig neu entwickelt (DIATRAIN ist ein praxisnahes, sozialpädagogisches Diagnoseinstrument, das sich aus verschiedenen Modulen zusammensetzt; hamet 2 besteht aus handlungsorientierten Modulen zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen, das praktische und soziale Ressourcen bei Jugendlichen zeigt). Das Verfahren wurde mit allen Schülerinnen und Schülern der Klassen 8 in Gruppen zwischen neun und 12 Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Für die Beobachtung wurden fünf zusätzliche ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geschult.

Reintegration von Schüler/innen der 7. und 8. Klassen in den Regelunterricht

Dieser Projektbaustein ist gescheitert, weil deutliche Strukturen mit den entsprechenden Konsequenzen für die Schülerinnen und Schüler gefehlt haben. Auch die für ein erfolgreiches Projekt notwendigen klaren Absprachen mit den jeweiligen Lehrkräften haben nicht stattgefunden. Wir gehen davon aus, dass Schülerinnen und Schüler, die seit langem unterrichtsvermeidendes Verhalten zeigen, schwer mit einem Projekt zu erreichen sind, das an der Schule durchgeführt wird.

Neben der Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler war im Projekt auch eine Wirkung auf die Schulen zu verzeichnen. Lehrkräfte haben ihre Vorbildfunktion deutlicher wahrgenommen als zuvor; andere haben versucht, handlungsorientierte Ansätze im Unterricht einzubringen; bei fast allen wurde der Blick auf die Bedingungen auffälligen Verhaltens bei einzelnen Schülerinnen und Schüler geschärft. Manchmal erübrigte sich dadurch die Teilnahme an unserem Projekt.

Kontakt

Detlef Busch (Einrichtungsleiter),
Niko Brkljacic (Werkpädagoge),
alpha e.V., Jugendwerkstatt, Siegesstraße 100,
42285 Wuppertal
Telefon 0202/83906
E-Mail: jugendwerkstatt@alphaev.de

Zwischen- und Abschlussbericht des Modellprojekts als Download unter: www.alphaev.de (Aktuelles)

inform 1/2010 Sonderausgabe

PRAXIS

Kooperation zwischen Schule und Jugendberatung/ Erziehungsberatung in Solingen

Unterstützung schulischer Bildung und Förderung durch abgestimmte Aufgabenteilung zwischen Jugendhilfe und Schule[1]

von Norbert Schäfer und Burkhard Eichhorn

Kooperation setzt Abgrenzung voraus

Den Einstieg in unser Thema bildet eine Paradoxie. Die Kooperation der Systeme Schule und Beratungsstelle setzt eine sehr klare Abgrenzung beider Systeme voneinander voraus: eine klare Abgrenzung der je unterschiedlichen Aufgaben, Aufträge, Ressourcen, Defizite und Grenzen.

Erst aus der Abgrenzung heraus öffnet sich der Blick auf Kooperationsperspektiven, die es ermöglichen, quantitative und qualitative Ressourcen der jeweiligen Einzelsysteme zu einem neuen Kooperationssystem zu verbinden.

Neue Ressourcen durch Kooperation

Optimalerweise ergänzen sich die Begrenztheiten des einen Systems mit den Ressourcen des anderen Systems zu einer Kooperationsstruktur, die im Gesamtsystem eine neue Option erschließt. Wir möchten dies an zwei einfachen, aber wie wir hoffen anschaulichen Beispielen verdeutlichen.

Begrenztheit im System Schule trifft Ressource im System Beratungsstelle

Eine klare Begrenztheit im System Schule liegt in der großen Anzahl von Schüler/innen, die gleichzeitig im Focus der Aufmerksamkeit und der Arbeit stehen und stehen müssen. Herr Eichhorn als Vertrauenslehrer an der Realschule Vogelsang unterrichtet ca. 270 Schülerinnen und Schüler, wohlgemerkt neben seiner Funktion als Vertrauenslehrer.

Wir wollen hier nicht die notwendige Diskussion über zu große Klassenstärken aufmachen, deutlich wird aber hoffentlich, dass die Ressourcen für eine intensive Einzelbetreuung – eventuell unter Einbeziehung des sozialen Umfeldes der Betroffenen – allein schon unter quantitativen Gesichtspunkten im System Schule sehr begrenzt sind. Um nicht falsch verstanden zu werden: Natürlich hat jeder Lehrer und jede Lehrerin die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler im Blick, muss aber seine/ihre Ressourcen stark auf die Klasse ausrichten.

[1] Der vorliegende Beitrag wurde in der Dokumentation „Netze der Kooperation 9: Praxis gemeinsam gestalten – Lehrer/innen und sozialpädagogische Fachkräfte stärken“ veröffentlicht. Bezug (Kosten: 5 EUR) unter: www.lvr.de (Pfad: Publikationen)

Die Ressourcen der Beratungsstelle sind sehr viel stärker auf den Einzelfall und das individuelle soziale System ausgerichtet. Die Anzahl der Fälle pro Fachkraft liegt deutlich niedriger als die Anzahl der Schüler/innen pro Lehrkraft. Beratung und Therapie sind die Hauptaufgabe einer Beratungsstelle. Es stehen andere Interventionsmöglichkeiten für den Einzelfall zur Verfügung. – Um auch hier nicht falsch verstanden zu werden: Andere Interventionsmöglichkeiten bedeutet nicht per se bessere, sondern eben andere.

Begrenztheit im System Beratungsstelle trifft Ressource im System Schule

Nun zu einer Ressource auf Seiten der Schule und einer Begrenztheit auf Seiten der Beratungsstelle. Unter dem Blickwinkel notwendiger Frühinterventionen hat eine Beratungsstelle nur wenige Ressourcen, um den Angehörigen von sogenannten Risikogruppen die Möglichkeiten von Beratung und Therapie zu erschließen. Bei aller Öffnung der Beratungsstellen, bei aller Niedrigschwelligkeit der Arbeit zeigt sich, dass Einzelklienten, Gruppen und Familien, bei denen Beratung und/oder Therapie dringend notwendig wären, nicht oder erst in einer hocheskalierten Situation den Weg zur Jugendhilfe, sprich zur Beratungsstelle finden.

Hier liegt eine klare Ressource auf Seiten der Schule. Schule hat durch ihre Kontinuität, ihre kontinuierliche Verhaltensbeobachtung, aber auch durch Schulgesetze, Schulordnungen, Elterngespräche usw. vielfältige Möglichkeiten, den Kontakt zur Jugendhilfe, zur Beratungsstelle anzubahnen. Dies reicht vom Elternabend unter Mitwirkung der Beratungsstelle über freundliche Empfehlungen bis hin zu sanktionsbewährten Auflagen, eine Beratungsstelle aufzusuchen. Die Art der Kontaktanbahnung hat natürlich Einfluss auf die jeweiligen Arbeitsbündnisse zwischen Klienten und Beratungsstelle. Sie hat aber nicht per se Einfluss auf die Erfolgswahrscheinlichkeiten der Behandlung bzw. der Intervention. So haben z.B. bei Beratungsauflagen kontaktgesteuerte Vereinbarungen zwischen Klienten und Beratungsstelle durchaus gute Erfolgschancen.

Grundhaltung: Achtung und Respekt

In der klaren Abgrenzung beider Systeme liegt eine Chance, eine Grundhaltung aus Achtung und Respekt zu entwickeln:

– Achtung und Respekt für die Ressourcen, aber auch die Grenzen des jeweils eigenen Systems.
– Achtung und Respekt aber auch für die Ressourcen und Grenzen des je anderen Systems.

Gegenseitige Achtung und Respekt sind elementare Voraussetzungen für System übergreifende Kooperation. Gerade in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe scheint dies immer wieder schwierig zu sein. Achtung und Respekt vor den je eigenen Grenzen schützt vor gefühlter oder realer Überforderung und bietet die Chance, die Ressourcen des anderen Systems als Entlastung zu erleben – und eben nicht als Gefährdung oder Infragestellung zu sehen.

Entwicklung einer gemeinsamen Sprache für die Zusammenarbeit

Komplexe Systeme neigen dazu, jeweils eigene Sprachen, „Dialekte“ und Sprachgewohnheiten zu entwickeln. Diese werden im jeweils eigenen System gut verstanden, stehen aber einer System übergreifenden Zusammenarbeit häufig im Wege.

Wir standen und stehen in unserer Kooperation deshalb vor der Aufgabe, eine Begrifflichkeit zu entwickeln, die in beiden Systemen verstanden wird, mit der man in beiden Systemen arbeiten kann und die es trotzdem ermöglicht, das System Schule und das System Jugendhilfe positiv aufeinander zu beziehen. Wir haben uns auf den Begriff „auffälliges Verhalten“ geeinigt: auffälliges Verhalten im konkreten System Schule. Der Begriff ist gleichzeitig trennscharf und weich genug, das große Spektrum zwischen still zurückgezogenen Auffälligkeiten, Essstörungen, Leistungseinbrüchen, Schulverweigerung bis hin zur massiven Regelübertretung aggressiver Verhaltensweisen, Gewalt usw. abzudecken.

Die Konstruktion der Begrifflichkeit „auffälliges Verhalten“ ermöglicht der Schule, mit eigenen internen Interventionen den Auffälligkeiten entgegen zu steuern und gleichzeitig bei fortgesetzter Auffälligkeit, bei extremen Auffälligkeiten oder bei der klaren Begrenztheit schulischer Interventionsmöglichkeiten die Beratungsstelle einzuschalten. Schule und damit die Lehrkräfte werden so von den Anforderungen einer differenzierten Diagnose- und Indikationsstellung entlastet. Für Diagnose- und Indikationsstellung sind Beratungsstellen sehr viel besser ausgestattet, sie haben sehr viel mehr einzelfallbezogene und fachliche Ressourcen zur Verfügung.

Auffälliges Verhalten findet immer im Kontext des konkreten Systems Schule statt. Es wird deshalb immer mit seiner Rückbezüglichkeit auf dieses konkrete System gesehen. Klienten kommen nicht mit festgelegten stigmatisierenden Diagnosen in die Beratungsstelle. „Auffälliges Verhalten“ als Überweisungsanlass lässt somit immer den Kontext der Auffälligkeit mit durchscheinen. Die Beratungsstelle kann so, getragen von der Grundhaltung aus Achtung und Respekt, den schulischen Kontext in die Diagnose und Indikationsstellung mit einbeziehen und entsprechende Interventionen entwickeln.

Unsere Begrifflichkeit macht konkrete Verhaltensweisen über die Systemgrenzen hinweg kommunizierbar und gestattet der Beratungsstelle, ihre Position „von Außen“ beizubehalten. Dieses „von Außen“ ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für beraterische oder therapeutische Wirksamkeit. Es hilft zudem der Beratungsstelle bei der Erarbeitung effektiver Arbeitsbündnisse mit den Klienten. Kontraktgestützte Arbeit ist anders kaum denkbar.

Kooperationsvereinbarung – Bindeglied und Pfad zwischen den Systemen

Die Kooperationsvereinbarung zwischen dem System Schule/der Realschule Vogelsang Solingen und dem System Beratungsstelle/der Jugend- und Drogenberatung anonym e. V. (Auszug siehe nächste Seite) leistet folgendes:

a) Sie listet kooperationsrelevante Bereiche der Beratungsstelle auf und benennt möglichst konkrete Ansprechpartner für die Kooperation.
b) Sie beschreibt die Auslösesituation und Überweisungskontexte, aus denen heraus Schule die Beratungsstelle in Anspruch nehmen kann. Hier ist allerdings Schule sehr stark gefordert, Auslösekontexte klar und verbindlich festzulegen.
c) Sie beschreibt Schweigepflicht und Rückmeldemodalitäten. Auch hier stehen wir in der Zusammenarbeit wieder vor einem vermeintlichen Paradoxum, scheinen doch Schweigepflicht und Rückmeldung unvereinbar miteinander.

Auch und gerade die Kooperationsvereinbarung folgt dem Grundsatz der Abgrenzung. Diese Abgrenzung hat sehr direkte Implikationen für den Umgang mit der Schweigepflicht seitens der Beratungsstelle – bei gleichzeitiger Notwendigkeit der Rückmeldung an die Schule über die Teilnahme an den Beratungsgesprächen. Abgrenzung heißt an dieser Stelle konkret: Die Schweigepflicht bleibt aufrechterhalten für die Inhalte der Gespräche in der Beratungsstelle.

Dabei stellt sich die Frage der Schweigepflicht und der Rückmeldenotwendigkeit abhängig vom Überweisungs- bzw. Kontaktmodus sehr unterschiedlich. Bei einem großen Teil der Kooperationsbereiche sind Rückmeldungen nicht notwendig, der Bereich Schweigepflicht ist somit nicht betroffen. Erst wenn Schule explizit als Überweiser auftritt und die Überweisung Teil einer pädagogischen Konsequenz oder einer Auflage ist, stellt sich die Rückmeldefrage.

In dieser Situation ist es sinnvoll, dass die Schule das Einhalten ihrer Auflage oder ihrer Konsequenzen überprüfen kann, überprüfen muss. Wir haben uns deshalb darauf verständigt, dass die Beratungsstelle Teilnahmebescheinigungen ausstellt: formelle Bescheinigungen, die von den Klienten in der Schule abgegeben werden. Die Rückmeldeverantwortung bleibt beim Klienten. Die Schweigepflicht für inhaltliche Bereiche bleibt vollständig bestehen. Dieses Verfahren hat sich in der Praxis sehr bewährt.

Kommunikation über die Kooperation

Einen großen Teil der kommunikativen Notwendigkeiten haben wir formalisiert, um den Aufwand für beide Seiten so gering wie möglich zu halten. Darüber hinaus treffen sich Beratungslehrkräfte und die für die Kooperation zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ca. vierteljährlich zum Gedankenaustausch und Auswertungsgespräch. Auch hier bleibt

die Schweigepflicht auf Seiten der Beratungsstelle bestehen. Allerdings erhalten die Fachkräfte der Beratungsstelle Rückmeldungen über Verhaltensänderungen der Klienten in den Schulen – die durchaus überraschend positiv ausfallen und unterstreichen, dass Lehrkräfte die Kooperation mit uns als sehr positiv und als große Erleichterung erfahren.

Noch ein Stichwort zu „Zwangsberatungen“: Die Erfahrung zeigt, dass die Anzahl solcher verordneten Beratungen zurückgeht zugunsten von Kontaktanbahnung, die nicht mit Auflagen versehen sind.

Die Kooperation mit verteilten aber abgesprochenen Rollen erschließt neue Möglichkeiten

Die Kooperation über die Systemgrenzen hinweg erschließt – durch die Zusammenarbeit mit verteilten Aufgaben und Rollen, die aber aufeinander bezogen und abgesprochen sind – völlig neue Optionen für beide Systeme.

Schule fürchtet oft, dass eine intensive Zusammenarbeit mit einer Beratungsstelle negative Auswirkungen auf das Image der Schule hat. Das Gegenteil scheint der Fall. Die Direktorin der Realschule Vogelsang, Frau Weiser, berichtete, dass Eltern bei der Anmeldung ihrer Kinder gezielt und positiv die Zusammenarbeit mit unserer Beratungsstelle in ihre Anmeldeentscheidung mit einbeziehen.

Kontakt

Norbert Schäfer, Jugend- und Drogenberatung anonym e.V. , Kasinostr. 65, 42651 Solingen
Telefon 0212/204454
E-Mail: zentrale@judro-solingen.de
Im Internet: www.judro-solingen.de

Burkhard Eichhorn, Realschule Vogelsang, Vogelsang 33, 42653 Solingen
Telefon 0212/599 80-40
E-Mail: info@realschule-vogelsang.de
Im Internet : www: www.realschule-vogelsang.de

Die Angebote der Jugend- und Drogenberatung

Auszug aus der Kooperationsvereinbarung zwischen der Realschule Vogelsang und der Jugend- und Drogenberatung anonym e.V.

Prävention. – Die Jugend- und Drogenberatung bietet im Bereich der Prävention:

– Erlebnispädagogisch orientierte Projekttage für Jugendliche
– Informationsveranstaltungen für Jugendliche und Eltern
– Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer

Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern:

– Elternkurse zum Thema „Eltern sein“ oder „Grenzen setzen“
– Elternabende zu o.g. Themen sowie „Positive Erziehungsfaktoren“, „Pubertät“, „Essstörungen“ oder zu jugendspezifischen Entwicklungen.

Einzelfallhilfe. – Einzelfallhilfe kann von Schülerinnen und Schülern im Alter ab 13 Jahren in folgenden Situationen wahrgenommen werden:

– Auffälligkeiten im Verhalten von Schülern und Schülerinnen, deren Ursache innerhalb oder außerhalb der Schule liegen
– massive und/oder dauerhafte Regel- und Grenzüberschreitungen
– Suchtmittelmissbrauch

Die Einzelfallhilfe kann als Einzelberatung oder -therapie, aber auch als Familienberatung oder -therapie angezeigt sein.

Fachliche Unterstützung für Lehrkräfte:

– Beratung in Konflikt- und Problemfällen (auch telefonisch)
– Fortbildungen (themenzentriert)
– Teilnahme am Arbeitskreis Suchtprävention

Fallbezogene Kooperation. – Neben der freiwilligen Inanspruchnahme kann Beratung als pädagogische Begleitmaßnahme von Konferenzbeschlüssen oder alternativ zur Einberufung einer Disziplinarkonferenz den Schülerinnen und Schülern zur Auflage gemacht werden. Das Verfahren sieht in diesem Fall zunächst ein telefonisches Vorgespräch der Klassenlehreri/des Klassenlehrers mit der Beratungsstelle vor. In diesem Vorgespräch wird der Sachverhalt und die Vorgehensweise abgestimmt und es wird geklärt, ob die Eltern und/oder die Lehrperson die Schülerin/den Schüler zum ersten Beratungsgespräch aktiv begleiten sollten.

Beratung als pädagogische Konsequenz. – Sollte die Beratung eine schulische Auflage sein, kann die Schule von den Schülerinnen und Schülern und ihren Erziehungsberechtigten bei Bedarf einen Erfüllungsnachweis verlangen. Die Schweigepflicht wird hierdurch nicht berührt. Sollte die Fortführung der Maßnahme nicht notwendig oder sinnvoll erscheinen, wird dies von der JDB vermerkt.

Trainingsraum und Kooperation. – Die Realschule Vogelsang empfiehlt Schülerinnen und Schülern, die in einem Jahr mehr als zwei Mal den Trainingsraum aufgesucht haben, dass diese sich zusammen mit ihren Eltern von der Jugend- und Drogenberatung beraten lassen.

Die Einberufung einer Klassenkonferenz mit dem Ziel, Ordnungsmaßnahmen zu verhängen, wird in diesem Fall aufgehoben, oder im Falle einer positiven Verhaltensänderung der Schülerinnen und Schülern, aufgehoben.

In diesen Fällen werden die Kopien der Trainingsraumbesuche den Eltern der/des betroffenen Schülerin/Schülers in Kopie zur Verfügung gestellt, um bei der JDB vorgelegt werden zu können. Der Erfüllungsnachweis (Terminbestätigung durch die JDB) für die Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Trainingsraumbesuche die JDB aufsuchen, wird vom Klassenlehrer entgegengenommen.

inform 1/2010 Sonderausgabe

PRAXIS

Die Kooperation des Paritätischen Trägervereins L.O.R. e.V. am Schulzentrum Cyriax in Overath[1]

Projektbeschreibung

von Rita Stegmann-Rönz

Name und Logo der Übermittagsbetreuung am Schulzentrum Cyriax – der Name spiegelt den Grundtenor des Konzeptes wieder. Das Logo wurde von Eva Klein entworfen.

Der Paritätische Trägerverein L.O.R.e.V. wurde am November 2008 vom *Schulausschuss* der Stadt Overath mit der Trägerschaft der Übermittagsbetreuung am Paul-Klee-Gymnasium Overath (*PKG*) beauftragt. Im Januar 2009 erfolgte dann auch der Auftrag zur Übernahme der Trägerschaft der Übermittagsbetreuung an der Bergischen Realschule Overath *(BRO)*.

In einem *Kooperationsvertrag* wurden Verantwortlichkeiten, Zuständigkeiten und Leistungen der drei Kooperationspartner – Schulträger, PKG und Trägerverein – festgelegt. Die Eltern des PKG haben an dem Kooperationsvertrag ihrer Schule vom ersten Entwurf bis zur endgültigen Fassung *mitgewirkt***.** Die Verantwortung und Zuständigkeit für die Verpflegung der Schülerinnen und Schüler und damit auch der *Mensa* liegen weiterhin *ausschließlich* bei der *Schule* und dem *Schulträger*.

Der Trägerverein hat sich in diesem Vertrag zur Zusammenarbeit mit den *Mitwirkungsgremien* der Schule ausdrücklich und sehr bewusst verpflichtet. Ein *Beirat*, dem bis zu zwei Vertreterinnen und Vertreter des Trägers, des Mitarbeiterteams, der Lehrerkonferenz, der Schülervertretung und der *Elternvertretung* angehören werden, sichert die notwendige Transparenz der Arbeit – auch im Bezug auf die Haushaltsplanung und den Nachweis über die Verwendung der Fördermittel.

[1] Der vorliegende Beitrag basiert auf einem Vortrag anlässlich der Tagung „Der Ganztag in der Sekundarstufe I: Ein Praxisfeld für Jugendhilfe(-träger)?...!“, die am 28.11.2009 in Köln stattfand. Weitere Unterlagen wie

- das Trägerkonzept der Über-Mittag-Betreuung an weiterführenden Schulen (Sekundarstufe I),
- die Kooperationsvereinbarung zwischen der Stadt Overath, dem „Der Paritätische Trägerverein L.O.R. e.V.“ und der Bergischen Realschule Overath sowie
- die Kooperationsvereinbarung zwischen der Stadt Overath, dem „Der Paritätische Trägerverein L.O.R. e.V.“ und dem Paul- Klee- Gymnasium Overath

bietet die Dokumentation zur Kooperation am Schulzentrum Cyriax in Overath im Internet unter: www.jugend.lvr.de (Pfad: fachthemen/jugendhilfe und schule/materialien).

Das *PKG* und auch die *BRO* haben jeweils zwei *feste Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner* für den Träger benannt: für das PKG Frau Fromm und Frau Wegele, die gemeinsam mit der *Leitung der Übermittagsbetreuung*, Frau Dietz-Nadig, und Frau Giesen und Herrn Weiß von der BRO bei regelmäßigen Treffen in engem Austausch stehen. Dieser *Koordinierungskreis* ist das *„Herzstück“* der Übermittagsbetreuung am Schulzentrum Cyriax = *„gelebte Bildungspartnerschaft“*.

Träger und Leitung der Übermittagbetreuung und der *Vorstand der Schulpflegschaft* des PKG stehen ebenfalls in regem *Austausch*.

Der Träger arbeitet seit dem 1. Juni 2009 mit einem *Team* von insgesamt *sieben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter* unter der *Leitung* von Frau Dietz-Nadig *(Diplom-Pädagogin)* am Schulzentrum, darunter *ein Mitarbeiter und eine Mitarbeiterin mit Migrationshintergrund*.

Entsprechend dem Trägerkonzept haben sich Träger und Leitung entschieden, in dieses Projekt mit einem *Kernteam* von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einzusteigen. Durch die *Präsenz* des Kernteams an jedem „Langtag“ können wir die notwendige *Kontinuität im personalen Angebot* bieten.

Wir haben angesichts der hohen Zahl zu „betreuender“ Schülerinnen und Schüler bisher bewusst darauf *verzichtet, über externe Anbieter AG-Angebote zu initiieren***.**

Über einen *Fragebogen* wurde zunächst die *Interessenslage* der Schülerinnen und Schüler näher *geklärt*. Träger und Team fühlen sich aufgrund der bisher gemachten Erfahrungen in diesem *Ansatz bestätigt.* Wenn *Schülerinnen und Schüler* selbst den Bedarf von Arbeitsgemeinschaften anmelden und *initiativ werden*, erfahren sie vom Mitarbeiterteam natürlich jede *Unterstützung* – und wird die Leitung dann auch auf entsprechende *externe Anbieter* zurückgreifen.

Eckpfeiler des Trägerkonzeptes sind:

- Rahmenbedingungen für die 60-Minuten-PAUSE, für eine selbstverantwortlich gestaltete AUSZEIT schaffen.
- Sich als Ansprechpartnerin/Ansprechpartner bzw. Begleiterin/Begleiter anzubieten – und nicht als

Entertainerin/Entertainer bzw. Animateurin/Animateur „anzubiedern".

– Kommunikationsorte und Treffpunkte ermöglichen.
– Die übertragene Aufsichtspflicht so auszuüben, dass PAUSE als ein soziales Lernfeld wahrgenommen und erfahren wird: Als ein Lebensraum, in dem die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler gefördert und gefordert wird.
– Die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel auf die Finanzierung eines verlässlichen personellen Angebotes zu konzentrieren.
– Sich auf die Entwicklung von Tätigkeitsfeldern zu konzentrieren, die die bestehenden Aktivitäten/ Angebote der Schulen (bspw. das Sporthelferinnen-/Sporthelfer-Angebot des PKG) ergänzen.
– Auf Angebote externer Anbieter bei einer zu „betreuenden" Zahl von 800 und mehr Schülerinnen und Schülern zu verzichten, auch wenn das theaterpädagogische Angebot im letzten Schuljahr positiv zu bewerten ist (AG-Angebote erreichen nur kleine Gruppen der Schülerschaft und erfordern einen unverhältnismäßig großen organisatorischen Aufwand).
– In allen Belangen eng mit den beiden Schulen zu kooperieren und zu kommunizieren.
– Über die pädagogische Übermittagsbetreuung den Einstieg in die Entwicklung bedarfsgerechter außerunterrichtlicher Angebote am Nachmittag zu schaffen.

An den beiden „Langtagen" (Montag und Donnerstag) arbeitet das Mittagspausenteam in der Zeit von 13.30 bis 15.30 Uhr an sechs Standorten im Schulgebäude und auf dem Schulhof unter dem Logo „Break for Fun". Mit Unterstützung der beiden Schulen kann das Team zwei feste Treffpunkte anbieten. Jedem dieser Treffpunkte ist eine Mitarbeiterin zugeordnet. Hier kann man Mitschülerinnen und Mitschüler treffen, Tee trinken, Getränke zum Selbstkostenpreis kaufen, Tischtennis spielen usw.

Die BRO hat dafür trotz ihres geltenden „Klassenlehrerraumprinzips" (Klassenraum = Arbeitsraum einer Klassenlehrerin/eines Klassenlehrers) einen Klassenraum als Treffpunkt im 2. Stock des Schulgebäudes zur Verfügung gestellt. Der hintere Teil dieses Klassenraums konnte vom Pausenteam und Schülerinnen und Schülern ansprechend gestaltet werden.

Das PKG hat im neuen Container am VHS-Haus einen Klassenraum (N 10) zur Verfügung gestellt, der ausschließlich von der Übermittagsbetreuung genutzt werden kann. Auch dieser Raum konnte mit Möbel- und sonstigen Sachspenden „pausenmäßig" ausgestattet werden.

Diese beiden Räume sollen möglichst altersspezifisch Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5, 6 und 7 bzw. der Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 *beider Schulen* als Kommunikations- und Begegnungsort dienen.

Erste positive Ansätze der „Verschmelzung" von Schülerinnen und Schüler der beiden Schulen BRO und PKG deuten sich an.

Weitere Ansprechpersonen und Anlaufpunkte finden sich während der gesamten Mittagspause:

– Im 1. Stock (direkt an der neuen Sitzgruppe), hier gibt es auch eine Spieleausleihe.
– In der Schulstrasse am Rondell.
– Im 2. Stock des Schulgebäudes.
– In den PKG-Turnhallen, hier finden Angebote der „Sporthelferinnen/Sporthelfer" des PKG statt.
– Im Außengelände, bei der Ausleihe der Sporthelferinnen und Sporthelfer des PKG.

Mit Beginn des neuen Schuljahres bietet der Träger eine *Hausaufgabenbetreuung* für die Schülerinnen und Schüler des *PKG* und der *BRO* am Schulzentrum an.

Der Förderverein des PKG hat mit seiner Entscheidung, dem Paritätischen Trägerverein L.O.R.e.V. die Trägerschaft der „Silentien" anzutragen, den Weg für dieses schulübergreifende, in die Übermittagsbetreuung eingebundene Projekt bereitet.

Hier werden zurzeit 50 Schülerinnen und Schüler von einem qualifizierten fünfköpfigen Mitarbeiterteam bedarfsgerecht an fünf Wochentagen unter Einbeziehung der Übermittagbetreuung an den beiden „Langtagen" betreut.

Zur Finanzierung dieses Angebot muss ein Elternbeitrag erhoben werden.

Am 19. November 2009 haben die Kooperationspartner gemeinsam mit dem Mitarbeiterteam, den Lehrkräften des Koordinierungskreises die Arbeit des Trägervereins und seines Mitarbeiterteams evaluiert. Sie wurden dabei von der Herrn Mavroudis, Fachberatung des LVR-Landesjugendamtes Rheinland, fachlich begleitet.

Im neuen Jahr 2010 wird der Träger mit einem qualifizierten Team von Fortbildnerinnen und Fortbildnern aus Schule und Jugendhilfe eine von der „Serviceagentur Ganztägig lernen in NRW" finanziell unterstütze dreiteilige Tandemfortbildung durchführen.

An dieser Fortbildung werden Lehrkräfte aus beiden Schulen und die beiden Mitarbeiterteams des Trägervereins teilnehmen. Ziel ist es, den Lebensraum „Schulzentrum Cyriax" vor allem unter dem Aspekt eines gemeinsamen Konfliktlösungsmanagements zu er- und bearbeiten.

Die „Übermittagsbetreuung am Cyriax" hat mit ihrem *hoch engagierten Mitarbeiterteam* bereits Einiges bewegen können, aber es ist nach wie vor eine *Riesenbaustelle*.

Einige Anmerkungen zum Abschluss

Der Träger ist sich bewusst, dass er mit seiner Entscheidung für dieses Engagement als Jugendhilfeträger an Schulen der Sekundarstufe I:

– Verantwortung für Projekte übernommen hat, die aufgrund der vorgegebenen Rahmenbedingungen aus fachlicher Sicht als durchaus grenzwertige Betreuungsangebote zu betrachten sind und
– die das Selbstverständnis von Jugendhilfeträgern, ihren Anspruch auf Qualität und Fachlichkeit massiv auf den Prüfstein stellen.

Aber die Richtungsentscheidung für die Ganztagsschule ist in NRW gefallen. Hier liegt ein zukünftiges

Praxisfeld von Jugendhilfe/Jugendpflege. Träger der Jugendhilfe sollten es offensiv und aktiv besetzen, bevor es kommerzielle Anbieter tun.

Jugendhilfe hat als Kooperationspartner für Schulen hier das qualifiziertere Angebot!!!!

Jugendhilfe hat aus unserer Sicht noch immer zu wenig Erfahrung mit und in dem System Schule, um in Zeiten knapper öffentlicher Kassen ihre Entscheidung für ein „NICHTENGAGEMENT“ nur mit der unzureichenden finanziellen Förderung und schlechten Rahmenbedingungen von Projekten zu begründen.

Vor allem kann und muss die Jugendhilfe ihre Erfahrungen in diesem neuen und schwierigen Praxisfeld nutzen, um diese Entwicklungen kritisch und öffentlichkeitswirksam zu hinterfragen und Veränderungen einzufordern. Hier hat die Jugendhilfe sehr viel weitergehende Möglichkeiten als das System Schule, die sie im Interesse der Sache nutzen muss.

UND: Wir sollten auch die Konsequenzen im Blick haben, die sich für die freien Träger der Jugendhilfe schon jetzt abzeichnen. Träger der Jugendhilfe werden in Konkurrenz um dieses Praxisfeld treten.

PRAXIS

Aufgrund der begrenzten finanziellen Mittel wird hier ein Verdrängungswettbewerb in Gang gesetzt werden, so wie ihn die freie Wohlfahrtspflege aus unserer Einschätzung heraus noch nicht erlebt hat.

Träger und Leitung des Projektes sind sehr an einem Austausch mit vergleichbaren Übermittagsbetreuungsprojekten im Bereich der Sek. I interessiert!!! – Über Rückmeldungen und Erfahrungen anderer Träger würden wir uns deshalb sehr freuen.

Kontakt

Der Paritätische Trägerverein L.O.R. e.V.,
Paffrather Straße 70, 51465 Bergisch Gladbach
Telefon 02202/9368914
Im Internet: www.paritaet-bergisches-land.de
Ansprechpartnerin: Rita Stegmann-Rönz,
Pädagogische Gesamtleitung für die Bereiche Offene Ganztagsschule im Primarbereich und Projekte mit Schulen der Sekundarstufe I.

Elly & Erno

Ein Projekt zur geschlechtsbezogenen Berufswahl und Lebensplanung mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern der Jahrgangsstufe 7[1]

von Uta Fonrobert

In dem Forum bei der Fachkonferenz ging es um zwei Dinge:

– Ein konkretes Projekt, das unter diesem Namen seit über 15 Jahren existiert.

– Die Kooperation von Schule, Schulsozialarbeit und außerschulischen Bildungsträgern.

Deshalb wird hier das Projekt „Elly & Erno“ in der jetzigen Form für diejenigen beschrieben, die es noch nicht kennen. Und es werden einige Aspekte der Kooperation von Jugendhilfe und Schule benannt, die dieses Projekt kennzeichnen.

Das Projekt

2002 – ...: Junge sein – Mädchen sein: Spielt das eine Rolle? – Seit 2002 wird das Programm von der Beratungsstelle „Check In Kleve – Beratungsstelle im Übergang von der Schule zum Beruf“ mit der Gemeinschaftshauptschule in Bedburg-Hau in der Klassenstufe 7 durchgeführt.

In Fotoaufträgen und Übungen werden Themen aus Arbeit und Zukunftsplanung dargestellt. Rollenerwartungen werden in geschlechtshomogenen Gruppen erarbeitet und zur Diskussion gestellt. Es geht um die Auseinandersetzung mit männlichen und weiblichen Rollen als Vorbereitung auf Lebensplanung und Berufswahl. Das soll die Jugendlichen dabei unterstützen, ihr eigenes Verhalten und ihre Entscheidungen auch aus dem Blickwinkel von neuen Rollenverständnissen zu reflektieren.

Konkretes Ziel ist die Erstellung eines „Produktes“, das (auch) Anderen präsentiert wird. Regelmäßiger Bestandteil ist der Wechsel von geschlechtsspezifischen und geschlechtsgemischten Gruppenaktivitäten, um Erfahrungen und Einstellungen sowohl unter der speziellen (m/w) als auch persönlichen Perspektive sichtbar zu machen und zu bearbeiten.

Die Umsetzung

Bildaufträge

Was in der Darstellung hier vielleicht etwas „theoretisch“ klingt, ist ein sehr lebhafter Prozess: Im großen Saal des Pfarrheimes, in dem das Projekt stattfindet, hängt eine schwarze Stoffwand und steht eine Digitalkamera. Die Jugendlichen erhalten Aufträge, eine Szene, ein Thema, eine Sequenz darzu-

[1] Der vorliegende Beitrag wurde in der Dokumentation der Konferenz „Netze der Kooperation 11: Schulsozialarbeiter/innen – von Feuerwehrmännern und -frauen zu Schnittstellenmanager/innen“ veröffentlicht. Bezug (Kosten: 5 EUR) unter: www.lvr.de (Pfad: Publikationen)

stellen. Sie verteilen sich zur Vorbereitung im Gebäude, suchen eventuell einfache, vorhandene Requisiten und erhalten bei Bedarf Unterstützung aus dem Team. Sobald sie sich auf eine Idee verständigt haben, kommen sie zur Wand und „stellen" dort ihr Bild. Es wird mit einer Digitalfotokamera, verankert auf einem Stativ, gearbeitet, die direkt mit einem Fernseher verbunden ist. Der Fernseher steht so, dass die Jugendlichen sich selber sehen können. Es ist ihre Entscheidung, wann sie den Auftrag für das Foto geben. Das erstellte Foto wird sofort kontrolliert und eventuell durch ein neues ersetzt. Damit wird die Kamera nicht zum fremden, nicht beeinflussbaren Dokumentationsmittel, sondern verhilft zum Ausdruck eigener Ideen und Auffassungen.

Die Aufträge heißen z.B. Traumberufe, Szenen aus der Arbeit, Freizeit und Familie. Hier zeigen die Jugendlichen ihre Vorstellungen und Wünsche – Kinder, gute Arbeit, viel Geld verdienen –, aber auch Probleme, mit denen sie rechnen wie z.B. Stress mit dem frühen Aufstehen, Konflikte mit dem Chef etc.

Ein besonderer Auftrag ist immer „Mannsbilder – Weibsbilder". Zum Ziel, Rollen und Vorurteile sichtbar und damit der Reflexion zugänglich zu machen, erhalten die Mädchengruppen den Auftrag, „typische Mannsbilder" darzustellen; die Jungen sollen „Weibsbilder" darstellen. So entstehen Szenen aus Café und Kneipe, aus Haushalt und Beruf, aber auch Bilder zu Körperhaltung und Kleidung. Dieser Prozess läuft für alle sichtbar ab und führt oft zu Diskussionen und Beratungen aus der Großgruppe.

Weitere Bestandteile sind *Spiele und Übungen zum Thema: Ich spiele mit meiner Rolle,* z.B. „Die Schöne und das Biest", Gruppen raten etc. mit dem Ziel, die Spielfreude in der Gruppe zu wecken und sie mit den Themen Körpersprache, Bewegung und Ausdruck vertraut zu machen.

Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben

Anhand von Leitfragen erstellen die Jugendlichen anonym Antworten: Welche (vermuteten) Vor- bzw. Nachteile hat es, Junge oder Mädchen zu sein. Wie wird die jeweils andere Gruppe wahrgenommen? Sieht diese sich selber so? In der Gesamtgruppe wird anonym vorgelesen und diskutiert: z.B. ob alle Jungen/alle Mädchen mit dieser Meinung übereinstimmen oder andere Positionen vertreten. Besonders intensiv verlaufen die Gespräche über die (vermuteten) Vorteile der anderen Gruppe z.B. bei Kleidung, Sicherheit, Gewalt.

Zukunftsvorstellungen

Nach einer Zeitreise erstellen die Jugendlichen ihren Steckbrief für ihr Leben in 10 Jahren. Hier geht es um Beruf und Familie, Lebensform und Ort, Hobbys und Reisen. Diese Steckbriefe werden für die Gruppe ausgestellt und diskutiert. Dabei geht es um Lebensentwürfe, Mobilität, berufliche Anforderungen und Alternativen.

Auswahl

Alle in den zwei Tagen erstellten Fotos werden von der gesamten Gruppe noch einmal durchgesehen. Es findet eine abschließende Entscheidung statt, ob die Bilder in der Präsentation gezeigt werden dürfen. Auch hier werden nochmals Fotos gelöscht, wenn die Abgebildeten darauf bestehen. Das ist zwar manchmal schade, aber auch nötig, um das Vertrauen und das Recht auf Präsentation zu erhalten. Deshalb ist es auch wichtig, dass im Programm keine anderen Fotos erstellt werden.

Präsentation

Aus allen Fotos und Diskussionsrunden entsteht am Ende eine Powerpoint-Präsentation. Diese wird den beteiligten Schülerinnen und Schülern und der nachfolgenden Jahrgangsstufe in der Schule vorgestellt. Die Fotos, Zukunftssteckbriefe und Diskussionsergebnisse bleiben, wie auch die Präsentation, zur weiteren Nutzung in der Klasse/Schule und können dort sowohl für die Arbeitslehre als auch für die Jungen- und Mädchenarbeit genutzt werden.

Die Geschichte

Seit 1991 gestaltet die Beratungsstelle Check In unter dem Titel „Elly & Erno" mit der Hauptschule in Bedburg-Hau ein Seminar zur geschlechtsbezogenen Berufswahl und Lebensplanung für die Jahrgangsstufe 8 bzw. 7. Das Projekt Elly und Erno ist damit eigentlich schon recht alt – in der heutigen schnelllebigen Landschaft von Programmen und Förderungen schaffen es Projekte selten ins Teenie-Alter. Und es ist jung, weil es sich immer wieder gewandelt hat: Es hat sich mit den Bedingungen des Arbeitsmarktes genauso entwickelt, wie es auf Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen reagiert. Und es hat kritische Phasen überstanden. Das ist möglich in einem guten und vertrauensvollen Austausch zwischen Schule und Jugendhilfe.

Aus der ersten Idee, Mädchen einen Zugang zu „Berufen an der Werkbank" zu ermöglichen, entstand ein Projektangebot, das sich zunächst an die Jahrgangsstufe 8 wendete.

Zur Verdeutlichung der Entwicklung werden im Folgenden kurz die „Phasen“ des Projektes mit ihren unterschiedlichen Methoden skizziert.

1991 – 1997: Berufe erproben und reflektieren

Bei regionalen Bildungsträgern erprobten die Mädchen der Schulklassen gewerblich-technische Berufe; die Jungen sammelten Erfahrungen in Hauswirtschaft und Ernährungsberufen. Beide Gruppen reflektierten ihre Lebensplanung und Berufswünsche, setzten sich mit „typischen“ und „untypischen“ Männer- und Frauen-Berufen auseinander und erweiterten ihre Sicht auf mögliche Ausbildungsberufe.

1998 – 2001: Technik und Kommunikation als Schlüsselbegriffe

Auf dem Arbeitsmarkt verringern sich die Produktionsberufe, Dienstleistung und Berufe mit technischen Grundanforderungen nehmen zu. Jungen und Mädchen an Hauptschulen brauchen daher Sicherheit im Umgang mit neuen Techniken und Medien sowie kommunikative und soziale Kompetenz. Im „Elly & Erno“-Projekt arbeiteten in der zweiten Phase beide Gruppen (Jungen/Mädchen) getrennt an einem gemeinsamen Ziel: der Erstellung eines Films zum Thema „(der) Beruf[s] (die) Wahl ist männlich und weiblich“. Hierfür wurden in der Stadt Interviews mit Passanten zum Thema Berufswahl und Alltagsgestaltung geführt und gefilmt, Berufsfelder erprobt und Rollenspiele zum Thema „(un-)typische Berufe und Rollen“ geprobt und gefilmt. Die gegenseitige Präsentation des eigenen Filmteils verdeutlichte die unterschiedlichen Sichtweisen und brachte eine Basis für weitere, gemeinsame Arbeit am Thema „Berufswahl und Lebensplanung“.

Seit 2002 findet „Elly & Erno“ in der oben beschriebenen Form statt: *Junge sein – Mädchen sein: Spielt das eine Rolle?*

Damit hat das Projekt eine Geschichte, ein Biografie. Es muss sich nicht immer neu erfinden, aber es kann sich immer wieder entwickeln.

Aspekte der Kooperation

Um wichtige Aspekte der Kooperation herauszustellen, müssen nicht Forderungen für die Zukunft gestellt werden, sondern können die Bedingungen genannt werden, die sich für das Projekt als besonders hilfreich und unterstützend erwiesen haben.

Menschen: Für Elly und Erno arbeiten Menschen zusammen, die trotz anderer Aufträge, anderer Zeitrhythmen und Professionen immer wieder bereit sind, sich auf ein Projekt und die Aushandlung einzulassen. Das sind hier die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, die Beratungsstelle, genauso wie der Beratungslehrer, die Schulsozialarbeiterin und die Schulleitung.

Dauer: Das Projekt findet seit 17 Jahren statt und steht im Schulprogramm. Die Personen, die es damals initiiert haben, arbeiten heute an anderen Orten. Sie haben eine Grundlage geschaffen, auf der sich das Projekt immer weiter entwickeln kann. Diejenigen, die dazu gekommen sind, haben neue Ideen und Kompetenzen beigetragen. In dieser Kombination ist „Elly & Erno“ lebendig.

Ressourcen: Schule und Beratungsstelle teilen sich die personelle Betreuung und die Kosten der Durchführung. Die Schulleitung organisiert Termine und Ressourcen. Der Beratungslehrer und die Schulsozialarbeiterin sind die Partner in der Schule, die bei den wechselnden Klassen und Lehrkräften für die Beratungsstelle die Kontinuität in der Kooperation über die Jahre hinweg gewährleisten.

Zielklarheit und Methodenwandel: Das Projekt hat ein klares Thema – die geschlechtsbezogene Auseinandersetzung mit Berufswahl und Lebensplanung. Und es hat die Möglichkeit, immer wieder zu erproben, wie dieses Thema bearbeitet werden kann. Die Darstellung der Phasen zeigt, wie wichtig und massiv dieser Wandel sein kann. Und noch immer ist der eigentliche Inhalt gesichert und gleichzeitig aktuell.

Partizipation: Das Programm fordert von den Jugendlichen viel persönliche Beteiligung. Sie können ihre Meinungen und Ideen einbringen und gestalten das Ergebnis wesentlich mit. Die Ergebnisse der Abschlussauswertung fließen in die Weiterentwicklung des Konzeptes durch Schule und Jugendhilfe ein.

Nachhaltigkeit: Das Projekt ist eingebunden in das Konzept der Berufsorientierung der Schule ab dem 5. Schuljahr. Aus dem Projekt entsteht jedes Mal ein persönliches, individuelles Material, das der Schule für weiteren Einsatz zur Verfügung steht.

Gender-Sensibilität: Die Frage der Lebensplanung und Berufswahl wird aus der Sicht der Mädchen und Jungen bearbeitet und immer durch Männer und Frauen begleitet.

Spaß und Zugewinn: Viele Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule sind fallbezogen und oft durch Problemlagen initiiert. Es geht häufig um Konflikte oder Defizite. Die Beratungsstelle Check In arbeitet auch an dieser Hauptschule mit den Frühabgängerinnen/Frühabgängern sowie mit Schulverweigerinnen/Schulverweigern. Aber das „Elly & Erno“-Projekt beweist immer wieder, dass Kooperation etwas sein kann, was Spaß macht. Die Jugendlichen und die Lehrkräfte können unbefangen Kontakt zu den Beratungsfachkräften aufnehmen und kennen sie dann aus einer positiv empfundenen Situation.

Das Projekt führt kein „Inseldasein“, sondern ist *ein* Modul in der gesamten Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe: dieser Schule, der Schulsozialarbeit und der Jugendsozialarbeit.

Kontakt

Uta Fonrobert, Beratungsstelle Check In, Theodor Brauer Haus, Berufsbildungszentrum Kleve e.V., Thaerstraße 21, 47533 Kleve
Telefon 02821/8959-02
E-Mail: uta.fonrobert@tbh-kleve.de

Kontakte in der Schule: Heike Weding, Manfred Wigge, Gemeinschaftshauptschule St.-Markus-Schule, Rosendahler Weg 4, 47551 Bedburg-Hau
Telefon 02821/6411
E-Mail: 139804@schule.nrw.de

inform 1/2010 Sonderausgabe

PRAXIS

Sexualpädagogischer Unterricht für Jungen an einer GHS in Düsseldorf-Garath[1]

von Karl Heinz Schindler

Die Projektidee

Zu diesem Projekt kam es über eine trägerinterne Anfrage. An der Hauptschule Emil-Barth-Straße führt die Diakonie in Düsseldorf in Kooperation mit der Schule seit vier Jahren ein sogenanntes „Tenny-Baby-Projekt“ durch. Inhalt dieses Projektes ist ein sexualpädagogisches Angebot für Mädchen. Parallel dazu sollte auch ein Angebot für Jungen installiert werden.

Die Schulleiterin Claudia Schuster sagt dazu folgendes: „Ein Kurs nur für Jungen, der von einem Mann geleitet wird – das ist mir wichtig.“ Denn die Jungs kämen in Fächern, die sie mit Mädchen gemeinsam haben, manchmal zu kurz. Außerdem gebe es zu Hause oft keine Väter, mit denen sie über die Dinge reden könnten, die bei „Daddy cool“ zur Sprache kommen.

Der Projektvorlauf

Die Rahmenbedingungen seitens der Diakonie waren abgesteckt. Es sollte, parallel zur Mädchenarbeit, ein Unterrichtsfach mit dem Schwerpunkt Sexualpädagogik für Jungen angeboten werden. Dabei sei besonders darauf zu achten, dass die Schüler einen geschützten Rahmen vorfinden, in dem sie sich trauen, sich über das Thema Sexualität und Sex auszutauschen. Vor allem war Schule und Diakonie wichtig, dass eine solche Gruppe von einem Mann geleitet wird, an dem sich die Schüler orientieren können und den sie als männliches Vorbild erleben. Wir sind davon ausgegangen, dass Jungen an einem solchen Projekt interessiert sind – waren uns aber nicht sicher, ob eine Gruppe zustande kommt. Von Vorteil war, dass Herr Schindler vor Ort mit den beiden Kolleginnen, die die Mädchenarbeit durchführen, eng kooperieren konnte.

Das Projekt wendet sich an Jungen im Alter von 13 bis 16 Jahren, die sich im Rahmen des Wahlpflichtfaches der Klassen 7 bis 9 für dieses Fach entscheiden können. Das Projekt erstreckt sich jeweils über ein Schulhalbjahr und sollte acht Teilnehmer nicht übersteigen.

[1] Der vorliegende Beitrag wurde in der Dokumentation der Konferenz „Praxis der Jungenarbeit 9: Jungs & Sex – vom ‘großen Unterschied’ und sexueller Identitätsbildung“ veröffentlicht. Bezug (Kosten: 5 EUR) unter: www.lvr.de (Pfad: Publikationen)

Bei der Namensgebung für die Jungengruppe fiel die Wahl schließlich auf „Daddy cool“. Herr Schindler nahm in den Pausen Kontakt zu den Schülern auf, besuchte die Klassen 7 bis 9 und hing Plakate auf, um für das neue Projekt zu werben. In der Schülerzeitung erschien zudem ein Artikel über das neue Gruppenangebot.

Ausgehend von der Konzeption, die der Mädchenarbeit zugrunde liegt, erarbeitete Herr Schindler Themenschwerpunkte, die ein Grobraster für die Jungenarbeit bildeten.

Der Gruppenverlauf

Trotz Hemmschwellen und guter „Konkurrenzangebote“ bei den Wahlpflichtfächern konnte wie geplant am 25.01.2007 die erste „Daddy cool-Gruppe“ mit sieben Schülern starten. Die Gruppe traf sich donnerstags für eine Doppelstunde in der Zeit von 14.15 Uhr bis 15.45 Uhr in dem Raum der Schulsozialarbeiterin. Einzelne Stunden wurden gemeinsam mit der „Teeny-Baby-Gruppe“ durchgeführt. Das Eis war schnell gebrochen und es entwickelte sich ein intensiver Kontakt zu den Schülern. Hilfreich war dabei sicherlich der klar strukturierte und Sicherheit gebende Rahmen des Angebotes, die notwendige Vorbereitungsphase und der angenehme und ansprechende Ort. So konnten immer wieder Situationen entstehen, in denen ein sehr persönlicher Austausch möglich war.

Mit folgenden Themenschwerpunkten beschäftigte sich die Gruppe:

– Rollenbilder/Geschlechterrollen: Wann ist der Mann ein Mann?
– Kampfesspiele.
– Beziehung/Liebe/Partnerschaft/Homosexualität.
– Sexualität (männliche und weibliche Geschlechtsorgane, Pubertät, Geschlechtsverkehr, Selbstbefriedigung, Sexualpraktiken, Unfruchtbarkeit des Mannes, Empfängnis-/Vaterschaftsverhütung).
– Aids und Geschlechtskrankheiten.
– Schwangerschaft und Geburt, Babypflege.
– Vorstellung der Säuglingssimulatoren verbunden mit dem Angebot eines Elternpraktikums.
– Erziehen: Wie geht das?

Um den Unterricht interessant und abwechslungsreich zu gestalten, legt der Kursleiter besonderen Wert auf Begegnungen. Zum Thema Geschlechterrollen wurde zum Beispiel ein Hausmann eingeladen,

der sich um Haus und Kinder kümmert, während seine Frau „arbeiten“ geht. Herr Schindler merkt dazu an: „Es ist mir wichtig, den Schülern Alternativen zu dem, was sie kennen und wie sie geprägt sind anzubieten, die ein oder andere Meinung oder Haltung zu hinterfragen bzw. darüber ins Gespräch zu kommen.“

Zum Thema Aids besuchte die Gruppe die Aids-Hilfe Düsseldorf. Hier wurden einerseits Informationen zum Thema Aids vermittelt; andererseits hatten die Schüler die Gelegenheit, mit einem an Aids erkrankten Mann zu sprechen. Weitere Gäste waren ein schwuler Mann und eine Mutter mit ihrem vier Monate alten Sohn. Zum Abschluss besuchten wir den Kreissaal im Krankenhaus Benrath, wo uns der Oberarzt in Empfang nahm und durch die Station führte. Diese persönlichen Begegnungen wurden bewusst gewählt, damit die Jungen einen ganz konkreten und persönlichen Zugang zu den jeweiligen Themen finden und so lebendige Lernprozesse entstehen konnten. Bei den Begegnungen zeigten sich die Schüler sehr interessiert und ließen sich auf Gespräche ein. Bei der Begegnung mit dem an Aids erkrankten Mann war viel Betroffenheit bzw. persönliches Berührt-Sein zu spüren.

Zum Gruppeneinstieg wurde ganz bewusst das Thema der Rollenbilder gewählt: zum einen, um so einen leichten Einstieg zu finden, zum anderen, um Anregungen für ein Selbstverständnis als Junge und später als Mann zu entwickeln.

Die Kampfesspiele, in der Regel zu Beginn der Gruppenstunden eingesetzt, dienten dazu, angestaute Aggressionen spielerisch abzubauen und erst mal „anzukommen“.

Neben den zentralen Themen Beziehung/Liebe und Sexualität bezog der Kursleiter bewusst auch den Bereich der Schwangerschaft, Geburt und Babypflege mit ein. Bei einer gemeinsamen Stunde mit der „Teeny-Baby-Gruppe“ hatten die Jungs Gelegenheit, Puppen zu baden, zu wickeln und in den Arm zu nehmen.

Die Möglichkeit, einen Säuglingssimulator für ein Elternpraktikum mit nach Hause zu nehmen, wurde bisher von keinem Schüler wahrgenommen. Da scheint die Hemmschwelle für Jungen aus ihrer Rollenprägung heraus noch zu groß zu sein.

Zum Ende der Gruppenarbeit beschäftigten wir uns mit dem Begriff der Erziehung. Wie habe ich als kleiner Junge meine Erziehung erlebt, wie erlebe ich sie jetzt? Was sind Grundbedürfnisse eines Kindes, welche Grundprinzipien gibt es? Was bedeutet es Vater zu sein – und wie vereinbare ich eigene Bedürfnisse mit der Rolle und der Verantwortung als Vater? Welche Rolle kann Gewalt in der Erziehung spielen?

Die Methoden

Folgende Methoden wurden eingesetzt:

– Einzel- und Gruppenarbeit.
– Gruppengespräch im Plenum.
– Begegnungen mit Gästen/Experten.
– Einsatz von Videos.
– Einsatz von Anschauungsmaterial (Säuglingssimulatoren, Verhütungskoffer, Beckenmedienschnitt, Lehrtafel männliche Geschlechtsorgane).
– Befindlichkeitsrunden/Blitzlicht/kurze Rückmeldungen der Schüler.
– Kampfesspiele.

Resümee

Den Jungen soll ein Raum gegeben werden, in dem sie sich mit ihrem Geschlecht und ihrer Rolle als Junge und Mann auseinander setzen können. Zum anderen ist es ein zentrales Anliegen, über verschiedene sexualpädagogische Themen ins Gespräch zu kommen und Wissen zu vermitteln. Bisher fanden vier „Daddy-cool-Gruppen“ statt; alle waren voll belegt. Dies zeigt deutlich: Wenn sich ein Angebot für Jungen – wie hier geschehen – an einer Schule etabliert hat, wird es sehr gut angenommen und besteht ein deutlicher Bedarf bei den Schülern an einer reinen Jungengruppe.

Das Besondere an diesem sexualpädagogischen Projekt für Jungen liegt darin, dass es als Unterrichtsfach fest in den Schulrahmen integriert ist und sich über ein ganzes Schulhalbjahr erstreckt. So war es nicht verwunderlich, dass die Presse ein starkes Interesse an diesem Angebot zeigte. Man kann nur hoffen und wünschen, dass sich solche und ähnliche Projekte im schulischen- und außerschulischen Bereich weiter etablieren.

Kontakt
Karl-Heinz Schindler, Diplom-Sozialpädagoge und Sozialtherapeut, Rather Modell der Diakonie Düsseldorf, Graf-Recke-Straße 230, 40235 Düsseldorf, Telefon 0211/6013636
E-Mail: karlheinz.schindler9@yahoo.de

Die Gender-Box zur Mädchen- und Jungenarbeit im Ganztag

Ein Angebot im Rahmen des Verbundprojektes „Lernen für den Ganztag“ unter www.ganztag-blk.de

Die Gender-Box informiert über Grundlagen von geschlechtsbezogener Arbeit in reflexiv-koedukativen wie auch geschlechtshomogenen Lernsettings. Auf der Internetseite werden praxisnahe Materialien und Qualifizierungsbausteine für das pädagogische Personal und für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus Schule, Jugendhilfe und anderen relevanten außerschulischen Partnern präsentiert, die den Ganztag mit gestalten.

Die Gender-Box mit umfangreichen Fachtexten, Materialien, Literaturhinweisen u.v.m. unter: www.ganztag-blk.de *(Pfad: Fortbildungsmuodule/Modul-Übersicht/ Lernen und individuelle Förderung im GanzTag)*

inform 1/2010 Sonderausgabe

NRW

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

Ausgewählte Ergebnisse der Befragung von 200 Kinder- und Jugendeinrichtungen durch die Forschungsstelle „Sozialraumorientierte Praxisforschung und Praxisentwicklung an der Fachhochschule Düsseldorf[1]

von Dr. Maria Icking und Dr. Ulrich Deinet

1. Einleitung

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

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

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung präsentiert. Gegenstand der Befragung sind Inhalte und Formen der Angebote von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die sie in Kooperation mit Schulen im Schuljahr 2007/2008 durchgeführt haben. Der Gegenstandsbereich wurde nicht weitergehend definiert, damit nicht durch die Definition Angebote und Themen ausgeschlossen werden. Vor allem sollte vermieden werden, dass nur Kooperationen einbezogen werden, die auf feste und verbind-

[1] Der vorliegende Beitrag wurde in der Ausgabe 4/08 von „Jugendhilfe & Schule *inform*“ veröffentlicht. Kostenloser Download unter: www.jugend.lvr.de (Pfad: Service/Publikationen)

liche Verabredungen mit einzelnen Schulen basieren. Ein Beispiel ist die Hausaufgabenbetreuung, die in vielen Einrichtungen angeboten wird. Sie ist oft ein Angebot der Einrichtungen, dass sich an Schülerinnen und Schüler richtet, die die Einrichtung vor allem im offenen Bereich besuchen und ist nicht zwangsläufig mit den jeweiligen Schulen abgestimmt. Andererseits ist dieses offene Vorgehen mit dem Nachteil verbunden, dass letztlich die einzelne Einrichtung entschieden hat, was sie als Kooperation definiert.

2. Beschreibung der befragten Einrichtungen

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

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

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

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

Anlass der Kooperation (n=198)

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

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

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

3. Formen und Inhalte der Angebote in Kooperation mit Schule

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

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

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

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

3.1 Kooperation im Ganztag

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

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

Eine gewichtige Form der Kooperation im Ganztag ist das Angebot im Rahmen des

Alltagsbetriebes der Einrichtung, das nicht zusätzlich zur Regelförderung durch weitere öffentliche Mittel finanziert wird und in der Regel nicht durch verbindliche Kooperationen mit einzelnen Schulen abgesichert ist. Inhaltlich wird fast immer Hausaufgabenhilfe angeboten, teilweise ein Mittagessen, das z.B. durch Spenden finanziert wird. Die Kinder nehmen anschließend am offenen Angebot der Einrichtung teil. Mehr als ein Drittel der Einrichtungen kooperieren in dieser Form.

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

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

Hinsichtlich der *Beteiligung der Schulen nach Schulform* sind entsprechend der hohen Bedeutung der Kooperation im Rahmen der OGS die Grundschulen am stärksten beteiligt. Mit 65,9 Prozent kooperieren fast zwei Drittel der Einrichtungen mit Schulen dieser Schulform. Die Hauptschulen sind im Sekundarschulbereich quantitativ am stärksten beteiligt; rund 45 Prozent der Einrichtungen kooperieren mit Hauptschulen. Deutlich weniger beteiligt sind die übrigen Schulen der Sekundarstufe. (...) Weil die Einrichtungen im Rahmen der OGS überwiegend nicht als Träger, sondern als Kooperationspartner tätig sind, ist es nachvollziehbar, dass Mittagessen und Hausaufgabenhilfe nur begrenzt Teil des Angebots ist, weil dies in der Regel vom Träger der OGS angeboten wird. Anders sieht es in der Sekundarstufe aus: Hier bieten zwei Drittel der Einrichtungen im Rahmen des Ganztagsangebots ein Mittag- essen an und mehr als 75 Prozent eine Unterstützung bei Hausaufgaben.

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

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

Hinsichtlich der *Verbindlichkeit der Teilnahme* zeigt sich, dass überwiegend die Teilnahme nur für angemeldete Kinder und Jugendliche verbindlich ist. Freiwillig ist die Teilnahme insbesondere in den Einrichtungen, die im Rahmen ihres „Alltagsbetriebs“ eine Übermittagbetreuung anbieten, die in der Regel nicht zusätzlich gefördert wird. Teil des Unterrichts ist das Angebot im Ganztag z.B. in der gebundenen Ganztagshauptschule bzw. Ganztagsförderschule.

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

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

3.2 Kooperation außerhalb des Ganztags

Insgesamt 159 Einrichtungen (79,5 Prozent) machen im Rahmen der Kooperation mit Schule Angebote, die sehr unterschiedlicher Art sind; sie wurden im

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

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

Rahmen dieser Untersuchung unter dem abgrenzenden Kriterium zusammengefasst, dass sie nicht Teil der Angebote der Ganztagsschule sind.

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

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

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

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

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

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

Im Unterschied zur Kooperation im Ganztag arbeiten außerhalb des Ganztags nur 28 Einrichtungen ganz oder teilweise auf *Basis von Verträgen*. In 75 Prozent der Verträge werden die zu erbringenden Leistungen, der Zeitumfang bzw. Ziele, Inhalte und Formen der Kooperation geregelt. Andere als vertragliche Regelungen sind in der Mehrzahl mündliche Verabredungen, 21 Einrichtungen greifen auf offizielle Programmrichtlinien zurück.

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

4. Einschätzungen der Einrichtungen zur Kooperation

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

4.1 Ziele der Kooperation

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

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

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

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

4.2 Auswirkungen der Kooperation auf Einrichtungen

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

Im Vergleich aller genannten Änderungen und Auswirkungen wird am stärksten genannt, dass die

Angebotsformen außerhalb des Ganztags (n=159, Mehrfachnennungen)

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

Kooperation zu einer besseren Vernetzung der Einrichtung in der Kommune bzw. im Stadtteil geführt hat. Auch dass durch die Kooperation neue Zielgruppen gewonnen wurden, ist eine vielfach bestätigte Auswirkung.

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

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

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

4.3 Bewertung der Kooperation und Zufriedenheit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Ausblick

Zurzeit werden leitfadengestützte mündliche Interviews mit mindestens zehn Einrichtungen durchgeführt. Ziel ist die Beschreibung von Fallstudien zur Kooperation, um u.a. die Ergebnisse der schriftlichen Befragung anschaulicher werden zu lassen.

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

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

inform 1/2010 Sonderausgabe

NRW

Bildungslandschaft Nordrhein-Westfalen in Bewegung

Vom Ganztag zu Regionalen Bildungsnetzwerken – die Träger der Kinder- und Jugendhilfe sind gefordert[1]

von Alexander Mavroudis

Seit Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse 2002 steht die Bildung von Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt des Interesses der (Fach-)Öffentlichkeit. So hat PISA u.a. deutlich gemacht, dass die Chancen auf Bildung in Deutschland ungleich verteilt sind und der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen durch ihren sozialen Stand beeinflusst wird.

Mit dem 2003 begonnenen bundesweiten Ausbau von Ganztagsschulen hat sich in der Fachdiskussion immer stärker die Erkenntnis durchgesetzt: Keine Institution schafft Bildung allein – notwendig ist die Vernetzung und sozialräumliche Ausgestaltung von schulischen und nichtschulischen Bildungsorten und Lernwelten. Damit einher geht ein Verständnis von Bildung, das neben der formalen Bildung, die vor allem im Rahmen des schulischen Unterrichts erfolgt, auch nonformale und informelle Bildungsprozesse umfasst, wie sie insbesondere in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe stattfinden.

Auch der Bericht der nordrhein-westfälischen Enquetekommission 2008 unterstreicht, dass der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen und der außerschulischen Bildung durch u.a. Angebote der Kinder- und Jugendhilfe ein viel größerer Stellenwert einzuräumen ist, als dies bisher der Fall ist. Die Jugendhilfe wird hier als „Brückeninstanz“ verstanden, die die Begegnung unterschiedlicher Bildungswelten leistet und somit eine entscheidende Ressource für Kinder und Jugendliche darstellt.

Der 12. Kinder- und Jugendbericht entwickelt diese bildungspolitischen Überzeugungen weiter zur Kommunalen Bildungslandschaft. *Kommunale Bildungslandschaft* heißt:

– Alle bildungsrelevanten Akteure in einer Stadt/Region kommen schrittweise zusammen, kommunizieren miteinander, stimmen Angebote ab, tauschen Erfahrungen aus.
– Die Kommune übernimmt mehr Verantwortung für die Betreuung, Erziehung und Bildung und steuert den Dialog der bildungsrelevanten Akteure.
– Das Ziel ist es, zu gelingenden Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen und deren gleichberechtigter Teilhabe beizutragen.

[1] Der vorliegende Beitrag wurde in der Ausgabe 2/09 der LVR-Zeitschrift „Jugendhilfe Report“ veröffentlicht. Kostenloser Download unter: www.jugend.lvr.de (Pfad: Service/Publikationen)

Die Planungsvision der Kommunalen Bildungslandschaft überzeugt nicht nur vor dem Hintergrund fachlicher Erkenntnisse über das Aufwachsen und die Bildungsbedarfe von Kindern und Jugendlichen. Sie ist, aus unterschiedlichen Gründen (z.B. Standortfaktor Bildung), auch für kommunale Entscheidungsträger attraktiv. Das hat eindrucksvoll der Kongress „Bildung in der Stadt“ des Deutschen Städtetages am 22. und 23.11.2007 in Aachen mit fast 1.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern gezeigt, bei dem eine staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft in der Bildung gefordert wurde.

Die Kommunale Bildungslandschaft basiert zurzeit noch nicht auf einem theoretisch begründeten Konzept, sondern wird eher als pragmatischer Leitbegriff genutzt – der gleichwohl aber in der Lage scheint, unterschiedliche Akteure und Interessen zu bündeln und Bildungslandschaften zu verändern. Das zeigt die Entwicklung in Nordrhein-Westfalen, wo mit dem Ausbau von Ganztagsschulen seit 2003 *landesweit* Strukturen für die (Weiter-)Entwicklung Kommunaler Bildungslandschaften gewachsen sind.

Der Ausbau von Ganztagsschulen und ganztagsorientierten kooperativen Angeboten

Seit der Einführung der *Offenen Ganztagsschule im Jahr 2003* wurde die Kooperation von Schulen mit außerschulischen Partnern schrittweise im Primarbereich verankert. Das Landesprogramm sieht die Einbindung von Jugendhilfeträgern und -fachkräften bei der Gestaltung des schulischen Ganztags vor. Die 184.000 Ganztagsplätze (eine Versorgungsquote von 24,5 Prozent), die es im Schuljahr 2008/2009 an 2.921 der insgesamt 3.590 Grund- und Förderschulen in Nordrhein-Westfalen gibt, werden denn auch in der Regel mit außerschulischen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe gestaltet. (Anmerkung zum aktuellen Stand: Im laufenden Schuljahr 2009/2010 ist die Zahl auf 203.000 Ganztagsplätze angewachsen; zum Schuljahr 2010/11 stehen Landesmittel für bis zu 225.000 Plätze zur Verfügung.)

Konzeptionell verankert ist weiterhin die Mitsteuerung durch die Kommune und eine abgestimmte Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung. So sind auf der kommunalen Ebene vielerorts ämterübergreifende Planungs- und Steuerungsgruppen gewachsen, in denen insbesondere Schulverwaltungsamt,

Jugendamt, Freie Träger, Schulen und die Schulaufsicht gemeinsam die Einführung des Ganztags gestalten. In einigen Kommunen gibt es zudem Qualitätszirkel, in denen die verschiedenen Akteure kontinuierlich Entwicklungsbedarfe des Ganztags an den Schulen gemeinsam beraten. 2008 wurden ca. 50 dieser Qualitätszirkel durch die Serviceagentur „Ganztägig lernen NRW“ anteilig gefördert und fachlich begleitet. Für 2009 ist eine erneute Ausschreibung mit Öffnung für den Bereich „Ganztag Sek. I“ erfolgt. (Anmerkung zum aktuellen Stand: 2009/2010 wurden 66 örtliche Qualitätszirkel, mit denen 1.570 Schulen erreicht werden konnten, gefördert. Aktuell findet eine erneute Ausschreibung für das Schuljahr 2010/2011 statt. Informationen unter: www.ganztag.nrw.de.)

Sowohl die ämterübergreifenden Planungsgruppen als auch die Qualitätszirkel sind vom Grundsatz her als staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft in der Bildung zu verstehen. Hierzu passt, dass einige Jugendämter damit begonnen haben, Konzepte zur Einbindung erzieherischer Hilfen in den Ganztag zu entwickeln, um eine integrative Förderung von Kindern in der Primarstufe zu ermöglichen.

Der Ausbau von Ganztagsschulen und ganztagsorientierten kooperativen Angeboten im Bereich der Sekundarstufe I hat mit der *„Qualitätsinitiative Hauptschule“ 2006* begonnen, mit der seitdem der erweiterte Ganztagsbetrieb an Hauptschulen und ausgewählten Förderschulen gefördert wird (mit einem 30prozentigem Lehrerzuschlag). Bis zum Schuljahr 2008/2009 sind 25 Förderschulen und 216 Hauptschulen in das Programm eingestiegen. (Anmerkung zum aktuellen Stand: Inzwischen sind 229 Hauptschulen dabei, den Ganztag schrittweise auszubauen. Mit den bereits vor 2006 bestehenden 104 „alten“ Ganztagshauptschulen ist damit faktisch jede zweite Hauptschule im bzw. auf dem Weg zum gebundenen Ganztag.)

Im Rahmen der **„***Ganztagsoffensive für die Sekundarstufe I“* wird der Ausbau seit Februar 2009 auf weitere Schulformen ausgedehnt:

– Im Bereich der *Realschulen*, wo es bis 2008 nur 22 Ganztagsschulen gab, sollen bis zum Schuljahr 2010/11 weitere 108 Schulen schrittweise den gebundenen Ganztag einführen.
– Im Bereich der *Gymnasien*, wo es bis 2008 nur 27 Ganztagsschulen gab, können bis zum Schuljahr 2010/11 bis zu 108 Schulen schrittweise den gebundenen Ganztag einführen.

  (Anmerkung zum aktuellen Stand: Im Schuljahr 2009/2010 haben bereits 96 Schulen mit dem Ganztagsausbau begonnen. Zum Schuljahr 2010/2011 wird es 116 neue Ganztagsgymnasien und 100 neue Ganztagsrealschulen geben. Dann werden ca. 22 Prozent der Gymnasien und ca. 23 Prozent der Realschulen im bzw. auf dem Weg in den gebundenen Ganztag sein. Weitere Informationen unter www.msw.nrw.de – dort unter „Ganztag“. Hier ist u.a. der Bericht des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW zur „Gantagsoffensive für die Sekundarstufe I“ an den Ausschuss für Schule und Weiterbildung im Landtag NRW vom 22. März 2010 dokumentiert.)
– Im Rahmen des Programms „Geld oder Stelle“ stehen ab dem 01.02.2009 *allen* Halbtagsschulen der Sekundarstufe I zusätzliche Lehrerstellenanteile und/oder Barmittel zur für ein bedarfsgerechtes Angebot einer pädagogischen Übermittagsbetreuung sowie von freiwilligen außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten zur Verfügung.

Die konzeptionellen Leitziele des Landes für den Ausbau von Ganztagsschulen und von ganztagsorientierten Angeboten stimmen mit denen der Kommunalen Bildungslandschaft vom Grundsatz her überein. So soll der Prozess der Öffnung von Schulen und die Zusammenarbeit der Schulen mit Jugendhilfe, Kultur, Sport und anderen außerschulischen Partnern bei der Gestaltung der Ganztagsprogramme gestärkt werden. Auch die Kooperation der Schulen mit den Kommunen als Schulträger und als Träger der Kinder- und Jugendhilfe soll weiter entwickelt werden.

Der Ganztagsausbau verändert die örtlichen Bildungslandschaften. Das hat auch *Folgen für die Kinder- und Jugendhilfe,* denn:

– Die Präsenz von vielen Kindern und Jugendlichen am Ort Schule verlängert sich schrittweise bis in den Nachmittag hinein. Damit verändern sich Zeiten, die für den Besuch von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (z.B. einer Offenen Tür) zur Verfügung stehen; zugleich wächst der Bedarf an integrativen Hilfeangeboten am Ort Schule (z.B. im Rahmen der Angebote der Hilfen zur Erziehung).
– Der Bedarf kooperativer Angebote mit Schulen, als zusätzliches Aufgabenfeld für Träger (wie es auch das Kinder- und Jugendförderungsgesetz vorsieht), nimmt zu. Voraussetzung hierfür sind klare Profile von Trägern als Bildungspartner von Schulen.
– Damit einher gehen Erwartungen der Schulen, die bei der Gestaltung der Ganztagsprogramme auf der Suche nach möglichen Partnern sind und Unterstützung suchen.
– Die Aufmerksamkeit der kommunalen Entscheidungsträger für Bildung wächst – wobei hier zurzeit der Lernort Schule im Vordergrund steht. Damit einher geht die Gefahr, dass andere Lern- und Bildungsorte aus dem Blick geraten.

Angesichts dieser Entwicklungen sind die Träger der Kinder- und Jugendhilfe gefordert, die Öffnung von Schule für außerschulische Angebote und Träger und die wachsenden Gestaltungsmöglichkeiten der Kommunen für Bildung gleichermaßen als Herausforderung und als Chance wahrzunehmen. Das betrifft die freien Träger – und die Jugendämter, die ihrer Planungs- und Gestaltungsverantwortung gerecht werden müssen. Dies gilt umso mehr mit Blick auf im Folgenden skizzierte bildungspolitische Initiative des Landes.

Der Ausbau Regionaler Bildungsnetzwerke

2008 hat das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW die Initiative zur Entwicklung von Regionalen Bildungsnetzwerken ergriffen und bietet Städten und Kreisen, auf der Grundlage von Kooperationsvereinbarungen, die gemeinsame (Weiter-)Entwicklung der örtlichen Bildungslandschaft an.

Zielsetzung ist es, die Lern- und Lebenschancen aller Kinder und Jugendlichen durch den Auf- und Ausbau von Bildungsnetzwerken, als institutionell übergreifende Organisationsformen der bildungsrelevanten Träger und Institutionen vor Ort, zu verbessern. Für die Organisation der regionalen Kooperation sollen eine „Regionale Bildungskonferenz", ein „Lenkungskreis" und eine „Regionale Geschäftsstelle" eingerichtet werden. In diesen Gremien arbeiten Vertreterinnen und Vertreter der Schulen, des Schulträgers, der Schulaufsicht sowie weiterer Institutionen und Einrichtungen – hier wird u.a. das Jugendamt genannt – zusammen.

Im Juni 2008 haben 19 Städte und Kreise Kooperationsverträge mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW abgeschlossen. Dies sind die Städte Duisburg, Krefeld, Solingen, Bonn, Köln, Münster, Hamm, Bochum, Dortmund sowie die Kreise Warendorf, Unna, Steinfurt, Gütersloh, Höxter, Herford, Soest, der Hochsauerlandkreis, der Rheinisch-Bergische-Kreis und der Rhein-Sieg-Kreis. In den darauf folgenden Monaten sind dann die Kreise Düren, Borken und Lippe, Stadt und Kreis Aachen, die Städte Mülheim an der Ruhr und Gelsenkirchen dazu gekommen; für 2009 sind weitere Kooperationsvereinbarungen mit dem Oberbergischer Kreis, dem Rhein-Erft-Kreis, dem Kreis Olpe und dem Kreis Paderborn sowie den Städten Düsseldorf, Remscheid und Essen geplant. Geplant ist der *flächendeckende Ausbau der Bildungsnetzwerke,* die restlichen Städte und Kreise sollen bis 2010 folgen. (Anmerkung zum aktuellen Stand: Bis Anfang März 2010 hatten insgesamt 41 Städte und Kreise eine Kooperationsvereinbarung mit dem Land abgeschlossen. Informationen, u.a. zum aktuellen Stand des Ausbaus, unter: www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de).

Aus der *Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe ist festzustellen*, dass sich die entstehenden Planungs- und Steuerungsstrukturen der Regioanlen Bildungsnetzwerke gut dazu eignen werden, die zu Beginn skizzierten Entwicklungsbedarfe aufzugreifen und Kommunale Bildungslandschaften weiter zu entwickeln. Reflektiert man den historischen Hintergrund der Initiative, die aus dem Modellprojekt „Selbstständige Schule" erwachsen ist, sowie die vom Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW vorgelegten Entwürfe der Kooperationsverträge, so ergeben sich gleichwohl einige Fragestellungen:

– Findet eine Konzentration auf *schulische* Bildungsprozesse und -orte und die Frage, was Schulen brauchen, statt?
– Ist die Kinder- und Jugendhilfe entsprechend ihrem gesetzlichen Bildungsauftrag in den Planungs- und Steuerungsgremien vertreten?
– Sind Städte und Kreise, als vorgegebene Organisationsstruktur, in den Handlungsbezügen der Jugendämter homogene Bildungslandschaften?

Die konkrete Ausgestaltung der Regionalen Bildungsnetzwerke obliegt wesentlich den kommunalen Akteuren und Entscheidungsträgern. Hier sind auch die pädagogischen Fachkräfte und Träger, vor allem aber die Planungsfachkräfte sowie politisch Verantwortlichen in den Jugendämtern gefordert, die Chancen zur Mitgestaltung der Bildungsnetzwerke zu nutzen, denn: Ohne die Jugendämter als Vertreter der Interessen und Bedarfe von Kindern, Jugendlichen und deren Familien auf der einen Seite und der Bildungsleistungen der Kinder- und Jugendhilfe (-träger) auf der anderen Seite können *Bildungslandschaften bzw. Bildungsnetzwerke* nicht erfolgreich gestaltet werden. (Anmerkung: Vgl. hierzu aktuell den 9. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW „Bildung, Teilhabe, Integration – Neue Chancen für junge Menschen in Nordrhein-Westfalen", Düsseldorf 2010, Seite 25 ff.; Download unter: www.mgffi.nrw.de)

Wesentlich sind dabei folgende Entwicklungslinien:

– Alle beteiligten Akteure müssen sich auf einen Bildungsbegriff verständigen, der formale, nonformale und informelle Bildungsangebote und (Selbst-)Bildungsprozesse umfasst.
– Demzufolge muss eine systematische Vernetzung *aller* Bildungsanbieter und -orte in der Kommune/Region erfolgen; auch Kitas, Offene Türen, Jugendverbände, Einrichtungen der Jugendsozialarbeit usw. müssen in den Blick genommen werden.
– Jugendhilfe-, Schulentwicklungs- *und* Schulprogrammentwicklung sind miteinander zu verknüpfen.
– Bildungsprozesse in Schulen, in kooperativen Angeboten *und* in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe müssen gleichermaßen weiter entwickelt werden. Von daher muss die heterogene Trägerlandschaft der Kinder- und Jugendhilfe auch angemessen in den Gremien der Regionalen Bildungsnetzwerke vertreten sein.
– Ein Perspektivenwechsel ist notwendig: Es geht nicht darum, was Schule braucht, sondern was Kinder, Jugendliche und Familien – und zwar *alle*! – für gelingendes Aufwachsen brauchen. Dabei kommt der Förderung von benachteiligten und/oder von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung eine besondere Bedeutung zu.

Auch das LVR-Landesjugendamt ist gefordert

Zur Unterstützung der Jugendämter bietet das LVR-Landesjugendamt Rheinland seit Ende 2008 Fachberatung zu Regionalen Bildungsnetzwerken/Kommunalen Bildungsnetzwerken an. Hintergrund sind u.a. Gespräche mit dem Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration NRW (das die Fachberatung anteilig finanziert), aus denen der Auftrag erwachsen ist, die kommunale Ebene und hier insbesondere die Jugendämter – sowie ggf. freie Trägerverbünde – darin zu beraten und zu unterstützen, die Kinder- und Jugendhilfe als Bildungsanbieter und als Bildungspartner von Schule in den kommunalen und regionalen Vernetzungs- und Planungsprozessen zu verankern. Das betrifft nicht nur Kommunen und Kreise, in denen Regionale Bildungsnetzwerke entstehen.

Kontakt

LVR-Landesjugendamt Rheinland,
Kennedy-Ufer 2, 50663 Köln

Ansprechpartner ist Alexander Mavroudis
Telefon 0221/809-6932, E-Mail:
alexander.mavroudis@lvr.de

inform 1/2010 Sonderausgabe

NRW

Ohne außerschulische Bildungspartner geht es nicht

Die Entwicklung der Schulsozialarbeit aus schulpolitischer Sicht[1]

von Ulrich Thünken

Schule heute: Ein Bild voller Widersprüche

Die Erwartungen der Gesellschaft an die Schule sind heute sehr hoch und zum Teil widersprüchlich. Einerseits soll die Schule mit hohen Leistungen u.a. den Wirtschaftsstandort sichern, andererseits Kindern und Jugendlichen über fachliche Leistungen hinaus einen angenehmen und anregenden Lebensraum bieten. Sie soll Problemkinder integrieren, Konflikte, die aus der Familie oder dem Sozialraum erwachsen, bearbeiten und damit Sozialisationsaufgaben lösen, für die sie früher nicht zuständig war. Zwar hatte die Schule immer einen Bildungs- *und* Erziehungsauftrag. Die Anforderungen in beiden Bereichen sind aber erheblich gewachsen. Die „alte" Schule als „Lehrerschule", die sich darauf beschränken konnte fachliche Inhalte zu vermitteln, kann diesem Anspruch nicht mehr genügen.

Das Schulgesetz von 2005 beschreibt diese neue Aufgabenstellung. Es betont, dass sich die Schule zur Erfüllung ihres Auftrages öffnen und mit anderen Partnern zusammenarbeiten muss. Dabei wird die gemeinsame Verantwortung von Schule und Jugendhilfe herausgehoben. Die traditionelle Verankerung von Schulsozialarbeit als Aufgabe der Jugendhilfe wird damit nicht mehr infrage gestellt. Die Schulseite erkennt aber an, dass auch sie in diesem Feld eine originäre Aufgabe hat. Die Rolle der Schulsozialarbeit und die Möglichkeit der Verankerung in der Schule wird seit 2008 in einem umfänglichen Erlass des Schulministeriums zur Schulsozialarbeit beschrieben. Damit sind die rechtlichen Grundlagen für die Entwicklung von Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen in enger Verzahnung zwischen Jugendhilfe und Schule gelegt.

[1] Der vorliegende Beitrag wurde in der Dokumentation der Konferenz „Netze der Kooperation 11: Schulsozialarbeiter/innen – von Feuerwehrmännern und -frauen zu Schnittstellenmanager/innen" veröffentlicht. Die Dokumentation bietet u.a. Praxisbeispiele und weitere relevante Materialien. Bezug (Kosten: 5 EUR) unter: www.lvr.de (Pfad: Publikationen)

Weitere Praxisbeispiele bietet die Ausgabe 4/09 der LVR-Zeitschrift „Jugendhilfe Report". Download unter: www.jugend.lvr.de (Service/Publikationen).

Verschiedene Rollen, gemeinsame Ziele

Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte haben ein je eigenes Berufsbild, eine unterschiedliche berufliche Sozialisation und bringen unterschiedliche Traditionen mit. Ihre Verankerung in unterschiedlichen Institutionen hatte vielfach zur Folge, dass anstelle konstruktiver Zusammenarbeit im Interesse junger Menschen unterschiedliche Herangehensweisen kultiviert und Vorurteile gepflegt wurden. Wenn Lehrerinnen und Lehrer und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter *gemeinsam in der Schule* arbeiten, ist es entscheidend wichtig, dass sich alle Akteure gemeinsamen Zielen verpflichtet fühlen. Dazu gehören:

– Unterstützung des fachlichen Lernens und des Schulerfolgs.
– Hilfen bei Übergängen vom Kindergarten in die Schule und von der Schule in den Beruf.
– Einzelfallhilfe in kritischen Lebenssituationen.
– Förderung sozialer Kompetenz.

Diese Ziele müssen sich alle in Schule Tätigen zu eigen machen.

Schulsozialarbeit in der Schule: Die neue Erlasslage – Chancen und Probleme

Die neue Erlassalge ermöglicht es, dass neben Lehrerinnen und Lehrern auch sozialpädagogische Fachkräfte dauerhaft in der Schule tätig werden können. Sie arbeiten in der Schule mit gleichen Rechten und Pflichten, wenn auch an spezifischen Aufgaben. Sie wirken gemeinsam am Bildungs- und Erziehungsauftrag mit.

Dieser Ansatz bietet *neue Chancen* für eine Verbesserung der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen:

– Beide Berufsgruppen können unter Einbringung ihrer fachlichen Sicht gemeinsame Ziele konkret bestimmen.
– Die unterschiedlichen Professionen können eine ganzheitliche Sicht auf die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen erleichtern.
– Individuelle Stärken und berufliche Erfahrungen können zielgerichtet genutzt werden.
– Durch enge Kooperation und konkrete Absprachen zwischen den Akteuren können Konfliktfelder

innerhalb der Schule und im sozialen Umfeld besser bearbeitet werden.

– Schwierige Probleme jungen Menschen, die aus der sicht einer Berufsgruppe unlösbar erscheinen, können besser gelöst oder zumindest gemildert werden.
– Der enge Austausch bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ermöglicht es eher, auch frustrierende Erfahrungen zu verarbeiten und sich gegenseitig zu stärken.

Mit der Einbeziehung der Schulsozialarbeit in die Schule können aber auch *neue Problemlagen* entstehen:

– Schulen haben nicht selten völlig überzogene Erwartungen an Schulsozialarbeit. Es ist aber unrealistisch, von ein oder zwei sozialpädagogischen Fachkräften zu erwarten, dass sie alle sozialen Probleme der Schulgemeinde lösen könnten. Die Verantwortung und das Engagement aller Lehrkräfte sind unverzichtbar.
– Weit auseinandergehende Vorstellungen von Schule und Lehrerrolle können zu Konflikten führen. Daher ist es unverzichtbar, dass beide Professionen ihre je eigenen Berufsrollen akzeptieren und die unterschiedlichen Herangehensweisen an junge Menschen respektieren.
– Auch die zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlichen Arbeitszeitregelungen können die Zusammenarbeit in der Schule erschweren. Hier ist insbesondere die Schulleitung gefordert, für Klarheit und Transparenz zu sorgen.
– Im Umgang mit Kindern und Jugendlichen ist es im Schulalltag wichtig, dass sich alle Erwachsenen zumindest im Kernbereich über konkrete Erziehungsmaßnahmen einig sind. Zu weit auseinander gehende Vorstellungen müssen im Vorfeld konkreter Situationen geklärt werden. Andernfalls sind Konflikte vorprogrammiert.
– Der Umgang mit der „Schulbürokratie“ und mit organisatorischen Zwängen ist schon für Lehrerinnen und Lehrer nicht einfach. Sozialpädagogische Fachkräfte fühlen sich damit nicht selten erheblich überlastet. Als Vorgesetzte oder Vorgesetzter aller an der Schule Tätigen ist hier die Schulleitung besonders gefordert, notwendige Verfahren transparent zu machen und neue Kräfte – Lehrerinnen und Lehrern wie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen – bei der Einarbeitung zu unterstützen.

Ausblick

Schulsozialarbeit in der Schule kann dazu beitragen, gemeinsam ein neues Verständnis von Schule zu fördern – nach Hartmut von Hentig: „Die Menschen stärken und die Sachen klären.“

Kontakt

Ulrich Thünken, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westflaen, Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf
Telefon 0211/5867-3303
E-Mail: ulrich.thuenken@msw.nrw.de

Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit an Schulen in NRW

Für die Einstellung von Fachkräften für Schulsozialarbeit auf Stellen des Landes NRW an Schulen einer Kommune, eines Kommunalverbandes oder eines sonstigen Trägers sind aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe mehrere Punkte im Runderlass von Bedeutung:

Die Einstellung soll grundsätzlich in dem Umfang erfolgen, wie die jeweilige Kommune oder der jeweilige Kommunalverband oder der jeweilige sonstige Träger gleichzeitig sozialpädagogisches Personal für Schulsozialarbeit aus eigenen Mitteln zur Verfügung stellt oder sozialpädagogisches Personal des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe oder eines Trägers der freien Jugendhilfe für die jeweilige Schule zur Verfügung steht. Bestehende Angebote im Bereich der Schulsozialarbeit sollen aufrecht erhalten und mit dem zusätzlichen Angebot vernetzt werden.

Die Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit auf Stellen des Landes erfolgt nur dann, wenn es im Bereich des Schulträgers ein abgestimmtes sozialräumlich bezogenes Handlungskonzept der örtlichen Jugendhilfe – Jugendamt oder freier Träger – gibt.

Die Schulen müssen dem Antrag auf Öffnung einer Lehrerstelle für die Beschäftigung einer Fachkraft für Schulsozialarbeit an die zuständige Schulaufsichtsbehörde u.a. folgende Unterlagen vorlegen:

– Ein Konzept für Schulsozialarbeit im Schulprogramm, das auch kooperative Schnittstellen zur örtlichen Kinder- und Jugendhilfe vorsieht.
– Eine Kooperationsvereinbarung mit der örtlichen Jugendhilfe.
– Eine Stellungnahme des örtlichen Jugendamtes.

Die Bezirksregierungen sollen zusammen mit den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe gemeinsame Veranstaltungen zur Fortbildung und Praxisberatung der Fachkräfte für Schulsozialarbeit und der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendamtes organisieren und durchführen.

Der mit dem Erlass verbundene mögliche quantitative Ausbau von schulbezogener Jugendsozialarbeit kann zu einer wesentlichen Qualitätsentwicklung in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in den Kommunen und Stadtteilen führen. Hierzu bedarf es der aktiven Unterstützung durch insbesondere die Jugendämter, die damit zugleich ihrem in § 7 Abs. 3 Kinder- und Jugendförderungsgesetzes NRW verankerten Auftrag nachkommen können.

Das LVR-Landesjugendamt Rheinland bietet Fachberatung zu „Schulsozialarbeit“ an. Das Angebot umfasst Information, Fachvorträge, Fortbildungsangebote und Beratung. Ansprechpartnerin ist Frau Dr. Ermel
Telefon 0221/809-6751
E-Mail: nicole.ermel@lvr.de

Materialien zum Thema „Schulsozialarbeit“ unter: www.jugend.lvr.de (Fachthemen/ Jugendhilfe+und+Schule)

NRW

Empfehlungen zur Kooperation von Trägern der Hilfe zur Erziehung mit Schulträgern, Schulaufsicht und Schulen in NRW

Erarbeitet und herausgegeben von den Landesjugendämtern Rheinland und Westfalen, dem Schulministerium NRW und dem Jungendministerium NRW sowie kommunalen Spitzenverbänden und Wohlfahrtsverbänden – Stand: 2008

Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen, Arbeitsweisen und Methoden, verschiedener Strukturen, Zuständigkeiten und Finanzierungen ist es das gemeinsame Ziel von Landesjugendämtern, Bezirksregierungen, den kommunalen Spitzenverbänden und den Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege, die Erziehung und Bildung junger Menschen gemeinsam zu fördern.

Spätestens mit dem Eintritt in die Grundschule sind Jugendhilfe und Schule für dieselben Kinder und Jugendlichen zuständig.

Außerschulische Lebensbedingungen beeinflussen das Verhalten von Schülerinnen und Schülern in der Schule und ihren Lernerfolg entscheidend. Erfolg und Misserfolg in der Schule und die Integration in die Lerngruppe wirken sich andererseits auf die außerschulische Lebenssituation, die Beziehung zu Eltern und anderen Bezugspersonen aus und beeinflussen den sozialen Status schon im Kindesalter.

Vor diesem Hintergrund müssen Schule und Jugendhilfe ihre Zusammenarbeit verstärken und ihre Kompetenzen an Schnittstellen ihrer Zuständigkeit zusammenführen und voneinander lernen. Gerade Kinder und Jugendliche in schwierigen Lern- und Lebenssituationen bedürfen der Beratung, Unterstützung, Förderung und ggf. des Schutzes. Unter Wahrung der Rechte der Erziehungsberechtigten kommt Schule und Jugendhilfe als kooperierenden Systemen ebenso wie deren Akteuren hierbei eine aktive Rolle zu.

Die vorliegenden Empfehlungen definieren gemeinsame Handlungs- und Gestaltungsräume und formulieren Zielvereinbarungen für die Zusammenarbeit der „Hilfen zur Erziehung“ in der Jugendhilfe und den Schulen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Frage „Sollen die Systeme Jugendhilfe und Schule miteinander kooperieren?“ mit einem klaren JA zu beantworten ist. Demzufolge wenden sich die Empfehlungen dem WIE auf der Fachebene zu und konkretisieren Mittel und Möglichkeiten beider Systeme, beschreiben ein Zueinander von Förderplan und Hilfeplan ebenso wie von Schulprogrammentwicklung und Jugendhilfeplanung. Die Empfehlungen bauen auf bestehenden Förderstrukturen in Schule und Jugendhilfe auf und sind im Sinne eines Netzwerkes als Gegenstand eines fortzuführenden kooperativen Prozesses zu verstehen.

Die Erfüllung der Aufgaben der Jugendhilfe steht in einem engen Wirkungszusammenhang mit den Aufgaben anderer Stellen, daher hat der Gesetzgeber die Jugendhilfe verpflichtet, im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse mit anderen Stellen zusammen zu arbeiten. An erster Stelle nennt er bei seiner nicht abgeschlossenen Aufzählung in § 81 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) die Zusammenarbeit mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung.

Seine Entsprechung findet diese Regelung u.a. in § 5 Abs. 2 Schulgesetz NRW. Danach sollen die Schulen in gemeinsamer Verantwortung mit Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe zusammen arbeiten, die Verantwortung für die Belange von Kindern und Jugendlichen haben.

Auf dieser Gundlage soll mit den Empfehlungen Transparenz im Verfahren hergestellt und die geeignete Vorgehensweise für den Einzelfall praxisnah unterstützt werden.

Die Empfehlungen sind im Internet abrufbar unter: www.jugend.lvr.de (Pfad: Fachthemen/ Erziehungshilfe/Arbeitshilfen)

Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule

„Den Ball ins Rollen bringen“ – Arbeitshilfe zur strukturierten Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe vor Ort

Mit der gesetzlichen Verankerung des Kinderschutzes in § 8a SGB VIII und im § 42 Abs. 6 Schulgesetz NRW sind Jugendhilfe und Schule in Nordrhein-Westfalen gleichermaßen aufgefordert, Hinweisen auf Kindeswohlgefährdungen konsequent und systematisch nachzugehen. Zur wirkungsvollen und nachhaltigen Umsetzung des Schutzauftrags müssen Vereinbarungen innerhalb der einzelnen Schule sowie zwischen Schulen und den Jugendämtern erarbeitet und abgestimmt werden, die Vorgehensweisen, Anhaltspunkte für das Erkennen von Kindeswohlgefährdung sowie Kontaktpersonen in beiden Systemen nennen. Die notwendige Regelung des Ernstfalls ist zugleich ein wichtiger Schritt zum Aufbau nachhaltiger Vernetzungsstrukturen im Bereich präventiver Hilfen.

Die vorliegende Arbeitshilfe (hrsg. vom LWL-Landesjugendamt Westfalen) stellt dar, wie das gemeinsame Anliegen Kinderschutz vor Ort in kooperativer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule umgesetzt werden kann – und zwar auf der Grundlage von bereits vorliegenden Vereinbarungen und Materialien von Kommunen und Schulen und den Erfahrungen beteiligter Akteure aus der Praxis. Es wird beschrieben, wie Prozesse von der Initiierung über die Klärung von Fragen und Zielen, Entwicklung eines Vereinbarungsentwurfes, Diskussion von Vereinbarungsinhalten, Unterzeichnung einer Kooperationsvereinbarung zwischen den jeweiligen Partnern, Benennung von Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern bis hin zur Evaluation des gesamten Prozesses geführt werden können. Darüber hinaus liefert diese Arbeitshilfe Bausteine für Fortbildungsveranstaltungen, die im Zusammenhang mit dem gesamten Prozessverlauf von Bedeutung sind.

Die Arbeitshilfe richtet sich an die für den Kinderschutz und für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule Verantwortlichen bei den Jugendämtern, Schulämtern, Schulverwaltungsämtern, an interessierte Schulleitungen und Leitungen von Erziehungsberatungsstellen und schulpsychologischen Beratungsstellen. Sie wurde von der landesweiten Arbeitsgruppe „Kinderschutz macht Schule“, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW, des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration NRW, der beiden Landesjugendämter Westfalen-Lippe und Rheinland, der „Serviceagentur Ganztägig Lernen“/ Institut für soziale Arbeit e.V., Münster, sowie schulpsychologischer Beratungsstellen anlässlich der Fachkonferenzen „Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Jugendhilfe“

– am 9. November 2009 in Münster (Materialien/ Präsentationen unter: www.lja-wl.de) und
– am 3. Februar 2010 in Köln (Materialien/Präsentationen unter: www.jugend.lvr.de)

entwickelt.

Die Arbeitshilfe (15 Seiten, Münster 11/2009) als Download unter: www.lja-wl.de oder www.jugend.lvr.de oder www.ganztag.nrw.de

Weitere Materialien zum Thema „Kinderschutz und Schule“ unter: www.ganztag-blk.de (Pfad: Fortbildungsmodule/Modulübersicht/Lernen und individuelle Förderung im Ganztag/Kinderschutz …)

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

Impressum

inform bietet Fachartikel und Beiträge zu Praxis, Gesetzesneuerungen, Runderlassen usw. rund um die Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

inform richtet sich an Fach- und Lehrkräfte, Träger und Verantwortliche von Jugendhilfe und Schule.

Redaktion & Korrektorat: Alexander Mavroudis (alma), Telefon 0221/809-6932, E-Mail: alexander.mavroudis@lvr.de.

Gestaltung & Grafik: alma

Fotos: Hans Peter Schaefer, Köln (Titel; Seite 3, 19, 23); Herr Porada, Janus-Korczak-Schule, Köln (Seite 13); Uta Fonrobert, Theodor-Brauer-Haus, Kleve (37); LAG Evgl. Jugendsozialarbeit (Seite 7, 25, 41); Jugendhilfe Solingen (Seite 51)

Herausgeber: Landschaftsverband Rheinland (LVR), LVR-Landesjugendamt Rheinland, Kennedy-Ufer 2, 50679 Köln. Im Internet: www.lvr.de. – Verantwortlich: Reinhard Elzer

inform ist kostenlos und erscheint drei Mal jährlich im Online-Versand. Bereits erschienene Ausgaben sind dokumentiert unter: www.jugend.lvr.de (Service/Publikationen)

Bezug: Aufnahme in den Verteiler für den Online-Versand per E-Mail an: *alexander.mavroudis@lvr.de*

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers wieder. Bei unverlangt eingesandten Manuskripten besteht kein Anspruch auf Veröffentlichung. *inform* und alle enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt.