LVR-LANDESJUGENDAMT
RHEINLAND

jugendhilfe & schule ·inform

2/2010

Niemanden ausgrenzen

Kompetenzzentren – ein Baustein inklusiver Bildung

Ganztag NRW: Studie „Träger in der OGS“ ... Ganztagsmesse ... Prävention
Kreatives Schreiben ... 16. Shell Jugendstudie ... Jugendliche ohne HS-Abschluss ...
vogelsang ip ... Begegnung von Jugendhilfe und Schule gestalten

LVR-Landesjugendamt
AuftragKindeswohl
LVR
Qualität für Menschen

EDITORIAL

Liebe Leserin,
lieber Leser,

niemanden ausgrenzen, jedes Kind, jeden Jugendlichen in den Blick nehmen und unterstützen – eigentlich pädagogische Selbstverständlichkeiten, in Gesetzen ebenso verankert wie in Konzeptionen und Schulprogrammen.

Und doch: Kinder und Jugendliche machen im Alltag, auch in Bildungseinrichtungen andere Erfahrungen, fühlen sich ausgegrenzt, werden nicht individuell gefördert – je schwieriger ihre Lebenslage, umso gravierender die Folgen.

Der mit der UN-Resolution verbundene Auftrag zur Inklusion ist von daher vor allem eine Ermahnung an uns alle, das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen noch besser zu unterstützen.

Zurzeit ist der Blick vor allem auf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Regelunterricht gerichtet. Das war auch Thema der Konferenz „Netze der Kooperation 12“ im November 2009, wo die Chancen von Kompetenzzentren und damit einhergehende Paradigmenwechsel für Schulen beleuchtet wurden.

Der Blick muss jedoch, das wurde bei der Konferenz auch deutlich, auf außerschulische Bildungspartner und -orte sowie die kommunalen Akteure erweitert werden. Das betrifft z.B. den Ganztag, der gleichermaßen als Baustein inklusiver Bildungspraxis gestaltet werden muss.

Inklusion ist auch für die Träger und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ein Thema. Der Ausbau integrativer Betreuungsangebote in Kindertagesstätten ist ein Beispiel; ein anderes sind kommunale, von Jugendämtern gesteuerte Netzwerke gegen Kinderarmut. In beiden Fällen unterstützt das LVR-Landesjugendamt die Akteure vor Ort finanziell und fachlich – denn auch wir sind gefordert.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihr

Reinhard Elzer
LVR-Dezernent Jugend

INHALT

SCHWERPUNKT

Konzeptionelle Leitgedanken der Kompetenzzentren in NRW *von Ralph Fleischhauer* 2

Kompetenzzentren – erste Erfahrungen aus der der Sicht der Schulaufsicht für Grundschulen *von Renate Katz* 12

LVR-Förderschulen werden Kompetenzzentren – LVR unterstützt inklusives Schulsystem 15

Der kommunale Index für Inklusion – ein Arbeitsbuch *der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft* 17

SCHLAGLICHT

Worauf zu achten ist, wenn man die Begegnung von Schule und Jugendhilfe gestalten will *von Rainer Meerkamp* 22

PRAXIS

Bergheimer Schule am Schwarzwasser erhält Deutschen Präventionspreis *von Christoph Lützenkirchen* 31

vogelsang ip: Ein außerschulischer Lernort für kulturelle und politische Bildung *von Julia Schmidt* 34

Kreatives Schreibprojekt „Literarische Brücken bauen“ *von Nevfel Cumart* 36

Dialogbereit – Jugendliche zeigen, wie interreligiöser Dialog gehen kann 40

NRW

Träger in der offenen Ganztagsschule: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung *von Ramona Grothues* 41

ganz!dabei – ein Rückblick auf die Sek. I-Messe *von Matthias Sperling* 55

BUND

16. Shell Jugendstudie: Jugend trotzt der Finanz- und Wirtschaftskrise 58

Bertelsmann-Studie: Anteil von Jugendlichen ohne HS-Abschluss schwankt stark zwischen Ost und West 62

LVR

Jugendhilfe Report zu Kinderarmut 64

Impressum 64

SCHWERPUNKT

Kompetenzzentren in NRW

Konzeptionelle Leitgedanken

Von Ralph Fleischhauer, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW[1]

Ich habe mich über die Einladung zur Konferenz „Netze der Kooperation 13“ sehr gefreut, weil ich diese Tagung persönlich, aber auch aus Sicht des Schulministeriums für eine besonders sinnvolle Tagung mit einem guten Programm halte.

Wir diskutieren das Thema Kompetenzzentren, Fragen gemeinsamen Lernens und integrativer oder inklusiver Förderung innerhalb des Schulministeriums schon seit Längerem: Aber wir diskutieren es bisher vor allen Dingen aus schulischer Sicht – als Zusammenspiel von Förderschulen und allgemeinen Schulen.

Das Konzept der Kompetenzzentren sieht jedoch ausdrücklich vor, dass es um mehr geht als um eine Vernetzung von Schulen bzw. eine Partnerschaft zwischen schulischen Akteuren; auch und in ganz besonderem Maße sollen Schulträger, Jugendhilfeträger, Sozialhilfeträger und Unterstützungssysteme außerhalb der Schule mit einbezogen werden. Insofern ist eine entsprechende Kooperation in einer solchen Pilotregion auch eine wesentliche Gelingensvoraussetzung – und daher bin ich ganz besonders froh, dass wir dieses Thema hier in den Mittelpunkt stellen können.

Wenn ich mir den heutigen Teilnehmerkreis ansehe, ist mir klar, dass ich mit dem, was ich hier darlegen werde, im einen oder anderen Fall „Eulen nach Athen tragen“ werde. Ich denke aber gleichwohl, dass manch anderem aus diesem Kreis die Sicht des Schulministeriums bei diesem Thema noch nicht so ganz bekannt ist. Insofern bitte ich um Verständnis, wenn nicht alle in gleichem Maße Neues erfahren.

Ich möchte meinen kleinen Vortrag in drei Bereiche aufgliedern:

1. Zunächst wird es um die rechtlichen und konzeptionellen Grundlagen der Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung gehen.
2. Dann werde ich auf das Thema UN-Behindertenrechtskonvention eingehen.
3. Im letzten Teil werde ich versuchen, beide Themen zusammenzubringen unter der Fragestellung, inwiefern Kompetenzzentren eine Antwort auf die dargelegten Herausforderungen sein können.

[1] Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um den verschriftlichten Vortrag von der Konferenz „Netze der Kooperation 12“, die am 3. November 2009 im LVR-Landesjugendamt in Köln stattfand; Richtungsentscheidungen der neuen Landesregierung zu den Kompetenzzentren und/oder der Inklusion (siehe S. 11) werden somit nicht berücksichtigt. – Weitere Beiträge und Präsentationen der Konferenz stehen zur Verfügung unter: www.jugend.lvr.de (Fachthemen/Jugendhilfe+Schule)

Zum ersten Punkt: Die rechtlichen und konzeptionellen Grundlagen der Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung

Die rechtlichen Grundlagen der Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung stammen aus dem Sommer 2006. Bei der Verabschiedung des neuen Schulgesetzes zum 01.08.2006 wurde der § 20 Abs. 5 SchulG geändert: Aufgenommen wurde eine Passage, demzufolge Schulträger Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung ausbauen können. Diese Kompetenzzentren haben die Aufgabe, Diagnose, Beratung, Prävention und, ganz wesentlich, Unterricht zu bündeln. Die näheren Voraussetzungen zur Errichtung und die näheren Aufgaben im Einzelnen sollten durch eine Rechtsverordnung des Ministeriums geklärt werden.

Das spielt auf die Tatsache an, dass diese Rechtsverordnung bislang noch nicht erlassen worden ist. Wir haben uns damals dazu entschlossen, keine Rechtsverordnung „vom grünen Tisch weg“ zu machen sondern einen zeitlich befristeten Schulversuch vorzuschalten. Nichts anderes ist die Pilotphase, in der wir uns zurzeit befinden. Wir haben zunächst mit 20 Pilotregionen begonnen, inzwischen sind 10 weitere dazu gekommen – 50 Pilotregionen sollen es werden.

Die Grundlage für den Schulversuch bildeten Eckpunkte, die im Herbst 2007 nach Kabinettbeschluss durch das Ministerium veröffentlicht worden sind. In der zentralen Zielrichtung – die so im Schulgesetz nicht explizit enthalten, aber nunmehr im Konzept verankert ist – wird deutlich, dass es darum geht, mehr wohnortnahen Unterricht von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu ermöglichen. Wohnortnah heißt dann konsequenterweise mehr Unterricht in allgemeinen Schulen, denn das ist in aller Regel, denken wir z.B. an die Grundschule, die wohnortnächste Schule.

Schon damals war eindeutig klar: Um das Ziel eines wohnortnahen Unterrichts zu erreichen, ist ein Paradigmenwechsel notwendig. Die allgemeine Schule rückt in den Mittelpunkt der Förderung: Nicht nur unter dem Gesichtspunkt von § 1 Schulgesetz NRW mit dem Auftrag zur „Individuellen Förderung“, sondern speziell mit dem Blick auf Kinder, die besondere Unterstützung benötigen. Notwendig ist, hier eine „Kultur des Behaltens“ zu entwickeln.

Im Schuljahr 2008/2009 haben wir – wie gesagt – mit 20 Pilotregionen begonnen. Es hat ein Auswahlverfahren gegeben, an dem eine Jury aus Wissenschaft, Schulverwaltung, Expertinnen und Experten, Praktikerinnen und Praktikern beteiligt war. Die Jury hat aus den Anträgen der Schulträger 20 Regionen ausgewählt – und nicht 20 Kompetenzzentren, wenn man ganz korrekt ist; zu dem Kreis Wesel beispielsweise, der als kompletter Kreis jetzt in dieser Zählung als eine Region bewertet wird, zählen allein elf Kompetenzzentren. Wir haben aber auch ganz kleine Pilotregionen dabei, wo eine Förderschule „nur“ mit ein paar Schulen kooperiert. Das Ziel bei dieser Jurysitzung war es, möglichst unterschiedliche Modelle für die Pilotphase auszuwählen und z.B. auch unterschiedliche Schulträgerschaften miteinander zu verbinden. So bunt, wie die Förderschulszene und Schulträgerszene ist, sollte auch die Zusammensetzung der Pilotregionen sein, um die Realität und Vielfalt im Lande abbilden und entsprechende Erfahrungen sammeln zu können.

Gleichwohl liegt der Schwerpunkt bei fast allen Kompetenzzentren im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen. Das hat zweierlei Gründe: Zum einen ist hier die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, etwa 70 Prozent, zu finden; zum anderen wurde hier, auch aus Sicht des Ministeriums, eine neue konzeptionelle Grundlage gelegt. Die zentrale Änderung ist, dass die Stellen der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in den Pilotregionen, die auf die Lern- und Entwicklungsstörungen konzentriert sind, für diese betroffene Region festgeschrieben werden – und zwar unabhängig von der Zahl der in diesen Pilotregionen dann tatsächlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfe bei Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Entwicklungsstörungen (nach AO-SF).

Lern- und Entwicklungsstörungen umfassen die Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung sowie Sprache. Eine Pilotregion, ein Kompetenzzentrum, muss also alle diese drei Förderschwerpunkte abdecken. Unter dieser Voraussetzung kann dann die Bewerbung und damit eine konzeptionelle Umsteuerung erreicht und die Stellenzahl vom Ausgang der AO-SF-Verfahren abgekoppelt werden.

Das bedeutet eine Art regionale Lehrerstellen-Budgetierung. Stellen Sie sich eine konkrete Region mit einer Förderschule – möglicherweise mit mehreren kooperierenden Förderschulen in unterschiedlicher Trägerschaft – vor, zu der ein fest definiertes Einzugsgebiet gehört, in dem eine Vielzahl von allgemeinen Schulen liegt: Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen, je nachdem, wie die Schulträgerlandschaft vor Ort beschaffen ist. In dieser gesamten Region werden nun alle vorhandenen Lehrerstellen für sonderpädagogische Fachkräfte, die auf die Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache zurückzuführen sind – gleichgültig an welcher Schule sie sind –, ermittelt und als Kontingent der Pilotregion zur Verfügung gestellt. Dieses Kontingent oder Budget bleibt grundsätzlich erhalten, unabhängig davon, wie sich der festgestellte sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in der Region tatsächlich entwickelt – also auch wenn kein sonderpädagogischer Förderbedarf in diesen drei Förderschwerpunkten mehr festgestellt würde, was freilich unrealistisch ist.

Konkret heißt das, wir geben nicht mehr Ressourcen in diese Region hinein, wir nehmen aber auch nichts weg, sondern schreiben etwas fest und hoffen, dass dieses Festschreiben, diese Budgetierung mehr Flexibilität ermöglicht mit Blick auf die sonderpädagogische Förderung von Kindern, die unterschiedliche Bedarfe haben. Und wir hoffen natürlich, dass dieses Mehr an Flexibilität auch eine qualitativ bessere Förderung ermöglicht.

Wenn ich sage „Festschreibung“, muss ich das korrekter Weise etwas einschränken. Sie wissen, dass solche Pilotprojekte auch auf haushaltsrechtliche Konsequenzen geprüft werden müssen. Im Rahmen der Ressortbeteiligung hat der Finanzminister auf Haushaltsneutralität bestanden und darauf gedrängt, dass die Stellenzahl in den Pilotregionen jährlich angepasst wird – und zwar so, dass die Entwicklung außerhalb der Pilotregionen analog auf diese übertragen wird. Steigt der Stellenbedarf im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen außerhalb der Pilotregionen, so soll das analog übertragen werden, sinkt er, dann soll er auch in den Pilotregionen entsprechend verringert werden. Hintergrund ist, dass die demographische Entwicklung insgesamt zu einem Schüllerrückgang führt Damit hat der Finanzminister die Hoffnung verbunden, dass die Stellenbedarfe für Lehrerinnen und Lehrer – und damit auch für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen – in den kommenden Jahren rückläufig sein könnten. Wer die Szene kennt, weiß, dass sich diese Hoffnung mit Blick auf die Stellenbedarfe von sonderpädagogischen Fachkräften bisher nicht erfüllt hat. Insofern kann die jährliche Anpassung aus unserer Sicht sogar ein positiver Effekt sein, da die Pilotregionen nicht anders behandelt werden als andere Regionen.

Das Prinzip der jährlichen Anpassung funktioniert natürlich nur so lange, wie die Kompetenzzentren der Ausnahmefall sind. Sollten sie zum Regelfall werden, wenn beispielsweise das ganze Land Nordrhein-Westfalen in Form von Kompetenzzentren organisiert sein sollte, weil alle Schulträger demnächst dieses Konzept nutzen wollen, werden wir andere Steuerungsmöglichkeiten brauchen. Ideen dafür gibt es zuhauf, aber die werden dann entsprechend abzustimmen sein.

Insgesamt geht es bei dem Konzept der Kompetenzzentren nun darum, ein bisher etabliertes System – auch in den Pilotregionen haben wir noch die Förderung in Förderschulen – umzusteuern. Ein Ziel ist es, mehr wohnortnahe Förderung von Kindern zu erreichen; ein zweites Ziel ist mehr Prävention. Der Schlüssel für diesen Umsteuerungsprozess ist ein zwischen den Schulen in einer Pilotregion einvernehmlich erarbeitetes Personaleinsatzkonzept. Diese Passage bezieht sich jetzt natürlich auf Lehrerstellen. Wenn es um anderes Personal geht, z.B. aus der Jugendhilfe, dann ist das Bestandteil der Vernetzungsaufgabe der Kompetenzzentren und muss mit allen Beteiligten besprochen werden. Es kann nicht darum gehen, dass die Schule die Aufgaben der anderen Beteiligten übernimmt. Wenn es heißt, dass das Personalkonzept einvernehmlich zu erarbeiten ist, dann hat zwar die Leitung des Kompetenzzentrums „den Hut auf“. Einvernehmlich heißt aber eben auch, dass sie nicht alleine entscheidet. Sie ist vielmehr, verwaltungssprachlich, für den Arbeitsprozess „federführend“ zuständig, entwickelt also ein Personaleinsatzkonzept und stimmt es dann mit den anderen Beteiligten, z.B. mit den Schulleitungen der Region, auf die sich das Kompetenzzentrum bezieht, ab.

Entsprechend der Zielsetzung der Tagung heute geht es darüber hinaus darum, wie durch Vernetzung mit anderen Unterstützungssystemen eine gute Förderung, bessere Hilfen für Kinder mit

besonderen Förderbedarfen realisiert werden können. Das Ziel in den Pilotregionen ist es also, wenn man so will, die Förderung von Kindern zur Aufgabe einer ganzen Region zu machen.

Natürlich sind mit diesem Konzept Erwartungen, an einigen Punkten auch Ängste verbunden, die es in der Praxis zu zerstreuen gilt. Dafür einige Beispiele:

– In der allgemeinen Schule könnte der schöne Begriff der „Kultur des Behaltens“ aus Sicht der Lehrkräfte beispielsweise wie folgt missverstanden werden: Wir werden alleine gelassen mit den schwierigen Kindern und den besonderen Förderbedarfen, die diese Kinder haben und werden dort, wo wir uns eh oft schon überfordert fühlen, noch weiter belastet.
– Der Verzicht auf AO-SF-Verfahren ist aus unserer Sicht nicht generell möglich, aber ein AO-SF-Verfahren ist im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen eben nicht mehr notwendig, um Lehrerstellenanteile zu bekommen. Der Verzicht kann aus der Sicht einer allgemeinen Schule aber auch bedeuten, dass ich ggf. nichts Schriftliches mehr in der Hand habe, womit ich einen Anspruch auf Unterstützung beispielsweise gegenüber der Schulaufsicht reklamieren könnte.
– Aber auch in der Förderschule sind Ängste vorhanden. Wenn es z.B. das Ziel ist, zunehmend wohnortnahe Förderung in der allgemeinen Schule zu erreichen, könnte das bedeuten, dass die eine oder andere Förderschule „leerläuft“, es also immer weniger Kinder in der Förderschule gibt. Das ist für die Träger ein wichtiger Aspekt, aber auch für die Lehrkräfte, deren Einsatzorte sich ändern.

Bei über 700 Förderschulen und vor dem Hintergrund rückläufiger Schülerzahlen einerseits und dem Ziel, mehr gemeinsames Lernen zu erreichen andererseits, ist es durchaus denkbar, dass die eine oder andere Schule in einigen Jahren nicht mehr existieren wird. Aber: In dem Konzept des Kompetenzzentrums ist zumindest das Kollegium in der Region nach wie vor vorhanden. Deshalb das Stichwort „Schule ohne Schüler“, denn die Lehrerstellen fallen damit ja nicht weg. Dennoch sind mit diesem Prozess Ängste verbunden, denn ein solches Kollegium hat dann möglicherweise kein eigenes Gebäude mehr: Wie vernetzt man sich? Wie tauscht man sich aus? Wie bleibt man als Kollegium arbeitsfähig und lebendig?

Aus Sicht der sonderpädagogischen Lehrkräfte gibt es möglicherweise die Angst, zukünftig zu noch mehr schwierigen Kindern gerufen zu werden. Man sieht sich nicht nur bei den Kindern gefordert, für die ein AO-SF-Verfahren eingeleitet wurde, sondern auch bei Kindern, die in der allgemeinen Schule darüber hinaus noch als schwierig eingestuft werden, ohne dass hier bisher an ein AO-SF-Verfahren gedacht worden wäre – d.h. die sonderpädagogische Fachkraft sieht sich nun möglicherweise mit der Erwartungshaltung der allgemeinen Schule konfrontiert, viel mehr Kinder als bisher zu fördern.

Die Fragestellungen, die ich gerade skizziert habe, beziehen sich vor allen Dingen auf den großen Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen und damit auf den überwiegenden Teil der Pilotregionen, die wir zurzeit haben, weil nur dort diese haushaltsrechtlichen neuen Wege gegangen werden. Wir haben aber auch andere Kompetenzzentren wie im Kreis Wesel, wo die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung und Körperliche und motorische Entwicklung im Mittelpunkt stehen; auch eine LVR-Förderschule und eine LWL-Schule sind dabei. Und wir werden sicherlich bei der Ausweitung des Modellversuchs auf bis zu 50 Pilotregion versuchen, weitere Förderschwerpunkte hineinzunehmen, beispielsweise auch aus dem Bereich der Sinnesschädigungen, die bis jetzt noch gar nicht beteiligt sind – wobei die Förderschulen mit den Schwerpunkten Hören bzw. Sehen durch das System der Frühförderung in vielen Fällen schon teilweise wie Kompetenzzentren arbeiten. Hier wird für uns besonders spannend sein, wie wir auch bei diesen Förderschwerpunkten durch Kompetenzzentren und durch Vernetzung das Ziel erreichen können, mehr gemeinsames Lernen und mehr gesellschaftliche Teilhabe von behinderten Kindern und Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu erreichen – und da wird sicherlich auch die Zusammenarbeit mit Jugendhilfe, sozialen und medizinischen Diensten, Arbeitsvermittlung und dergleichen eine Schlüsselrolle einnehmen.

Es gibt nach wie vor viele offene Fragen an die Kompetenzzentren; einige habe ich gerade angesprochen. Wenn wir z.B. im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen weitestgehend auf AO-SF-Verfahren verzichten: Wie kommt dann die Förderung an das richtige Kind? Sicher ist, dass es auch zukünftig eine Form von fachlicher Diagnostik geben muss, damit klar ist, dass die zur Verfügung stehenden Ressourcen gezielt eingesetzt werden. Es gibt weiterhin eine Fülle von Fragen, die sich um

dienst- und personalrechtliche Aspekte drehen und bewegen: Wie sieht es aus mit Abordnungen von Lehrkräften, Versetzungen, wie sieht es aus mit der Schulleitungsbesoldung – vor allen Dingen dann, wenn die Mindestgröße von Schulen erreicht oder aber unterschritten wird, weil eine Förderschule, die erfolgreich in ihrer Pilotregion eine solche Vernetzung betreibt und mehr gemeinsames Lernen in den allgemeinen Schulen ermöglicht, dann so klein wird, dass eigentlich besoldungsrechtlich der Schulleiter kein A 14 oder A 15 mehr hätte.

Im Rahmen eines Schulversuchs haben wir größere Spielräume von rechtlichen Vorgaben abzuweichen. Wir können also Mindestgrößen unterlaufen oder besoldungsrechtliche Fragen unangetastet lassen Aber ein Schulversuch sollte nicht eine Dauersituation sein: Deshalb müssen während dieser Pilotphase Fragestellungen wie die eben angesprochenen geklärt werden.

Vielfach wird auch der Wunsch nach zusätzlicher Unterstützung für vorschulische Prävention geäußert. Wir reden zurzeit aber über ein Konzept, das für schulpflichtige Kinder gilt. Auch die Prävention, sofern durch Lehrkräfte gestaltet bezieht sich auf schulpflichtige Kinder. Gleichwohl wird nachvollziehbar gefordert, dass Prävention früher ansetzen müsse. Hieraus ergibt sich die Frage: Wie sieht es mit den Kindertageseinrichtungen aus, wie können wir dort zusammenwirken? Zusätzliche Ressourcen sind dafür in den bisherigen Konzepten nicht vorgesehen. Lösungen können also nur über Vernetzung und Kooperation mit z.B. Familienzentren, Erziehungsberatungsstellen und dergleichen erreicht werden, die natürlich im Konzept der Kompetenzzentren vorgesehen ist.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu beachten, dass der Schulträger ja derjenige ist, der den Antrag auf Einrichtung eines Kompetenzzentrums stellt. Damit einher geht eine gewisse Erwartungshaltung, dass in dem Konzept aufgezeigt wird, wie vorhandene Unterstützungssysteme der Kommune mit den Angeboten des Kompetenzzentrums vernetzt werden sollen.

Ein weiterer Punkt ist der Ruf nach Qualifikation und Fortbildung. Das ist ganz wichtig, wie das Echo aus den Kompetenzzentren zeigt. Wir werden sehen, ob wir hier noch Spielräume finden bzw. bei künftigen Haushaltsberatungen etwas erreichen können.

Es gibt darüber hinaus eine ganze Reihe von Fragen, die wir vorher gar nicht bedacht haben und die der Klärung bedürfen. Nur ein Beispiel: Wenn wir auf die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Lernen bei einem Kind verzichten, das eine Grundschule besucht und dort einen Platz in der offenen Ganztagsschule hat, hat das ggf. Folgen für die Ressourcen, die den Akteuren vor Ort für die Gestaltung des Ganztags zur Verfügung stehen. Denn bei einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf verdoppeln sich sowohl die Lehrerstellenanteile als auch die Fördersätze für die offene Ganztagsschule. Machen wir das nicht mehr, verzichten wir zwar auf Stigmatisierung und Etikettierung, weil es nicht mehr notwendig ist, um die Lehrerstellenanteile zu bekommen; gleichzeitig laufen wir Gefahr, Ressourcen zu verlieren. Hierüber muss nachgedacht werden. (*Anmerkung: Dieser Aspekt ist durch einen Erlass im Sinne einer „Besitzstandswahrung in der Region inzwischen geklärt.*)

Ich komme zum zweiten Punkt: Der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen.

Die Vorgeschichte der UN-Behindertenrechtskonvention geht auf eine UN-Studie von 2002 zurück, in der Mängel bei den Rechten von Menschen mit Behinderungen beklagt wurden. Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen wurde 2006 verabschiedet; die Ratifizierung durch die Bundesrepublik Deutschland erfolgte dann so, dass die Konvention seit März 2009 geltendes Bundesrecht ist.

Deutlich geworden ist bereits, dass es bei der UN-Behindertenrechtskonvention nicht nur um Bildung geht, sondern um die Frage der Rechte von Behinderten in allen Lebensbereichen: Das Recht auf Teilhabe am kulturellen Leben, der Integration in die Arbeitswelt, das Verbot der Sterilisation – also Aspekte, die für uns eigentlich selbstverständlich sind. Der Prozess betrifft Staaten, die ganz unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen haben und die in ihren eigenen Länderrechten in ganz unterschiedlichem Maß Behindertenrechte längst verwirklicht haben.

Aber es geht eben auch um den Bereich Bildung. Hier ist schon darauf hingewiesen worden, dass der entscheidende Impuls von Artikel 24 ausgeht: Bei der Verwirklichung des Rechts auf Bildung gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen – so die amtliche deutsche Übersetzung. Maßgeblich ist allerdings die Formulierung der fünf offiziell in der UN zugelassenen Sprachen, am häufigsten wird dabei die englische zitiert. Demnach sollen die Staaten ein „inclusive education system at all levels“ verwirklichen. Hier stellt sich die Frage: Integration – Inklusion?

Der Integrationsbegriff ist Bestandteil der deutschen Übersetzung. Zum Hintergrund: Im Rahmen der Abstimmungsprozesse in der Kultusministerkonferenz wurde so argumentiert, dass ein Rechtsbegriff Inklusion zu diesem Zeitpunkt in keinem der Länder der Bundesrepublik Deutschland existiere, es also gar keinen rechtlichen Anknüpfungspunkt gebe; deshalb hatte man sich entschieden, mit dem Begriff Integration zu arbeiten. Das ist ein Stück weit auch eine ideologische Debatte, die allerdings durchaus mit Grundsatzhaltungen zusammenhängt. – Aus meiner Sicht geht es bei der Integration um einen Prozess, bei der Inklusion geht es um ein Prinzip.

In einem Rechtsgutachten hat der Jurist Professor Poscher die Auffassung vertreten, dass die Gültigkeit der UN-Behindertenrechtskonvention seit März dieses Jahres allein nicht zu einem individuellen Rechtsanspruch auf Zugang zur gewünschten allgemeinen Schule führt. Das heißt also, dass Eltern kaum Aussicht haben dürften, unter Berufung auf die UN-Behinderrechtskonvention vor ein Verwaltungsgericht zu gehen, um darauf zu klagen, dass ihr Kind beispielsweise auf eine konkrete Grundschule, Realschule oder ein Gymnasium geht. Die Voraussetzung für einen solchen Anspruch ist die Transformation der Konvention in das Schulgesetz.

Allerdings sind die Vertragsstaaten verpflichtet, das Ziel des gemeinsamen Lernens zu erreichen und dies schrittweise umzusetzen. Damit diese Verpflichtung kein „zahnloser Tiger“ bleibt, gibt es einen UN-Ausschuss, der gegründet wurde und der die Prozesse in den Staaten, die das Abkommen ratifiziert haben, überwachen soll. Diesem Ausschuss müssen die Vertragsstaaten regelmäßig über Umsetzungsschritte berichten. Auch die Bundesrepublik Deutschland wird schon 2010 ihren ersten Staatenbericht abfassen müssen. Und da die Bundesrepublik das so genannte Fakultativabkommen unterzeichnet und ratifiziert hat, räumt sie diesem Ausschuss das Recht ein Individualbeschwerden von Bürgerinnen und Bürgern entgegenzunehmen, wenn diese behaupten Opfer einer Verletzung des Übereinkommens durch einen Vertragsstaat geworden zu sein. Er wird damit so etwas wie ein Petitionsausschuss – allerdings ohne dass seine Beschlüsse rechtlich verbindlich wären. Es geht mehr um die Herstellung von Öffentlichkeit. Bevor man sich allerdings an diesen Ausschuss wenden kann, ist zuvor die entsprechende Monitoringstelle im eigenen Land zu konsultieren; das ist in unserem Fall das Deutsche Institut für Menschenrechte mit Sitz in Hamburg.

Das Prinzip der schrittweisen Umsetzung läuft auf die zentrale Botschaft hinaus: Der gesamte Prozess erfolgt im Dialog mit der Zivilgesellschaft, also mit den Behinderten, Betroffenenverbänden, und das Schlagwort dazu heißt: Nicht über und ohne uns!

Als Konsequenz aus der UN-Charta haben wir zurzeit – kleiner Exkurs in die bildungspolitische Diskussion – zwei parlamentarische Anträge, einen von der Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN, einen von der SPD. Zu beiden Anträgen hat es am 20. Mai 2009 eine Anhörung im Düsseldorfer Landtag gegeben unter Beteiligung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Vertreterinnen und Vertretern von Elternverbänden, der schulfachlichen Aufsicht, von Ministerien aus anderen Bundesländern. Dabei wurde die zentrale Forderung erhoben, das Wahlrecht für Eltern von Kindern mit Behinderung auf den schulischen Förderort einzuführen, als zumindest ersten Schritt – und zwar unabhängig von der Frage, ob das Förderschulsystem völlig abgeschafft werden soll, denn da sind die Verbandsauffassungen ja unterschiedlich. Aber der erste Schritt zur Umsetzung einer Konvention, die auf Diskriminierungsverhinderung zielt und damit auf Stärkung der Selbstbestimmungsrechte, da waren sich alle Beteiligten einig, muss das Wahlrecht sein, also die Stärkung des Elternrechts.

Frau Ministerin Sommer hat sich in der vergangenen Woche auf einer Veranstaltung zu dem Ziel bekannt, ein Wahlrecht systemischer Art einzuführen, d.h. die Wahl zwischen Förderschule oder allgemeiner Schule in zumutbarer Entfernung. Der Hintergrund dieser Formulierung: Das Wahlrecht

soll sich nicht sofort auf jede allgemeine Schule beziehen, sondern es sollen in einem ersten Schritt Umgestaltungsprozesse ermöglicht werden, in deren Rahmen Schulträger und Schule sich darauf verständigen können, welche allgemeinen Schulen zur Umsetzung dieser Aufgabe am ehesten geeignet sind. Frau Sommer hat noch keine konkrete zeitliche Zusage gemacht, wann das Wahlrecht kommt. Im Übrigen: Wenn es kommt, geht es nur über eine Änderung des Schulgesetzes – und Sie alle wissen, dass schulgesetzliche Änderungen parlamentarischer Beratungen bedürfen, die ihre Zeit brauchen. Ganz so schnell wird es also sicherlich nicht gehen. Aber das Ziel ist benannt. Es ist notwendig, für diesen Paradigmenwechsel den Boden zu bereiten, denn mit dem Wahlrecht allein ist es nicht getan. Wir müssen schließlich sicherstellen, dass ein Kind mit entsprechenden Unterstützungsbedarfen in der allgemeinen Schule auch entsprechend gefördert werden kann.

Die Zahlen sind bekannt: In Nordrhein-Westfalen haben wir knapp 14 Prozent an integrativen Plätzen, bezogen auf Primarstufe und Sek. I. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in allgemeinen Schulen lernen, ist gestiegen, aber nach wie vor weit entfernt von der Zielmarge, über die im Zusammenhang mit der UN-Behindertenrechtskonvention gesprochen wird: In den Materialien ist von 80 bis 90 Prozent die Rede. Dabei müssen wir im internationalen Vergleich aufpassen. Nicht alles, was von Statistiken als integrativ erfasst wird, ist aus unserer Sicht wirklich inklusiv. Das gilt auch für Länderübersichten innerhalb der Bundesrepublik. Wenn Länder beispielsweise Klassen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einer allgemeinen Schule als integratives oder inklusives Angebot in der Statistik aufführen, so ist das aus unserer nordrhein-westfälischen Sicht noch kein inklusives Angebot – dazu bedarf es mehr.

Ein weiterer Punkt: Im internationalen Vergleich muss man darauf achten, dass das, was wir unter Lern- und Entwicklungsstörungen verstehen und was ca. 70 Prozent der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausmacht, international gar nicht immer als Behinderung betrachtet wird. Das hat damit zu tun, dass die Behindertenrechtskonvention mit einem nicht medizinischen Begriff der Behinderung arbeitet, das Schulrecht dagegen von sonderpädagogischem Förderbedarf spricht. Diese beiden Dinge sind nicht deckungsgleich.

Wir stehen vor einem Paradigmenwechsel, da die allgemeine Schule als Förderort ins Zentrum rückt. Wenn der Elternwille gestärkt wird, muss eine Pluralität der Förderorte gewährleistet sein, denn ein Wahlrecht existiert natürlich nur dann, wenn ich auch die Förderschule wählen kann. Es muss zudem gewährleistet sein, dass – wenn die allgemeine Schule gewählt wird – dort tatsächlich eine sonderpädagogische Förderung erfolgt. Auf der anderen Seite wird das Elternrecht beim Wahlrecht nicht absolut gelten können, wie Elternrechte im Kontext des Schulsystems ohnehin nicht immer absolut sind. Einfachstes Beispiel: Wir haben eine Schulpflicht – und auch da gibt es kein Recht der Eltern zu sagen, ich will, dass mein Kind nicht zur Schule geht, weil ich es selbst unterrichten will. Das Elternrecht wird also an Grenzen stoßen, beim Wahlrecht auf den Förderort gegebenenfalls auch unter dem Hinweis auf eine mögliche Kindeswohlgefährdung, bezogen auf das eigene Kind, ggf. aber auch die anderen Kinder. Hier ist es allerdings das Ziel, dass dann – anders als bisher – eine Umkehr der Beweislast erfolgen müsste, d.h. dass zunächst einmal die Eltern das Recht haben und Schulaufsicht nachweisen müsste, warum dies nicht zum Zuge kommen kann.

Von der UN-Behindertenrechtskonvention sind im Bereich Bildung die Länder besonders betroffen, aber natürlich auch alle öffentlichen Träger, also die Kommunen. Wir haben eine ganze Fülle von Fragestellungen, die ähnlich verortet sind wie das, was ich eben zur offenen Ganztagsschule gesagt habe. Wenn wir Inklusion haben, stellt sich die Frage, was mit den derzeitigen an den Behindertenstatus geknüpften Sonderrechten geschieht: Also wie sieht es z.B. aus mit Eingliederung in Arbeit, wie sieht es aus mit Integrationshilfe, Schülerfahrtkosten und dergleichen mehr.

Ich komme zum letzten Punkt: Sind die Kompetenzzentren wirklich eine Antwort auf die UN-Behindertenrechtskonvention?

Eindeutig muss man einräumen, dass die Kompetenzzentren nicht als Antwort auf die UN-Behindertenrechtskonvention entwickelt worden sind. Das ist, glaube ich, aus meinen Ausführungen bereits deutlich geworden. Als man sich 2006 im Kontext des neuen Schulgesetzes für Nordrhein-

Westfalen über die Kompetenzzentren unterhielt, spielte die UN-Behindertenrechtskonvention in der öffentlichen Diskussion noch keine Rolle. Sie ist eigentlich erst 2008 in den Fokus der öffentlichen Diskussion gerückt, was dann durch die Ratifizierung durch die Bundesrepublik Deutschland nochmals verstärkt wurde.

Gleichwohl bietet das Konzept der Kompetenzzentren aus unserer Sicht eine mögliche Antwort auf die Anforderungen der UN-Konvention, weil viele Zielsetzungen deckungsgleich sind. Es geht um das Zusammenwirken von Schule, Jugendhilfe, Sozialhilfe, Schulträgern, Schulen, sonderpädagogischen Fachkräften, allgemeinen Pädagoginnen und Pädagogen mit dem Ziel, ein regionales Gesamtkonzept zur sonderpädagogischen Förderung zu erarbeiten und damit eine wohnortnahe Förderung zu ermöglichen. Denn das ist in der Regel auch der Elternwunsch: Mehr Förderung in den allgemeinen Schulen und mehr gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Mit den Kompetenzzentren ergibt sich unseres Erachtens eine bessere Ausgangssituation zur Realisierung des Elternwillens, als dies regional bisher möglich war. Zudem ergibt sich die Chance, die Antipoden zwischen gemeinsamem Unterricht auf der einen und der Förderschule auf der anderen Seite in einer solchen Region auch minimieren zu können.

Hierzu ein konkretes Beispiel: So genannte Rückschulungen können in den Pilotregionen erleichtert werden. Nehmen wir zieldifferente Förderung im Bildungsgang Lernen. Wechselt beispielsweise ein Schüler, der eine entsprechend positive Entwicklung hinter ich hat, von der Förderschule an eine Hauptschule, fällt nach einer Übergangszeit von sechs Monaten die sonderpädagogische Unterstützung weg und der Schüler zählt nur noch mit der – im Vergleich zur Förderschule – ungünstigeren Lehrer-Schüler-Relation. In einer Pilotregion fällt durch die Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs der Stellenanteil für die Sonderpädagogen dagegen nicht weg, da diese Stellen für die Region wie eingangs beschrieben budgetiert sind und damit weiterhin zur Verfügung stehen.

Zudem kann der unterstützende Einsatz von sonderpädagogischen Fachkr#ften an allgemeinen Schulen in einem regionalen Konzept, wie es in den Pilotregionen möglich ist, flexibler sein. Einzelne Kinder und Jugendliche sowie ihre Lehrerinnen und Lehrer in den allgemeinen Schulen benötigen vermutlich nicht immer im gleichbleibenden Umfang Unterstützung.

Insgesamt ist bei dem Konzept der Kompetenzzentren aber ganz wichtig, dass eine Verständigung der Beteiligten hinsichtlich der diagnostischen Abgrenzung zwischen besonderem Förderbedarf und sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt. Das wird aus meiner Sicht fachlich noch ein sehr spannender Prozess sein.

Die schrittweise Umsetzung der UN-Konvention – und alle Beteiligten, auch diejenigen, die sehr aufs Tempo drücken, sagen: „Mindestens zehn Jahre ...“ – bedeutet, dass wir nicht sagen können: Wir machen eine neue Rechtskonstruktion und im nächsten Jahr haben wir erhebliche Fortschritte. Es kommt vielmehr darauf an, alle Beteiligten mitzunehmen. Dazu bietet eben eine Kompetenzzentrums-Pilotregion mit der dort wachsenden Vernetzung aus unserer Sicht bessere Chancen. Welche Voraussetzungen ansonsten für einen erfolgreichen Prozess notwendig sein werden, das sollen uns die Pilotphasen zeigen. Wir werden ihre Zahl auf 50 Pilotregionen erhöhen.

Auch Verbände, die sich sehr stark für den Inklusionsgedanken einsetzen, gehen davon aus, dass nach wie vor viele Eltern die Förderschule wollen. Das variiert natürlich bei den einzelnen Förderschwerpunkten: Im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen bevorzugen vermutlich weniger Eltern die Förderschule, im Bereich der hochspezialisierten Angebote, die beispielsweise die Landschaftsverbände in ihren Förderschulen vorhalten, aber auch im Bereich der Förderung geistig behinderter Kinder werden mehr Eltern die Förderschule bevorzugen. So wird zwar einerseits sehr verhement von betroffenen Eltern die Forderung nach Inklusion erhoben, aber andererseits wollen sehr viele Eltern nach wie vor die Förderschule, weil sie diese für ihre Kinder als den geeigneten Förderort ansehen.

Die Realisierung des Elternwunsches wird also der Parameter für den bevorstehenden Prozess sein; insofern bleibt es Spekulation, wo der Weg demnächst hinführt. Die Landesregierung ist jedoch davon überzeugt, dass es dauerhaft eine Pluralität von Förderorten geben wird, wenn auch nicht mehr mit der Anzahl von Förderschulen, wie wir sie heute haben.

Ein letzter Punkt: Es gibt natürlich kritische Rückmeldungen aus den Pilotregionen, über die wir uns mit verschiedenen Akteuren im Gespräch befinden. Eine Schwierigkeit ist, dass wir vorhandene Lehrerstellen nicht überall besetzen können. Wir haben einen Lehrermangel, das erschwert den Prozess natürlich, ohne jetzt zu tief in die fachliche Diskussion einsteigen zu wollen. Im Bereich Sonderpädagogik sind wir bisher vor „Seiteneinsteigern" noch zurückgeschreckt, weil das natürlich die Fachlichkeit dessen, was Sonderpädagogik ausmacht, infrage stellt.

Zweitens gibt es einen hohen Abstimmungsbedarf, nicht nur zwischen den Förderschulen und den allgemeinen Schulen, sondern auch zwischen der Jugendhilfe und den Schulträgern sowie mit anderen Unterstützungsanbietern. Auch die allgemeinen Schulen signalisieren uns: Wenn wir uns wie gewünscht in den Prozess einbringen wollen, brauchen wir mehr Zeit, d.h. also Schulleitungsentlastungen. Das ist, wie Sie sich sofort denken können, nicht haushaltsneutral zu regeln. Eine solche Entlastung kann natürlich erforderlich sein, ist aber im Konzept der Kompetenzzentren bisher nicht vorgesehen. Hinzu kommt der Bedarf der fachlichen Unterstützung für die Akteure in den Pilotregionen, hier geht es um Fragen der Fortbildung und der Ausbildung und, wie schon gesagt, einer möglichen Überforderung bei zunehmend schwierigeren Kindern.

Ich komme zum Abschluss.

Das Konzept der Kompetenzzentren muss zu einer Rollenklärung führen: Der Aufgaben von sonderpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften, aber auch der Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule, zwischen Sozialhilfe und Schule. Wer übernimmt welche Aufgaben in welchem Kontext?

Wir brauchen Konsequenzen für die Lehrerausbildung. Die sind z.T. schon im neuen Lehrerausbildungsgesetz gezogen, denn sonderpädagogische Elemente sind in der Lehrerausbildung vieler Schulformen nun im Bereich der Bildungswissenschaften verpflichtend.

Eine aktuelle Gefahr aus unserer Sicht ist: Die zahlreichen Herausforderungen, vor denen die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen stehen, könnten dafür sorgen, dass bei noch mehr Fällen um sonderpädagogische Unterstützung nachgesucht wird.

Dazu ein kleiner Hinweis. Professor Hillenbrandt, der vielen von Ihnen hier in Köln bekannt ist, hat das mit Blick auf die besonderen Förderbedarfe von Kindern mit Erziehungsschwierigkeiten so skizziert: 20 Prozent eines Jahrgangs brauchen besondere Unterstützung – aber natürlich brauchen nicht 20 Prozent eines Jahrgangs sonderpädagogische Unterstützung. Das würde den fachlichen Anforderungen an die allgemeine Schule, Kinder individuell zu fördern, nicht gerecht werden, wenn man sich nicht auch den schwierigen Kindern stellen würde. Nach seiner Einschätzung sind es deshalb etwa drei bis fünf Prozent, die eine dauerhafte, auch sonderpädagogische Unterstützung brauchen.

Insgesamt kann aus unserer Sicht nur ein multiprofessionelles Zusammenwirken dauerhaft den notwendigen gesellschaftlichen Bewusstseinswandel bewirken – und genau das wollen wir mit dem Konzept der Kompetenzzentren befördern.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
Ralph Fleischhauer, Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf
Telefon 0211/5867-3464, E-Mail: ralph.fleischhauer@msw.nrw.de

Wir schaffen Inklusion

Die UN-Konvention räumt Kindern mit Behinderungen das Recht auf inklusive Bildung ein. Diesem Recht wollen wir landesgesetzlich Rechnung tragen. In einem ersten Schritt wollen wir einen Inklusionsplan entwickeln, der den Eltern das Wahlrecht über den Förderort ihres Kindes ermöglicht und weitere Schritte und Maßnahmen beschreibt, die in den nächsten Jahren notwendig sind, um ein inklusives Bildungssystem zu schaffen. Dazu gehört auch, dass Schul-, Jugendhilfe- und Sozialplanung vor Ort gemeinsam mit dem Blick auf das Inklusionsziel zusammenarbeiten. Die Landschaftsverbände können und sollen ihre vielfältigen Erfahrungen und Kompetenzen in diese Prozesse einbringen. *(Auszug aus dem Koalitionsvertrag „Gemeinsam neue Wege gehen" zwischen der NRW SPD und Bündnis 90/Die Grünen NRW vom Juli 2010, Seite 8)*

SCHWERPUNKT

Kompetenzzentren erfolgreich entwickeln und steuern

Erste Erfahrungen aus der Sicht der Schulaufsicht für Grundschulen

Renate Katz, Schulamt für den Kreis Euskirchen[1]

Das Schulgesetz Nordrhein-Westfalen räumt ausdrücklich die Möglichkeit ein (§ 20, SchG, Abs.5), Förderschulen zu Kompetenzzentren sonderpädagogischer Förderung auszubauen. Im Rahmen einer ersten Pilotphase haben sich zahlreiche Förderschulen dieser Aufgabe gestellt, so dass ab November 2008 zwanzig Kompetenzzentren damit beginnen konnten, entsprechend der im Genehmigungserlass vorgegebenen Schwerpunktsetzungen Maßnahmen der sonderpädagogischen Förderung in direkter Zusammenarbeit mit den vor Ort an diesem Prozess Beteiligten aktiv zu gestalten. Eine dieser Förderschulen ist die Stephanusschule, Förderschule der Stadt Zülpich im Kreis Euskirchen.

Auf den ersten Blick erscheint die Entwicklung von Kompetenzzentren der sonderpädagogischen Förderung als gravierende Veränderung in der Schullandschaft der Förderschulen. Setzt man sich jedoch genauer mit den durch die Kompetenzzentren angestrebten Veränderungen auseinander, wird man feststellen, dass sich hieraus insbesondere für die Grundschulen – aber auch für alle anderen Schulformen – herausfordernde Auswirkungen ergeben werden.

Was geschieht, wenn ein Kompetenzzentrum erfolgreich arbeitet?

Wenn ein Kompetenzzentrum insbesondere in den vorgegebenen Bereichen *Prävention, Diagnose, Beratung* und *Unterricht* erfolgreich arbeitet, müsste und sollte dies dazu führen, dass immer weniger Schülerinnen und Schüler tatsächlich oder aber längerfristig die Förderschule besuchen und somit immer mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Grundschule verbleiben können bzw. frühzeitig festgestellter besonderer Förderbedarf sich nicht zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf verfestigt.

Dies kann dazu führen, dass an allen Grundschulen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf verbleiben. Diese Situation wird für viele Grundschulen eine tiefgreifende, neue Herausforderung darstellen.

Wie muss Grundschule im Kompetenzzentrum (zukünftig) aussehen?

Um der veränderten Situation im Rahmen eines Kompetenzzentrums (in Zukunft) gerecht zu werden, muss sich die Grundschule in ihrem Selbstverständnis als eine *„Schule des Behaltens“* verstehen. Dies bedeutet, dass sich die aufnehmende Grundschule und mit ihr jede einzelne Lehrkraft dieser Schule für jedes Kind,mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, gemeinsam mit den Eltern und allen an der schulischen Förderung und Erziehung des Kindes Beteiligten verantwortlich fühlen und zeigen muss. Der Wechsel des Förderortes aufgrund eines sonderpädagogischen Förderbedarfs – von der Regelschule zur Förderschule – wird dann nur noch in besonderen Fällen möglich sein.

[1] Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um einen Vortrag von der Konferenz „Netze der Kooperation 12“, die am 3. November 2009 im LVR-Landesjugendamt in Köln stattfand. Weitere Beiträge und Präsentationen stehen zur Verfügung unter: www.jugend.lvr.de (Fachthemen/ Jugendhilfe+Schule)

Mögliche Stolpersteine auf dem Weg zu einer „Schule des Behaltens“

Erfahrungen – Sorgen

Viele verantwortungsvoll handelnde Grundschullehrkräfte haben im Laufe ihres Berufslebens die häufig belastende *Erfahrung* gemacht, dass sie trotz pädagogischen Engagements und vielfältiger individueller Fördermaßnahmen dem besonderen Förderbedarf einiger Kinder nicht gerecht werden konnten. In diesen Fällen konnte und kann in Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Fachkräften und unter Beteiligung des Gesundheitsamtes – im Rahmen eines aufwändigen Verfahrens (AO-SF-Verfahren) – überprüft werden, ob diese Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Wurde dieser festgestellt, so erfolgte die angemessene Förderung dieser Kinder durch spezielle Fachkräfte (sonderpädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten) und oftmals auch ein Wechsel zur Förderschule. Die Erfahrungen aus dieser jahrelang geübten Praxis haben die Vorstellung von der eigenen Förderkompetenz der Grundschulkräfte stark beeinflusst.

Vor diesem Erfahrungshintergrund kann sich die ernste *Sorge* bei Grundschulkräften entwickeln, dass sie auch in Zukunft in der normalen, alltäglichen Grundschulsituation – trotz Unterstützung durch das Kompetenzzentrum (und/oder sonderpädagogische Fachkräfte) – diesen Kindern mit ihren sonderpädagogischen Förderbedarfen nicht die dringend erforderliche Unterstützung und Förderung ermöglichen können. Darüber hinaus gab es und wird es immer wieder Kinder geben, die sich der Erziehung so nachhaltig verschließen oder widersetzten, dass sie im Unterricht nicht hinreichend gefördert werden können und die eigene Entwicklung oder die der Mitschülerinnen und Mitschüler erheblich stören oder gefährden. Dies konnte auch bisher immer wieder zu einer enormen, kaum verantwortbaren Belastung der betroffenen Klassen- und Schulgemeinschaften führen, die in der Grundschule nicht zum Wohle aller Beteiligten bewältigt werden konnte. Daher muss es für diese besonderen Fälle auch langfristig weiterhin alternative Förderorte (Förderschulen) neben der Grundschule geben, um eine angemessene schulische Situation für alle Kinder zu sichern.

Unterrichtsqualität

Es hat sich gezeigt, dass ein Unterricht mit offenen Unterrichtsformen und differenzierten Lernangeboten, durch die das eigenverantwortliche, individuelle Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützt und gefördert wird, besonders geeignet ist, um individuelle Hilfen für Kinder mit Lernrückständen, Kinder mit besonderen Problemen beim Lernen oder aber Kinder mit besonderen Begabungen und Neigungen zu ermöglichen. In vielen, aber leider nicht allen Grundschulen wird dies bereits bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung berücksichtigt und umgesetzt, so dass hier gute Chancen bestehen, die individuelle Förderung aller Kinder, auch der Kinder mit sonderpädagogischem Fördebedarf zu ermöglichen.

(Fehlende) Professionelle Unterstützung

Die verantwortungsvolle Förderung von möglichst vielen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in möglichst vielen Grundschulen kann jedoch nur gelingen, wenn im Rahmen des Kompetenzzentrums die gemeinsame Verantwortung für alle Kinder deutlich übernommen und getragen wird. Die Grundschulkräfte benötigen hierbei unbedingt professionelle Unterstützung durch Sonderschulkräfte und eine Vernetzung mit dem Jugend- und Gesundheitsamt, mit der regionalen Schulberatung usw. – zum Beispiel in Form von Beratung, Diagnostik, gemeinsamer Unterrichtsentwicklung, Förderplanung und Elternberatung.

Gemeinsam Verantwortung tragen: Unterstützung von Grundschulen im Rahmen eines Kompetenzzentrums

Die folgenden Ausführungen beziehen sich konkret auf die Zusammenarbeit der fünf Grundschulen in der Stadt Zülpich mit der Stephanusschule, Förderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache.

Die folgenden Maßnahmen sollen dazu dienen, die gemeinsam zu tragende Verantwortung durch gemeinsame Kompetenzen und Zuständigkeiten innerhalb der einzelnen Schule und für die gesamte Region zu stärken.

Gemeinsame Konferenzen (schulübergreifend):

In regelmäßigen, gemeinsamen Konferenzen (Teilnehmer/Teilnehmerinnen: Leitung des Kompetenzzentrums, Leitung der Grundschulen, alle Sonderschullehrkräfte, die im Rahmen des Kompetenzzentrums in den Grundschulen eingesetzt sind, Schulaufsichten für die Grund- und Förderschulen) sind folgende Vereinbarungen getroffen worden:

Personalressource: Jeder Grundschule sind mit unterschiedlichem zeitlichem Rahmen (je nach Schulgröße und -situation) Sonderschulkräfte verbindlich zugeordnet.

DEIF: In jeder Grundschule wird gemeinsam mit der Sonderschulkraft die erweiterte individuellen Förderung des einzelnen Kindes im Rahmen eines einheitlichen Kategoriensystems (DEIF = Dokumentation der erweiterten individuellen Förderung) dokumentiert.

Förderkonferenzen (schulintern): In jeder Grundschule werden unter der Leitung der Grundschulleiterin / des Grundschulleiters regelmäßig Förderkonferenzen in Form von Stufen-, Klassen- oder Jahrgangskonferenzen durchgeführt.

Teilnehmer/Teilnehmerinnen (je nach Schule): Alle zum Gremium gehörenden Grundschullehrkräfte, die Sonderschulkraft, die Sozialpädagogin, ggf. beteiligte Fachleute, Eltern, OGS-Kräfte usw.

Ziele:

– Gewinnung und Zusammentragen von Erkenntnissen über die Schülerinnen und Schüler;
– gemeinsame Verantwortung und Entscheidung über Voraussetzungen, Art, Umfang, Form der zukünftigen Fördermaßnahmen;
– Entscheidung über sonderpädagogischen Förderbedarf (mit Beteiligung des Gesundheitsamtes);
– Entscheidung über den zeitlicher und inhaltlicher Einsatz der Sonderschulkraft im Rahmen der jeweiligen Fördermaßnahmen;

DEIF – Bescheiderstellung über sonderpädagogischen Förderbedarf: Auf Antrag und bei vorliegendem Elterneinverständnis erstellt die Schulaufsichtsbehörde auf der Basis der DEIF-Unterlagen und der Protokolle der Förderkonferenzen einen Bescheid über den sonderpädagogischen Förderbedarf und -schwerpunkt, wenn für das Grundschulkind

– ein Wechsel des Bildungsganges oder
– ein Verlassen des Einzugsbereichs des Kompetenzzentrums Zülpich ansteht.

Gemeinsam Verantwortung tragen: Handeln auf schulaufsichtlicher Ebene

Die bisherige Erfahrung hat gezeigt, dass die erfolgreiche Zusammenarbeit der unterschiedlichen Schulformen und außerschulischen Institutionen im Rahmen eines Kompetenzzentrums erheblich erleichtert und positiv unterstützt wird, wenn auch die vor Ort zuständigen Schulaufsichtspersonen kooperativ und intensiv sowohl auf der Schulamtsebene als auch in der Zusammenarbeit mit beteiligten Schulleitungen handeln. Diese Zusammenarbeit umfasst u.a. die Entwicklung, Erprobung und Festlegung von Arbeitsstrukturen und verbindlichen Standards.

So erhalten die Handelnden in dem Kompetenzzentrum die notwendige Sicherheit, um Entscheidungen in gemeinsamer Verantwortung für die Kinder zu treffen und die unbedingt notwendige Unterstützung bei der Erfüllung der gestellten Aufgabe, durch Vernetzung der Handlungsfelder Diagnostik, Beratung, Prävention und Unterricht, Kinder und Jugendliche gezielter präventiv zu fördern und einen höheren Grad an wohnortnaher, integrativer sonderpädagogischer Förderung im Einzugsbereich des Kompetenzzentrums zu erzielen.

Renate Katz, Schulamt für den Kreis Euskirchen
Jülicher Ring 32, 53879 Euskirchen
Telefon 02251/15-532
E-Mail: renate.katz@kreis-euskirchen.de

SCHWERPUNKT

Perspektive Inklusion

LVR-Förderschulen werden Kompetenzzentren

LVR unterstützt inklusives Schulsystem – *„Ziel des LVR ist es, allen Kindern die Möglichkeit zu geben, eine Regelschule zu besuchen“, so* LVR-Schuldezernent Michael Mertens

Bereits vor Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention war es ein wichtiges Ziel des Landschaftsverbandes Rheinland (LVR), den Aufbau eines inklusiven Schulsystems zu unterstützen – und zwar unter Berücksichtigung des Wohls der Kinder und des Elternwillens.

Um das Ziel eines inklusiven Schulsystems zu unterstützen, hat der LVR, selbst Schulträger von 41 Förderschulen für Kinder mit Sinnesbehinderung bzw. körperlichen Behinderungen, frühzeitig an dem Modellprojekt der Kompetenzzentren teilgenommen und inzwischen eine ganze Reihe an weiteren Initiativen ergriffen.

LVR-Förderschulen werden Kompetenzzentren

Die LVR-Johann-Joseph-Gronewald-Schule Köln, die LVR-David-Hirsch-Schule Aachen (beide Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation) und die LVR-Louis-Braille-Schule Düren (Sehen) werden zum Schuljahresbeginn 2010/2011 Kompetenzzentren sonderpädagogischer Förderung. Damit werden ab diesem Zeitpunkt insgesamt vier LVR-Schulen als Kompetenzzentren betrieben.

„Als Schulträger freuen wir uns natürlich, dass alle drei unserer neu beantragten Förderschulen den Schritt zum Kompetenzzentrum gehen können. Wir verstehen das auch als Wertschätzung für die bisher geleistete Arbeit. Ziel ist es, noch mehr wohnortnahe und individuelle Förderung zu erreichen und das gemeinsame Leben und Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Handicap noch stärker als bisher in den Blick zu nehmen,“ so LVR-Schuldezernent Michael Mertens.

Der LVR betreibt bereits seit Mai 2009 ein Kompetenzzentrum in Oberhausen, das von der dortigen LVR-Förderschule für körperliche und motorische Entwicklung und der städtischen Schillerschule für geistige Entwicklung gebildet wird.

Das NRW-Schulministerium ist bei der Auswahl der 20 neuen Pilotregionen einer einvernehmlichen Empfehlung einer Jury aus Wissenschaftlern, Schulaufsichtsbeamten und Praktikern gefolgt. Insgesamt waren 38 Anträge und Interessensbekundungen verschiedener Schulträger eingegangen.

Kompetenzzentren führen die Systeme „Förderschule“ und „gemeinsamer Unterricht“ in einem örtlichen Netzwerk zu einem Gesamtsystem sonderpädagogischer Förderung zusammen. Zudem werden alle Maßnahmen der sonderpädagogischen Förderung durch eine effektive Bündelung von Unterricht, Diagnose, Beratung und wohnortnaher Prävention qualitativ weiter entwickelt und wirkungsvoll an Förderschulen und im allgemeinen Schulsystem verankert. Die Pilotphase hatte mit dem Schuljahr 2008/2009 begonnen, inzwischen nehmen 30 Regionen daran teil. Mit der neuerlichen Ausweitung können es nunmehr bis zu 50 Pilotregionen werden.

Europaweite Fachtagung „Perspektive Inklusion“

Unter diesem Titel fand am 22.09.2010 im LVR eine europaweite Tagung zu schulischer Inklusion statt, bei der 450 Teilnehmende der Frage nachgingen, wie für alle Kinder eine gleichberechtigte Partizipation im Bildungssektor erreicht werden kann. Besonders im Fokus standen Kinder und Jugendliche mit Sinnesbeeinträchtigungen oder mehrfachen Behinderungen. Denn oftmals werden diese Gruppen in der öffentlichen Diskussion weniger beachtet.

Die Teilnehmenden waren sich einig, dass die Inklusion nicht als Bedrohung, sondern als Chance verstanden werden sollte. In diesem Sinne müsse gemeinsam mit allen Beteiligten über Realisierungsmöglichkeiten und nicht über Bedenken gesprochen werden, um die Inklusion zu verwirklichen. Die Fortschritte im Ausbau des gemeinsamen Unterrichts in den zurückliegenden zehn Jahren seien zwar löblich, aber nicht hinreichend. Schulministerin Sylvia Löhrmann sagte in ihrer Rede: „Inklusion ist ein wichtiger Punkt auf der Agenda der neuen Landesregierung. Die Veranstaltung des Landschaftsverbandes Rheinland ist ein wichtiger und vorbildlicher Schritt in die richtige Richtung.“

Vorträge und Präsentationen unter: www.lvr.de (schulen/service/downloads).

LVR-Inklusionsstudie gestartet

Der LVR hat Prof. Dr. Lelgemann von der Universität Würzburg beauftragt, Gelingensbedingungen für die inklusive Beschulung, insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen oder mehrfachen Beeinträchtigungen, zu erarbeiten.

Bei der Tagung am 22.09.2010 stellte Prof. Lelgemann fest: „Wir können davon ausgehen, dass auch Schülerinnen und Schüler mit erheblichem Unterstützungsbedarf innerhalb der Allgemeinen Schulen unterrichtet werden können – wenn die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung stehen. Insbesondere erscheinen mir kleinere Klassengrößen, Mehr-Pädagogen-Systeme, differenzierte Unterrichtsangebote, ständige Präsenz sozialpädagogischer und weiterer Fachdienste sowie die Möglichkeit der Beratung, Supervision und Fortbildung von hoher Bedeutung zu sein. Diese allgemeinen Voraussetzungen wollen wir in unserem Projekt nun zu konkreten Gelingensbedingungen ausformulieren. Überdies soll die Untersuchung auch als Entwicklungsprojekt wirken und insbesondere die Zusammenarbeit von Förder- und Allgemeinen Schulen in den Blick nehmen.“

Die Studie hat eine Laufzeit von zwei Jahren. Am Projekt beteiligt sind fünf LVR-Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung sowie allgemeine Schulen verschiedener Schulformen in deren Nachbarschaft. Innerhalb der Projektlaufzeit werden die Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern aller Schulformen befragt. Ebenso soll ermittelt werden, welche Bereitschaft besteht, sich auf einen Schulentwicklungsprozess mit dem Ziel kooperativer und Inklusion ermöglichender Schulstrukturen einzulassen. Gleichzeitig soll das Projekt die Entwicklung solcher Strukturen in den Förderschulen unterstützen. Dazu werden die Schulen bei Ihren Inklusionsbemühungen über die gesamte Projektlaufzeit begleitet.

Geräte-, Finanzpool und Inklusionspauschale

Um den Kinden mit sonderpädagogischem Förderbedarf der Schwerpunkte Sehen, Hören und Kommunikation, Sprache Sek . I sowie Körperliche und motorische Entwicklung den Besuch einer wohnortnahen, allgemeinen Schule zu ermöglichen, stellt der Landschaftsverband Rheinland auf freiwilliger Basis Mittel zur Beschaffung von behindertenspezifischen Hilfsmitteln, technischen Geräten und kleineren baulichen Maßnahmen sowie zur Übernahme von anteiligen Personalkosten bereit. Die kommunalen Schulträger sollen dadurch unterstützt werden, die Vorraussetzungen für die wohnortnahe Förderung von Kindern mit Handicap an allgemeinen Schulen zu schaffen.

Konkret unterstützt der LVR den gemeinsamen Schulbesuch durch den Geräte- und Finanzpool sowie die Inklusionspauschale.

Weitere Informationen zu allen hier genannten Initiativen und Förderungen unter: www.lvr.de (Schulen/Integrativer Unterricht/Hintergrund-Infos)

SCHWERPUNKT

Kommunaler Index für Inklusion – ein Arbeitsbuch

Gemeinsam Inklusion gestalten

Hrsg. von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

Jeder Mensch ist einmalig. Und jeder Mensch kann etwas beitragen zu einer Gemeinschaft, die Vielfalt wertschätzt und Teilhabe für alle aktiv ermöglicht. Niemand wird ausgegrenzt. Das ist die Idee von Inklusion, die wir gemeinsam mit allen interessierten Akteuren in der Praxis gestalten wollen. Wir haben bereits einige Anregungen zusammengetragen, wie der positive Umgang mit Verschiedenheit und Vielfalt verwirklicht werden kann. Jetzt freuen wir uns auf Ihre Mitwirkung: Unser Arbeitsbuch – das hier in Auszügen präsentiert wird – ist ein aktives „Mitmachbuch“, das viel Platz für Notizen und Ideen hat. Ihre Beiträge helfen uns dabei, ein Handbuch „Kommunaler Index für Inklusion“ zu erstellen, das im Herbst 2011 erscheinen soll und das wir dann Organisationen und Einrichtungen aller Art in Kommunen zur Verfügung stellen wollen.

Inklusion – eine Definition

Inklusion bedeutet allgemein das Einbeziehen von Teilen in und zu einem Ganzen. Zunehmend verstehen wir diesen Begriff auch als ein Konzept des menschlichen Zusammenlebens: Inklusion bedeutet hier, die Teilhabe von Einzelnen an einer Gemeinschaft zu ermöglichen sowie die Barrieren für eine solche Teilhabe zu erkennen und aktiv zu beseitigen.

Je unterschiedlicher und vielfältiger die Menschen einer Gruppe sind, desto mehr kann die Gemeinschaft und jeder Einzelne in ihr profitieren. Inklusion bedeutet daher vor allem, die in einer Gemeinschaft vorhandenen Formen von Vielfalt zu erkennen, wertzuschätzen und zu nutzen.

Im deutschsprachigen Bereich kennen wir inklusive Konzepte bisher vor allem aus dem Bildungs- oder Erziehungsbereich. Begriffe wie „Diversity Management“, „Community Care“, „Sozialraumorientierung“ etc. rücken bereits die Wertschätzung von Vielfalt und die soziale Einbindung und Gleichstellung von Personen(-gruppen) in den Vordergrund.

Im englischsprachigen Raum werden solche Konzepte bereits seit einiger Zeit in einem größeren Zusammenhang angewendet: Inklusion bezeichnet hier allgemein das Bestreben, jegliche Arten von Institutionen, Organisationen oder Unternehmen so zu gestalten, dass sie alle Menschen, die mit ihnen Kontakt haben, freundlich empfangen und willkommen heißen.

Diese Sicht setzt sich auch bei uns immer stärker durch. Mittlerweile verstehen wir Inklusion mehr und mehr als Prozess, der von unterschiedlichsten Standorten aus gestartet und gepflegt werden kann. Inklusion gilt deshalb heute als realistischer und realisierbarer Anspruch und als Leitidee für jegliche Institution, die die Verschiedenheit von Menschen anerkennen und einbeziehen will.

Im Folgenden stellen wir einige zentrale Werte und Gedanken zusammen, die für inklusive Konzepte und Prozesse von Bedeutung sind:

– Inklusion verfolgt das Ziel, das Menschenrecht einzelner Personen auf Teilhabe am Leben in allen gesellschaftlichen Bereichen zu etablieren.
– Inklusion versteht die Verschiedenheit (Heterogenität) von Menschen als bereichernde Vielfalt und versucht, sie aktiv zu nutzen. Dazu gehören verschiedene Arten von Heterogenität: persönlich, regional, sozial, kulturell und anders bedingte Eigenschaften und Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkünfte, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen, soziale Milieus, Religionen, weltanschauliche Orientierungen, körperliche Bedingungen etc.
– Inklusion begreift Verschiedenheit und Vielfalt ganzheitlich und wendet sich gegen Zwei-Gruppen-Kategorisierungen wie „Deutsche und Ausländer“, „Behinderte und Nichtbehinderte“, „Heterosexuelle und Homosexuelle“, „Reiche und Arme“ etc. Diese Kategorien reduzieren die Komplexität menschlicher Vielfalt und werden einzelnen Personen nicht gerecht.
– Inklusion erkennt jede Person in ihrer Einmaligkeit an und begreift die Gruppe als unteilbares Spektrum von Individuen. Dabei geht es auch um die Vielfalt (in) einer Person, die, in unterschiedlichen Zusammenhängen, bereits unterschiedliche Kompetenzen, Bedarfe und Stärken zeigen kann.
– Inklusion wendet sich gegen jede gesellschaftliche Tendenz, Menschen an den Rand zu drängen. Inklusion stellt vielmehr Brücken und „Sprungbretter“ für Teilhabe bereit, um die Vision einer inklusiven Gesellschaft zu realisieren.
– Inklusion vermittelt das Bewusstsein und die Kompetenz, die vielfältigen Quellen, Formen und Strukturen von Diskriminierung erkennen zu lernen und nachhaltig zu beseitigen.
– Inklusion begegnet jedem Einzelnen, innerhalb und außerhalb einer Organisation/Einrichtung, mit Fairness und Solidarität, Offenheit und Respekt. Ziel ist es, in und zwischen allen Menschen und Systemen Fähigkeiten zu erkennen, freizusetzen und auszubauen.
– Inklusion ist kein Ergebnis, sondern ein Prozess. Inklusion ist eine Leitidee, an der wir uns konsequent orientieren und an die wir uns kontinuierlich annähern, selbst wenn wir sie nie vollständig erfüllen können.

Mit dem vorliegenden Arbeitsbuch wollen wir vielfältige Prozesse der Inklusion anregen, verbreiten und gemeinsam weiterentwickeln. Wie Sie uns dabei unterstützen können, erfahren Sie im nächsten Kapitel (Einführung zum Arbeitsbuch).

Einführung zum Arbeitsbuch

Mit dem vorliegenden Arbeitsbuch laden wir Sie ein, aktiv an unserem Projekt „Kommunaler Index für Inklusion“ mitzuwirken. Das Projekt wird von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Bonn) getragen. Im Folgenden erfahren Sie alles Wichtige zu Inhalten, Aufbau und Zielen – und wie Sie selber mitgestalten und profitieren können.

Was ist der „Index für Inklusion“?

Der Index für Inklusion ist ein Fragenkatalog, der ursprünglich für Schulen und Kindertagesstätten entwickelt wurde. Er besteht aus einer Art „Checkliste“ mit über 500 Fragen, die dabei helfen, eine Einrichtung auf Aspekte wie Teilhabe und Vielfalt bzw. Ausgrenzung und Diskriminierung zu überprüfen.

Die Fragen regen den inneren Dialog an und helfen bei der Planung und Umsetzung inklusiver Werte. Der Index für Inklusion wurde von den britischen Pädagogen Mel Ainscow und Tony Booth entwickelt und wird inzwischen international erfolgreich eingesetzt.

Was ist der „Kommunale Index für Inklusion“?

Die Idee, den Index für Schulen auf die Arbeit im Gemeinwesen anzuwenden, kommt aus dem britischen Suffolk: Dort hat man ein Handbuch entwickelt, um inklusives Handeln in allen kommunalen Bereichen umzusetzen. Diese Initiative greifen wir nun für den deutschsprachigen Raum auf, um Mitglieder aller Arten von Einrichtungen zu unterstützen, unter aktiver Beteiligung Aller inklusives Handeln anzustreben und sich an dieser gemeinsamen Leitidee zu orientieren.

Welches Ziel verfolgt das vorliegende Arbeitsbuch?

Das Arbeitsbuch ist der erste Schritt zu einem Handbuch, das wir im Zeitraum der nächsten eineinhalb Jahre als Projektvorhaben entwickeln werden. Dieses Handbuch soll Einrichtungen jeder Art dabei helfen, unter der gemeinsamen Leitidee „Inklusion“ zu handeln. Das vorliegende Arbeitsbuch dient in der Pilotphase dazu, Ideen und Erfahrungen von zukünftigen Benutzerinnen und Benutzern – zum Beispiel auch von Ihnen – zu sammeln und einzubeziehen.

An wen richtet sich das Arbeitsbuch?

Das Arbeitsbuch richtet sich an Menschen in allen Arten von Einrichtungen – Kommunen, Organisationen, Behörden, Unternehmen, Verbänden, Kirchen, Bildungseinrichtungen etc. Um nicht alle Einrichtungen ständig aufzählen zu müssen, verwenden wir im Folgenden stellvertretend die Bezeichnung „Organisation/Einrichtung“. Wir haben versucht, ausgehend von kommunalen Einrichtungen, den Fragenkatalog möglichst offen und für alle nachvollziehbar zu formulieren.

Wie können Sie zu dem Projekt beitragen?

Wir freuen uns über jede Art von Rückmeldung: Fragen, Kritik und Anregungen, Hinweise, den Inhalt oder die Sprache betreffend, Verständnisprobleme oder auch zusätzliche, ergänzende Fragen für unseren Fragenkatalog. Wichtig sind uns auch Erfahrungen und Beispiele aus dem Prozess der Umsetzung. Wir haben viel Platz für Notizen gelassen, so dass Sie alles direkt notieren können.

Sie haben auch die Möglichkeit, als „Pilotkommune“ teilzunehmen. Zwei Kommunen haben bereits ihr Interesse angemeldet, auf mehreren Ebenen mit dem Arbeitsbuch arbeiten zu wollen und ihre Erfahrungen für die Erstellung des Handbuchs zur Verfügung zu stellen. Gerne können sich weitere Kommunen melden!

Wie können Sie mit den Fragen aus dem Index arbeiten?

Die Fragen sind ein Angebot, keine Methode. Sie können die Fragen der Reihe nach durchgehen, sich einzelne Fragen aussuchen, mit Ihrem Team diskutie-

Praktische Hinweise zum Umgang mit dem Arbeitsbuch

1. Fangen Sie (klein) an!
2. Suchen Sie sich Kolleginnen und Kollegen, die auch Veränderungswünsche haben; binden Sie Entscheidungsträger in Ihre Planungen ein!
3. Achten Sie darauf, dass viele, möglichst alle betroffenen und interessierten Personengruppen an dem Prozess aktiv teilnehmen können – bauen Sie „Barrieren“ ab. Und entdecken Sie dabei neue Ressourcen!
4. Nehmen Sie sich Merkmale vor, die Sie besonders ansprechen, die Sie für besonders dringlich halten. Suchen Sie gemeinsame Fragen aus oder diskutieren Sie verschiedene Fragen parallel – und stellen sich gegenseitig Ihre Gedanken, Ihre Bestandsaufnahme vor.
5. Suchen Sie kleine Lösungsmöglichkeiten, um bestehende Barrieren abzubauen/ noch nicht zufrieden stellenden Situationen zu verändern.
6. Wollen Sie größere Veränderungsprozesse initiieren, bietet es sich an, (externe) Begleiter oder (externe) Moderatoren zu beauftragen. Diese sollten Erfahrungen mit dem Index für Inklusion haben.
7. Bei größeren Veränderungsprozessen sind in der Regel andere Einrichtungen und/ oder Organisationen involviert. Kooperieren Sie bereits mit Ihnen? Sprechen Sie Verantwortliche an! Planen Sie gemeinsame Prozesse. Gibt es bereits Vernetzungen?
8. Wenn die kommunale Verwaltung oder die Kommune als Ganzes einbezogen wird: Wer sind die Schlüsselpersonen?
9. Wer kann evtl. für eine gemeinsame Projekt-/Indexgruppe gewonnen werden?
10. Kann die Gemeindevertretung für Gesamtplanungen gewonnen werden?
11. Bestimmte Verfahren haben sich für die Initiierung von Veränderungsprozessen besonders bewährt, wie z.B. Zukunftskonferenzen.
12. Bedenken Sie: Jede Einrichtung und jede Kooperation gestaltet ihre Prozesse anders. Vielleicht können Sie von den Erfahrungen anderer profitieren.
13. Unter www.kommunen-und-inklusion.de finden Sie demnächst weitere Hinweise.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

ren oder auch Moderatorinnen/Moderatoren bitten, den Index in ihre Arbeit einzubeziehen. Wichtig ist, dass Sie durch den Index auf mögliche Verbesserungen in Ihrem Umfeld aufmerksam werden, diese gemeinsam diskutieren und versuchen umzusetzen.

Merkmale für inklusives Denken und Handeln

Das Arbeitsbuch enthält einen umfangreichen Fragenkatalog (Index). Er ist unterteilt in drei große inhaltliche Bereiche: Kultur, Strukturen und Praktiken.

1. Kultur – Fragen zum Thema Werte und gemeinsame Leitideen

Der Umgang miteinander, die Qualität der Zusammenarbeit sowie die auf dieser Basis getroffenen Entscheidungen prägen die „Kultur“ und das Selbstverständnis einer Organisation/Einrichtung. Eine inklusive Gemeinschaft, in der jede und jeder respektiert wird, ist die Grundlage für die bestmöglichen Leistungen aller.

1.1. Alle Besucherinnen und Besucher werden freundlich empfangen.

1.2. Jede/r wird mit Respekt behandelt.

1.3. Gute Kommunikation stärkt das Engagement von allen.

1.4. Es besteht eine gemeinsame Verpflichtung zu inklusivem Handeln.

1.5. Es werden an alle hohe Erwartungen gestellt.

1.6. Jede/r einzelne wird als Mitarbeiter/in und Mensch wertgeschätzt.

1.7. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterstützen sich gegenseitig.

1.8. Alle Stellen und Abteilungen arbeiten gut zusammen.

1.9. Es wird alles getan, um diskriminierende Praktiken zu beseitigen.

1.10. Die Zusammenarbeit mit externen Partnern ist gut.

1.11. Alle kommunalen Einrichtungen werden einbezogen.

1.12. Für alle kommunalen Anliegen gibt es eine Anlaufstelle.

2. Strukturen – Fragen zum Thema Methoden und Vorgehensweisen

Die Grundsätze einer Organisation/Einrichtung spiegeln sich auch in den Arbeitsstrukturen und Führungsmethoden wider. Es ist wichtig, dass Inklusion als Leitidee alle Strukturen durchdringt und die Unterstützung von Vielfalt auf allen Ebenen verankert ist.

2.1. Die Gebäude sind frei und offen zugänglich.

2.2. Es gibt Standards, an denen sich alle orientieren können.

2.3. Alle tragen zu einer gelungenen Planung bei.

2.4. Vorgehensweisen und Strukturen sind aufeinander abgestimmt.

2.5. Die Einstellungspraxis ist fair.

2.6. Neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden unterstützt.

2.7. Der Umgang mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist fair.

2.8. Das Beförderungswesen ist fair.

2.9. Fortbildungsangebote helfen, Vielfalt wertzuschätzen.

2.10. Externe Partner unterstützen den inklusiven Ansatz.

3. Praktiken – Fragen zum konkreten Handeln

Die Kultur und die Strukturen einer Organisation/Einrichtung wirken sich auf alle Handlungen und Aktivitäten aus. Inklusive Werte und Strukturen spiegeln sich deshalb in allen Bereichen der täglichen Praxis wider.

3.1. Angebote und Leistungen sind barrierefrei und bedarfsgerecht.

3.2. In allen Praktiken zeigt sich ein Verständnis von Vielfalt.

3.3. Die Führungsebene unterstützt inklusive Praktiken.

3.4. Jede/r ist für das eigene Lernen mitverantwortlich.

3.5. Alle planen und arbeiten partnerschaftlich zusammen.

3.6. Die Selbstständigkeit von Einzelnen und Gruppen wird unterstützt.

3.7. Erfahrungswissen wird geteilt.

3.8. Kompetenzen werden voll erschlossen und genutzt.

3.9. Ressourcen werden genutzt, um die Teilhabe aller zu fördern.

3.10. Alle Ressourcen sind fair verteilt.

3.11. Niemand wird zurückgewiesen.

3.12. Alle anfallenden Gebühren sind fair.

Zu allen diesen Merkmalen bietet das Arbeitsbuch eine Vielzahl an Fragen, anhand derer schrittweise und selbst gesteuert die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion erfolgen kann.

Die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

Die 1998 gegründete Stiftung will aktiv eine positive Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders anregen, betreiben und fördern. Sie versteht sich als Ort der Vernetzung und des Austausches von Konzepten und Projekten zur Verringerung von Benachteiligung, die gemeinsam mit Partnern aus Wissenschaft, Bildung und Erziehung durchgeführt werden.

Unter dem Leitgedanken „Veränderung durch Handeln“ will die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft positiv Einfluss nehmen auf das Zusammenleben unserer Gesellschaft. Die übergreifenden Leitmotive sind Mitverantwortung, Hilfsbereitschaft und soziale Aufmerksamkeit. Das hierbei zugrunde liegende Menschenbild geht von der Begabung eines jeden Menschen aus: Jeder Mensch ist begabt, variiert und gestaltet auf seine eigene und einzigartige Weise das Ganze des Seins und wird so selbst zu einem kreativen Baustein dieser Ganzheit.

Das Arbeitsbuch als Download sowie weitere Informationen zum Projekt „Handbuch Kommunaler Index für Inklusion“ im Internet unter: www.kommunen-und-inklusion.de

Ideen, Erfahrungen und Anregungen zum Arbeitsbuch an: info@kommunen-und-inklusion.de

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft
Gemeinnützige Stiftung, Adenauer Allee 127
53113 Bonn, Frau Maria Gilbers
E-Mail: m.gilbers@montag-stiftungen.de
Telefon: 0228/26716-310

www.montag-stiftungen.de

„Ginger Rogers spielt die Lehrerin und Fred Astaire tanzt den Sozialarbeiter“

SCHLAG LICHT

Begegnungsmuster

Worauf zu achten ist, wenn man die Begegnung von Schule und Jugendhilfe gestalten will

Von Rainer Meerkamp

Wir alle haben unsere eigenen Sinnbilder, Weltmodelle und Menschenbilder im Kopf und folgen einer (impliziten/expliziten) Praxisphilosophie, die unser konkretes Tun anleitet und uns im Berufsleben hilft, uns abzugrenzen von anderen Berufen, die einer anderen Logik, einem anderen Paradigma folgen. Welche Sinnbilder sind zeitgemäß?

Und wie steht es um die Beziehungen und Wechselwirkungen der verschiedenen Berufe, wenn sie einander im Großraum Schule begegnen? Wird die „Andersartigkeit“ als Chance begriffen? Oder droht eine Auseinandersetzung, über der die Akteure es versäumen, ihre Schätze zu heben und zu nutzen?

Was mich immer wieder beschäftigt (zuerst in: R. Meerkamp, 2003, S. 127 ff.), ist die allgemein-menschliche Tendenz, aus „Andersartigkeiten“, Unterschieden und Spannungen Polaritäten zu machen, mit diesen Polaritäten Konflikte zu erzeugen, dann in den selbstgemachten Konflikten stecken zu bleiben und sie energisch und bis zur vollständigen Erschöpfung zu chronifizieren. Als wenn es keine anderen Umgangsformen mehr gäbe! – Mit meinem Beitrag weise ich auf *Begegnungsmuster* und deren Bewertung hin.

Welche *Konstellationen* und Muster fallen ins Auge, wenn zwei Parteien sich begegnen? Ich fange in meinem Beitrag ganz einfach an und frage zuerst nach den Spannungsfeldern und -arrangements im Alltag (1). Im Anschluß an eine kleine Skizze zu vier Arrangements für spannungsreiche Zweier-Begegnungen (2) frage ich nach dem Nutzen dieser Begegnungen (3). Schließlich wird die Zweierbeziehung aufgegeben und zur Dreierbeziehung erweitert – zu Lehrkräften und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern gesellen sich: die Schülerinnen und Schüler (4). Zuletzt wenden sich Pädagoginnen und Pädagogen, Jugendhelferinnen und Jugendhelfer sowie Schülerinnen und Schüler gemeinsam dem Ort des Geschehens und dem institutionellen Programm als „viertem Objekt“ zu (5). Die Hegelsche Dialektik wird kurz angesprochen, weil sie ein Denkmodell ist, das weiterhelfen kann und meines Erachtens auch für die gelingende, nicht-spaltende Begegnung von Schule und Jugendhilfe von Interesse ist (6).

Die *Einstiegsfrage* lautet: Wie soll man mit Unterschieden umgehen? Was ist zu tun, wenn es aufgrund von Unterschieden zu allzu großen, kraftraubenden Spannungen kommt? Von welcher Form und Qualität können Begegnungen *in Spannungsfeldern* überhaupt sein? Und wie begegnet man einander am besten, wie arrangiert man sich optimal miteinander? Soll man Ungleiches gleich behandeln wollen? – Es zählt zu unseren Alltagskompetenzen, einen Schritt zurücktreten zu können, auf solche Fragen eine Antwort geben und *ein gutes Arrangement finden* zu können.

1. Wie machen's die anderen denn?

Ein Blick über den eigenen Tellerrand ermöglicht es, andere Zwei-Parteien-Arrangements bzw. -Kollisionen ins Auge zu fassen. Auch anderswo arbeitet man sich ja ab an zweiwertig polaren, dualen Beziehungen. Jugendhilfe und Schule sind ja nicht allein auf der Welt, sie haben Nachbarn.

Spannungsreiche Verhältnisse können im Alltagsleben auf recht unterschiedliche Art und Weise beantwortet werden. Das ist zwischen Frau und Mann dank der Spannung der Geschlechter so, zwischen Kindern und Eltern, die sich entzweien und versöhnen, zwischen Protestanten und Katholiken z.B. in Nordirland, wo gemeinsames Handeln der Rechtfertigung bedarf, getrenntes jedoch nicht. Ein *Modus vivendi* wird gefunden zwischen marxistischen Ossis und kapitalistischen Wessis, zwischen Pazifisten und Militaristen, Arm und Reich, Preußen und Bayern, die einander so verständnislos begegnen wie zur Zeit von Alexander dem Großen Hellenen und Barbaren (d.h. alle Nicht-Griechen) . Einheimische Mehrheiten und fremdländische Minderheiten finden zusammen, z.B. Nordafrikaner in Frankreich, Kubaner in Florida. – Integration ist etwas anderes als Addition.

Beziehungsregelungen werden geschaffen zwischen China und Taiwan, wo das Trennende den Kontrahenten gewichtiger erscheint als das Verbindende, zwischen den in Belgien zusammengezwungenen Flamen und Wallonen, zwischen den in NRW ungefragt zusammengelegten Rheinländern und Westfalen, die es in der „Zwangsehe" so gerade eben noch miteinander aushalten, zwischen Israelis und Palästinensern, die vergessen haben, dass sie Brudervölker sind. Lösungen werden entwickelt zwischen Eingeborenen/Altbürgern und Zuwanderern/Neubürgern, die sich der „Leitkultur" assimilieren sollen, zwischen Gewerkschaften und Industrieverbänden, die – auf Gedeih und Verderb miteinander verbunden – eine Sozialpartnerschaft suchen und sich nicht bekämpfen wollen.

Und auch zwischen Gesunden und Kranken, Normalen und Abweichenden, Handelnden und Behandelten, Christen und Heiden, Therapeutinnen/Therapeuten und Patientinnen/Patienten, Hochschulmedizinerinnen/-medizinern und Naturheilkundlerinnen/-kundlern, Helferinnen/Helfern oben und „Geholfenen" unten, Lehrkräften und Schülerinnen/Schülern, Expertinnen/Experten und Laien werden Arrangements erfunden. Alle finden sie (halbwegs) *lebbare Antworten*, und die zueinander unversöhnlichen Raucher und Nichtraucher versuchen's ebenfalls.

Wenn Belgien in Flandern und Wallonie auseinanderfällt, wenn dort Parallelgesellschaften entstehen, wenn an der Vertiefung der Gräben gearbeitet wird, wenn in Brüssel blockiert wird, wo kooperiert werden könnte, wenn man sich im Schlagabtausch und schwelenden Waffenstillstand müdekämpft, dann entsteht keine gut lebbare Antwort, sondern ein unregierbarer Irrgarten, in dem man stursiegeslustig auf die Gelegenheit zur feindlichen Übernahme wartet. „Außenstehende könnten zu der Einschätzung gelangen, dieses Land sei ein Irrenhaus", meinte Ende 2008 ein belgischer Staatsrechtler. – Für wen sind die Belgier ein Vorbild? Wo sind noch weitere separatistische Irrenhäuser in Betrieb? „Macht dieses Land noch Sinn?", fragt eine Zeitung im April 2010 nach dem Koalitionsbruch, auch mit Blick auf jene hartleibigen Akteure, die die politische Atmosphäre mit aller Kraft vergiften.

Wie man in den Wald hineinruft, liebe Flamen und Wallonen, so schallt es heraus. Auch die sehr geehrten Leserinnen und Leser von *„inform"* wissen alle ihre persönliche Antwort auf die Frage nach ihrem Arrangement mit dem schwierigen Unterschied von Schule und Jugendhilfe und erinnern sich an ihre tragfähige Begegnungen, an differierende Beschreibungsperspektiven und Spaltmaterialien, an nachhaltigen Konflikt und Krach, an Konsens und Kompromiß, an Nebeneinander und Miteinander. All diese Antworten auf Unterschiede/Spannungen haben ihre praktischen *Konsequenzen*,

– mal eher fruchtbar balancierte, lebensfreundliche, gesundheitsfördernde, pflegliche und gute, auch im Hinblick auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler,

– mal eher unfruchtbar unausgeglichene, lebensferne, unheilbringende, „belgische“, schwächende, rücksichtslose und, auch mit Blick auf das gelingende Aufwachsen der Kinder, schlechte.

Mal fällt der interessierte Blick der Fragenden und Antwortenden auf gewollte Anpassungsvorteile und gewünschte Wirkungen, mal auf hohe Kosten und ungewollte Nebenwirkungen ihrer miteinander gefundenen Zwei-Parteien-Arrangements.

2. Vier Arrangements für spannungsreiche Begegnungen

Die knappen Vorbemerkungen bedürfen der Erläuterung. Eine Auseinandersetzung zwischen z.T. recht gegensätzlichen Interpretationshorizonten, Positionen und Verfahren kann von den beteiligten Parteien *in verschiedenen Formen* gestaltet werden und in unterschiedlichen Prozessen zu guten oder schlechten Ergebnissen führen, hieß es einleitend. Mehrere Varianten wurden angekündigt.

2.1 „Alle unsere Streitigkeiten entstehen daraus, daß einer dem anderen seine Ansichten aufzwingen will.“ (Mahatma Gandhi, Politiker, 1869-1948) Es kann zu einer Umgangsform mit *chronischem Streit* kommen, weil man bei der Verständigung versagt, die Unterschiede zu Gegensätzen zuspitzt, die Standpunkte unvereinbar macht („Ost-Berlin ist eine ganz andere Welt als West-Berlin!“, „Schlesien bleibt unser!“, „Erbfeindschaft“ zwischen Franzosen und Deutschen) und man unversöhnlich und kampflustig immer wieder Contra geben will. „Entweder du oder ich, auf jeden Fall ist hier nur für einen von uns beiden Platz!“ Immer feste druff! Der Konkurrenzkampf und Ausscheidungswettkampf wird chronifiziert. Die spannungsreiche Begegnung kann als *Dilemma* ewigen Streitens um eine Vormachtstellung, als Patt-Situation in Konfrontation und unproduktivem Clinch wie im „Kalten Krieg“ der Systeme, im intoleranten Glaubenskrieg zwischen Papst und Gegenpapst und im verschleißreichen Stellungskrieg (z.B. zwischen Äthiopien und Eritrea) geführt werden, mit der aus taktischen Gründen vorerst aufgeschobenen, später aber, so hoffen beide militanten Seiten im Stillen, sicherlich noch gelingenden endgültigen Vereinnahmung der artfremden Gegenseite im Endsieg. Viel Feind, viel Ehr’. Über die Gallier und die Römer belehren uns Asterix und Obelix („Die spinnen, die Römer“). Ein Verlauf chronischer Polarisierung und *Stagnation* fällt ins Auge, den ich mit Blick auf die professionell helfende Arbeit mehrfach beleuchtet habe (R. Meerkamp, 2002, 2007 a und 2007 b).

2.2 Es kann ein unspektakuläres *Sowohl-als-auch-Nebeneinanderher* entstehen, ein friedlich-komplementäres Ausklammern und Dahingestelltseinlassen, ein entspanntes Multi-Kulti-Nebeneinander, wie z.B. (zumindest zeitweise versucht) bei den einander ergänzenden „Schwesterparteien“ CDU und CSU. Beim ökumenischen Kirchentag 2010 spürt man die 500 Jahre Kirchenspaltung, die einem wirklichen Miteinander entgegenstehen. „Wir können nur gemeinsam, nicht aber auf Kosten des jeweils anderen stark sein“, betont Robert Zollitsch, der Vorsitzende der Bischofskonferenz. Die beiden „Schwesterkirchen“ eint mehr als sie trennt, doch das, was sie trennt, ist unüberwindlich.

Das Aufeinandertreffen der Parteien kann im toleranten Nebeneinander sich nicht grundsätzlich behelligender, einander fast gleichgültiger, selbstgenügsamer Parallelgesellschaften gestaltet werden, wie in den Niederlanden von Einheimischen und Einwanderern bis 2004, vor dem Mord an Regisseur Theo van Gogh. Man tut mindestens auf einer von zwei Seiten mit Erfolg so, als wäre nichts, als gäbe es keine kontroversen Ansprüche und kulturellen Widersprüche, duckt sich weg, läuft vor der Spannung davon und begnügt sich mit einfachsten Reparaturleistungen. „Mach du dein Ding und ich mach mein Ding! Ich bin Okay, du bist Okay.“ Auch wenn man nicht zusammenwächst, kann man zusammen wachsen. „Leben und leben lassen.“ Auch manche gute, friedlich-komplementäre Parallelwelten-Ehe zwischen Frau und Mann funktioniert in dieser Weise. Man begrüßt sich regelmäßig, erzählt sich etwas, spielt ‘ne Runde Nichtangriffspakt, übt sich in „Fair Play“ und in *Unvereinbarkeitsakzeptanz* und geht dann unaufgeregt seiner Wege.

Die Schauspieler Fred Astaire und Ginger Rogers tanzen im Hollywoodfilm zusammen, können in ihren Tanzszenen zugleich sehr unterschiedliche Dinge tun und sich in verschiedene Richtungen bewegen, allerdings gleichwohl koordiniert und immer noch aufeinander bezogen. Diesen Tanz teilen die beiden miteinander, mehr wohl nicht. Diese Filmszenen greife ich hier wieder auf: Ginger Rogers spielt in diesem Aufsatz die Lehrerin, Fred Astaire tanzt den Sozialarbeiter.

2.3 Es kann auf der Suche nach einer Antwort zu Gemeinsamkeitsunterstellungen und Vermittlungsbemühungen über Gräben hinweg kommen, nach dem Modell der mühsamen *Verhandlungen* zum im Oktober 1648 erreichten Westfälischen Frieden oder zur Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze in den 70er Jahren. Man macht Konzessionen und rauft sich zusammen. Die Auseinandersetzung kann sich dank der Ergebnisse einer langen Diskussion und Mediation, eines rationalen Aushandelns ändern und die Lage allseits verbessern: Wer ist bei einer friedlichen Arbeitsteilung wo und bei welcher Gelegenheit am Zuge, und wo und wann ist der andere am Drücker? Es wird, auch wenn es sich unwahrscheinlich anhören mag, auf beiden Seiten hinzugelernt. *Lernen* gelingt, wenn man sich im Vermittlungsgespräch „auf gleicher Augenhöhe" anerkennt, wechselseitig die Perspektive des anderen übernimmt, gemeinsam die Traditionen mit den Augen eines Fremden betrachtet, nach einem Konsens und nach dem Balancegesetz sucht. Integrativ statt einander wechselseitig beschuldigend, diplomatisch Spannungen reduzierend/überwindend. Man begibt sich auf Kompromisssuche, mit Aussicht auf einen beiderseits befruchtenden kleinen Grenzverkehr. Man will ohne die alten Vorwürfe aus dem Fundus der Vorwurfskultur auskommen, ohne Behinderungen, ohne selbstgerechten Groll auf den formgebenden Eigensinn des anderen. Man rechnet mit Platz für das Beste von beiden Seiten, interdisziplinär, auf gute Nachbarschaft, ohne den Dissens zu verwischen, zu verwässern und unter den Teppich zu kehren, wie es auch an der entmilitarisierten Grenze zwischen griechischem Zypern und türkischem Nord-Zypern von Blauhelmen versucht wird, die Übergänge schaffen, Scharniere bilden, Straßen öffnen, ein abgestimmtes Nebeneinander unterstützen, solange ein umfassendes Einverständnis unmöglich ist. – Diese stark auf „Metakommunikation" setzende Lösung habe ich bereits bei früherer Gelegenheit für das Feld der helfenden sozialen Arbeit präsentiert und diskutiert (R. Meerkamp, 2005, 2006 a und 2006 b).

2.4 Aber es kann beim Antwortgeben auch zu einer die Spannung aufhebenden *Synthese* kommen, wie sie für BRD und DDR vor der Wiedervereinigung diskutiert wurde und heute z.B. noch in China und Taiwan, in Nord- und Süd-Korea von Interesse ist, weil deren „Intersystembeziehungen" (Niklas Luhmann) immer wieder eine Kriegsgefahr heraufbeschwören und die Politik nach friedenwahrenden Einigungsmöglichkeiten suchen lassen. Versöhnen statt spalten! Die Begegnung kann als „Wiedervereinigung", als Amalgamierung im Rahmen eines Paradigmenwechsels, die weder die eine noch die andere Seite unverändert lässt, in eine qualitativ neue „Ganzheitlichkeit" münden (siehe Abs. 6).

Hartmut von Hentig würde sich gegen den nachmittäglichen Einsatz von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen an Ganztagsschulen wehren mit dem Hinweis, das sei ein gutgemeinter Irrtum. Lehrkräfte sollten selbst sozialpädagogisch kompetent und tätig sein. Herr von Hentig möchte reintegrieren, was sich voneinander „wegdifferenziert" hat. Wie würde er die Synthese-Herausforderung beschreiben?

Erstes Fazit: Viele Beispielgruppen für „duale Systeme" und für die Regeln, nach denen die jeweiligen Spieler ihr Doppel spielen, sind erwähnt worden. Es gibt bei genauerem Hinsehen *mehrere* denkbare Arrangements und nicht etwa nur *eine einzige* richtige Zwei-Parteien-Ordnung! („Alles hört auf mein Kommando und beginnt unverzüglich mit dem wohlabgewogenen Kooperieren!" – nein, so geht es nicht, Chef, weil Gewaltanwendung als Mittel ausscheidet und Menschen nicht zu 100 Prozent „wie von oben" programmierbar sind.) Die Auseinandersetzungen zwischen den Parteien, also auch die von ihnen gefundenen *Umgangsformen* haben sehr unterschiedliche Qualitäten. Ein nicht endender Streit in arbeitsteilig praktizierter Rivalität ist kein Muß. Eine Koalition auf Gedeih ist anders als eine auf Verderb. Also lautet die *Frage* an die Parteien: Wie wollt ihr miteinander umgehen? Sind z.B. die „Unterm Strich zähl ich!"-Solisten bereit, im Duett zu singen? Wenigstens versuchsweise?

„Die san die, aber mir san mir!", sagt man in Bayern, während anderswo zum Dialog einladen wird: „Ich bin du, du bist ich, ich lass mir etwas von dir erzählen und kann was draus lernen!", statt „Ich bin ich und du bist du und damit basta!"

Jetzt folgt bereits die bewertende Frage nach dem *Nutzen* des Zusammenspiels. Es ist an der Zeit, die orientierungstärkende Gewinn- und Verlustrechnung aufzumachen. Mit welchem *Ergebnis* arrangiert man sich denn nun? Je nach Form des Arrangements werden die Ergebnisse sehr unterschiedlich ausfallen. Die Kombinationsformen (und Subordinationsformen) für „duale Systeme"

und die Synchronisierungsarbeiten an den Passungsschwierigkeiten können sich zu etwas Gelungenem und wechselseitig Stärkendem addieren – oder in einem allseits schwächenden Minus enden oder sich trotz aller Bemühungen zu Null addieren, so dass man schreiend weglaufen möchte.

Die *Begegnungen*: als ein Füreinander Arm in Arm, Hand in Hand, als ein Gegeneinander „Stirn gegen Stirn“, als Übereinander/Untereinander, ein Nebeneinander „Schulter an Schulter“, als Clinch des verhakten Aufeinander, als ein Ohneeinander, als gemeinsames Vorankommen („Wenn wir schreiten Seit’ an Seit’“) oder als Stagnieren („Wenn wir streiten Seit’ an Seit’“).

Die Lehrerin Ginger R. sagt zum Sozialarbeiter Fred A.: „Unsere Geschichte ist nicht eure, Fred, unsere Tradition und Institution ebenfalls nicht. Unser Berufsbild und Auftrag ist nicht mit eurem deckungsgleich. Unsere Arbeitskultur ist formal orientiert, teilweise nach Beamtenrecht, wir denken an Schulbildung in der Lehrerschule, euer Biotop jedoch scheint nonformal oder informell zu sein, ihr denkt an gelingendes Aufwachsen, was immer das sein mag. Ihr seid hier artfremd und passt nicht in unser Arbeitsprogramm. Mit wem bekommen wir es zu tun, wenn wir euch ins Schulgebäude reinlassen? Schleppt ihr uns neue Probleme ins Haus, die wir ohne euch nicht hätten? Seid ihr ein Sicherheitsrisiko?“ Fred A. fragt zurück: „Eine Schullandschaft sieht anders aus als eine Jugendhilfelandschaft. Nützt es uns etwas, wenn wir über Grenzen hinweg miteinander kooperieren, Ginger? Oder droht uns durch euch eine Verwässerung unseres Profils? Wie grenzt ihr euch von uns ab, wie denkt ihr über uns? Geraten wir miteinander ins Stolpern, obwohl wir miteinander tanzen könnten? Wie funktioniert ihr? Was meinst du, wie wir uns von euch abgrenzen sollten?“ Ginger R. denkt spontan daran, hier eine Warnung vor allzu unbedacht-spontanem und blauäugigem Kooperieren anzuschließen. Sie fragt Fred: „Sollen wir miteinander ringen oder miteinander tanzen?“ – Außer mittels „Kooperation“ kann man Beziehungen in „Zwei-Parteien-Relationen“ auch noch anders regeln, das sollen die (tanzfreudigen) Akteure nach der Lektüre von Abschnitt 2 doch bitte nicht vergessen, und jede Regelung ermöglicht andere Resultate. Mit so viel Berufspsychologie verträgt sich nun auch die nächste Frage:

3. Was also nützt denn das ganze Bemühen?

3.1 Man tanzt mit einem Gewinn durch die Bildungslandschaft: Ein schönes Plus muntert beide Parteien auf, dank eines konstruktiven, gewinnenden und stärkenden Zusammenaddierens, dank Spielräumen mit Kooperationen, die sich wechselseitig beleben und befördern. Beiderseitige gemeinsame Entfaltungen in einem beinahe harmonischen Verhältnis der balancierten Lebenssphären zueinander bilden eine stets willkommene, positive Kombinationsform. Zwei miteinander verschränkte Welt-Bereiche mit ihren jeweils eigenen Bewegungsgesetzen, zwei gleichursprüngliche Logiken werden zusammen- und gegenübergestellt, die beide ihre Schnittstellen und „grenzüberschreitenden“ Wirkungen haben, von denen aber keine auf die andere (ohne Schaden anzurichten) zurückführbar ist, keine die andere vertreten und in Eigenregie übernehmen kann. – Doch es folgt dieser guten Balance nun eine andere Form des Zusammenwirkens auf Gegenseitigkeit.

3.2 Man stolpert in den Verlust: Auch „in Gegenrichtung“ gibt es Wirkungen. Ein unschönes *Minus* aufgrund von Querstellungen und Schwächungen, eine wohl stets unwillkommene Kombinationsform mit Einbrüchen beunruhigt und betrübt die „Loser“. Die Bereiche kommen sich in die Quere und schwächen die beiden zwangsverheirateten Akteure, die keine Konzessionen machen. Um die – mit einem Wort des Theologen Ernst Troeltsch – „Zusammenbestehbarkeit“ ist es schlecht bestellt. Und diesen problematischen polaren Kombinationen, die zu einem beiderseitigen Minus führen, folgen weitere Verlustrelationen.

3.3 Man erstarrt im *Remis*, statt zu tanzen. Gemischte Plus-Aufwertungen und Bestärkungen oder Minus-, Ent- und Abwertungen der beiden miteinander zu kombinierenden Sphären (einseitige unwillkommene Nebenwirkungen, von der einen in die andere Richtung) bleiben ohne einen Gesamtnutzen. Die Flucht aus dem Sphären-Konflikt in die Einseitigkeit soll beruhigen. Der Rückzug und die Kontaktvermeidung, mit hohen Kosten für eine oder beide Parteien (oder Dritte) verbunden, irritiert Außenstehende. Und nirgends ein Sieger. Überall *Null*. – Und dann sind andere Konstellationen denkbar, auch ...

3.4 … eine Entwertung des Spiels, so dass man das Handtuch werfen bzw. die Tanzschuhe an den berühmten Nagel hängen will: Null-Vektoren trotz maximalem Einsatz bei „Nullsummenspielen“. Man gibt sich alle erdenkliche Mühe und es kommt *Nichts* bei rum, die Aufgaben bleiben ungelöst in der Schwebe, die Anstrengungen führen zu einer Form der balancierten Ergebnislosigkeit und zur beiderseitigen *Erschöpfung*, die nicht länger an Gewinn/Verlust, sondern nur an schnellstmöglichen Spielabbruch und *Flucht* vom Spielfeld denken lässt. Erwartungshorizonte driften weiter auseinander, ein „Wandel durch Annäherung“ (so der SPD-Politiker Egon Bahr 1963) ist misslungen.

Viel *Unglück* entsteht, wenn beim Kombinieren zwischen Hüben und Drüben eine „tote“ Form mit zu wenig Plus in der Mischung entsteht und man mit kombinierten Arbeitsanstrengungen bei einem Minus oder im leblosem Null endet und den Spielabbruch sehnlichst herbeiwünscht. Neudeutsch gesprochen: Man wollte eine bewegende Win-win-Situation, es wurde eine stoppende Win-lose- oder eine abwärtsführende Lose-lose-Situation, unter Normalnull, im Abgrund. Einige reden offiziell zwar noch tapfer von „Kooperation“, aber niemand möchte mehr zusammenarbeiten (zur Fülle nichtakzeptabler Problemlösungsideen ausführlich: R. Meerkamp, 2003, S. 31, S. 86 ff., S. 132).

Der schweizer Schriftsteller Robert Walser schreibt vor langer Zeit in einem völlig anderen Zusammenhang: „Ich mache diese Meinungsverschiedenheiten hier in der angenehmen Überzeugung bekannt, daß man sich dafür interessiere. Ist es nicht interessant, wie immer wieder über ein und dieselbe literarische oder andere, beliebige, weltliche und menschliche Erscheinung die Beurteilungen sich kreuzen, sich aneinander anschmiegen oder aber sich total widersprechen und weit auseinandergehen?“ (R. Walser, 1986, S. 179) Das Wort des Dichters verstehen auch Menschen wie Ginger und Fred, die nach einem *stärkenden* Arrangement und nach der für sie richtigen Spielregel, Rollenverteilung und – wenn möglich – *fruchtbaren* Balance suchen.

Zwar könnte Robert Walser gut und gern das Schlußwort in diesem Aufsatz sprechen, doch soll das dualisierende Wahrnehmen jetzt in zwei Schritten erweitert werden (4 und 5).

4. Blickwechsel: Aus zwei mach drei!

Ein Schwenk der Aufmerksamkeit von den Zweier- zu den auf andere Weise instabilen und problematischen Dreierbeziehungen: Flamen und Wallonen haben einen gemeinsamen König, der als unparteiischer Dritter helfen kann, so wie der Schlichter, an den sich vor dem Streik Arbeitgeber und Arbeitnehmer wenden – und der aus der Dyade eine Triade macht.

Es entstehen lebendige Dreiecksbeziehungen. Der Bezug zum selben „dritten Objekt“, zur Schülerin/zum Schüler, muß von Lehrkräften und Jugendhelferinnen/-helfern auch unter verschiedenen Beschreibungen festgehalten werden können. Die *gemeinsame praktische Wurzel* ihres Handelns, die den differierenden Beschreibungen vorangeht, soll nicht unbemerkt bleiben. Der „dritte“ Bezugspunkt *hilft* den einander fremden und fremdelnden Parteien als ihr gemeinsam unterstellter Konvergenzpunkt, wenn sie sich verständigen wollen. „Wenn du mir deinen Schüler X beschreibst, so vermag ich darin kaum den Jugendlichen X wiederzuerkennen“, sagt Fred A. „Was ist hier los mit uns? Bislang stimmen wir nur darin überein, dass wir nicht übereinstimmen“, sagt Ginger R. Der Philosoph Jürgen Habermas kann hier beiden Parteien weiterhelfen und wendet sich an Ginger und Fred: „Der kommunikative Sprachgebrauch ist mit der kognitiven Funktion der Sprache insofern verschränkt, als sich beide Seiten aus ihrer je eigenen Perspektive auf den gemeinsam unterstellten Konvergenzpunkt einer objektiven Welt beziehen müssen, um sich die fremde Sprache verständlich zu machen. Fremde finden in dem Maße eine gemeinsame Sprache und lernen, sich in dem Maße gegenseitig zu verstehen, wie sie sich über dieselben Sachverhalte streiten oder gegebenenfalls erklären können, warum andauernde Meinungsverschiedenheiten vernünftigerweise zu erwarten sind. … Ein gemeinsamer Blick auf die Wirklichkeit als ein zwischen den ‘Weltansichten’ verschiedener Sprachen ‘in der Mitte liegendes Gebiet’ ist eine notwendige Voraussetzung für sinnvolle Gespräche überhaupt.“ (J. Habermas, 1999, S. 73)

Je nachdem, wie Lehrkräfte und Sozialarbeiterinnen/-arbeiter den Sozialraum Schule (mit)gestalten, ändert sich die „Bildungslandschaft“, durch die ihre Schülerinnen und Schüler fröhlich wandern/lustlos stolpern. Man möchte häufig schülerzentriert arbeiten, handelt jedoch schulzentriert.

Im Falle von *Jugendhilfe und Schule* soll der Modus des Segmentierens, Fragmentierens und Selektierens/Aussiebens mittlerweile aufgegeben werden und soll von den Akteuren, so ist zu hören, mit dem Vernetzen, Zusammenspielen, Kooperieren, Abstimmen in Verständigung begonnen werden. „Übergangsmanager“ sollen moderieren. Einem „Lenkungskreis“ (in den die Schule die Flamen und die Jugendhilfe die Wallonen entsendet?) soll es zudem gelingen, die Perspektive zu wechseln, also statt der Fragen „Was brauchen Schulen?“ und „Was brauchen Jugendhelfer?“ eine Antwort auf die „dritte“ Frage „Was brauchen Kinder, Jugendliche und deren Familien?“ zu finden (so Alexander Mavroudis in: „Entwicklung von regionalen Bildungsnetzwerken“, inform 4/2008, S. 22). Hoppla! Der gemeinsame praktische Bezugspunkt des professionellen Aufmerkens, Hinsehens und Nachdenkens wird für jeden zuvor bipolar wahrnehmenden „Lenkungskreis“ eine echte Herausforderung sein. Mit einer selbstbezogen-dualen Devise wie „Wir Lehrer machen weiter wie immer und ihr seid Feuerwehr im Stand-by-Modus!“, geht es in der Kooperation nicht weiter, sobald eine dritte Partei bemerkt wird: die Schülerschaft. – Sie soll im Lenkungskreis anders wahrgenommen werden als in dem Modus, in dem die „Internationale Walfang-Kommission“ Wale wahrnimmt.

1 + 1 + 1 = 0? Ein Lehrer plus 1 Jugendhelfer plus 1 Schüler = null Schulerfolg? Nein, diese Rechnung soll nicht stimmen. Einspruch! Man wünscht sich, neudeutsch gesprochen, eine „Synergie der Begegnung“ und eine „Ganzheitlichkeit“, mit einem Gewinn für alle drei Parteien.

Die vorangegangenen Abschnitte haben auf jene Themen und Fragen hingewiesen, um deren Beantwortung man sich im Kreis der Profis miteinander bemühen kann, damit der Wunsch nach Erfolgen leichter in Erfüllung geht. Die Antworten der Dritten im Bunde, die der „Kinder als Bildungspartner auf Augenhöhe“, verdienen ebenfalls Aufmerksamkeit, denn den Weg „vom Nullsummenspiel zum Plus-Summen-Spiel“ gehen die Akteure ganz gewiß zu dritt. Wenn sich ihre Lehrer innen/Lehrer mit den Jugendhelferinnen/-helfern wegen ihnen streiten, freuen sich Schülerinnen und Schüler eher nicht, freiberufliche Nachhilfelehrkräfte eventuell schon.

Ein *Beispiel* noch: Auf dem öffentlichen Stundenplan der Schule steht „Lernen“, früher ging es dort dem Vernehmen nach sogar um „Bildung“, doch die Unterrichtspraxis heißt „Aussieben!“, nach dem aufspaltenden Muster der alten Klassengesellschaft: Kinder aus „hohen Herkunftsgruppen“ nach oben, Kinder aus „bildungsfernen Familien“ nach unten. Aber dieser stabile „heimliche Lehrplan“ bleibt dann doch unreflektiert, eventuell auch im „Lenkungsausschuß“, und das rächt sich – wie immer, wenn Praxisreflexion zur Problemdiagnose und Problemlösung nötig ist, jedoch unterlassen wird. Die *Zweiwertigkeit* der üblichen Bewertungen von Schülerinnen und Schülern, z.B. Lob oder Tadel, gute versus schlechte Note, bessere und schlechtere Zensuren im Zeugnis, versetzt oder nicht versetzt, weiterführende Schule oder Endstation Hauptschule, Abschlußzeugnis oder nicht (N. Luhmann, 1986, S. 195), erzeugt zwar Schullaufbahnen und weitere Karrieren, kann allerdings (unerkannt) irritieren, wenn Lehrkräfte auf Jugendhelferinnen/-helfer treffen, die diese chronifizierten Zweiwertigkeitsroutinen in ihrer beruflichen Sozialisation nicht erworben haben und eventuell sogar nicht-polarisierend wahrnehmen (eine Zusammenstellung zweipoliger *Wahrnehmungsfallen* in: R. Meerkamp, 2003, S. 127 ff.).

Das innerschulische Wahrnehmen von „Experten und Laien“, das zweiwertige Unterscheiden der „Mündigen und Unmündigen“, der „Wissenden und Unwissenden“, bei Lehrenden und Lernenden, bei Vorsagenden und Nachsprechenden, bei Erziehenden und Zöglingen, innerhalb einer geschlossenen Anstalt, wird durch *jede* dritte Partei irritiert, also auch durch die Jugendhilfe. Die Lehrerschaft spürt ihre Tendenz, ihren zweiwertigen Code zu beschützen.

5. Blickwechsel: Aus drei mach vier!

Um die Komplexität fast schon auf die Spitze zu treiben, könnte *der schulische Lehr- und Lernstoff als vierter Bezugspunkt* im eingangs zweiwertigen, im letzten Abschnitt aber schon dreiwertig wahrgenommenen Beziehungsgeschehen zwischen Lehrkräften, Schülerinnen/Schülern, Sozialarbeiterinnen/-arbeitern verstanden werden. Vier gewinnt!

Wer vermag den langweiligen Stoffen etwas abzugewinnen? Gibt es einen Weg, der *alle* Akteure aus der „Pisa“-Ödnis und Testeritis des Regelvollzug-Schulbesuchs herausführt? „Etwas lernen, was uns

nichts angeht; und eben darin seine 'Pflicht' empfinden – das ist die unschätzbare Aufgabe und Leistung des höheren Schulwesens", notiert Friedrich Nietzsche 1887 zur systematischen Lustlosigkeit des Bildungsweges (1999, Band 12, S. 460). Hätten die drei Parteien hier eine gemeinsame Anstrengung vor sich? Es ist ein „Schulwesen" ja nicht von vornherein denkunmöglich, in dem Kinder „lernen, was sie angeht" und in dem sie gern Schülerin/Schüler sind. Aber das nur als fragende Nebenbemerkung zu einem Gegenstand, an dem man zu dritt miteinander arbeiten könnte.

Zwischendurch ein passender Witz (mit einem zugegeben langen Bart): „Nein! Das war heute mein letzter Tag in der Schule! Nicht ein Lehrer an dieser Schule mag mich! Basta! Mir reicht's, ich gehe da nie wieder hin, Mami!" Die Mutter versucht ihren Sohn zu beruhigen: „Du weißt, dass das nicht geht, mein Junge, du hast es dort immerhin zum Direktor gebracht!" – Bei „Aus drei mach vier!" ist also auch an *die Eltern* der Schülerinnen und schüler zu denken. Wenn sich bei Störungen des Schulbetriebs in früheren Zeiten Eltern und Lehrkräfte gegen das Kind verbündeten, ist es heute mehr und mehr so, dass sich Eltern und Kind gegen den Lehrer/die Lehrerin und die Schule verbünden und – anspruchsvoll bis aggressiv – bessere Dienstleistungen einklagen oder juristisch gegen die Lehrkraft vorgehen, die ihr Kind mobbt.

Mit jeder Erweiterung des Blickes verkompliziert sich die Lage, in der ein gutes, bildungsförderliches Arrangement zu finden ist. Die jeweiligen Akteure schaffen alle ihren eigenen, eigensinnigen Rahmen, jeder auf seine Weise, die auf die Bildungslandschaft in Dodge-City unterstützend oder behindernd wirken können („Zwei gegen einen", „Drei gegen einen", „Alle gegen einen", „Jeder gegen jeden", „Drei sind einer zu viel!").

Auch *fürdie Schülerin bzw. den Schüler* verkompliziert sich die Lage ganz persönlich dadurch, dass er in seiner unmittelbaren *Beziehung* zu seiner eigenen „inneren" Bildbarkeit und Lernfähigkeit vor der Aufgabe steht, mit sich ein gutes, schulerfolgstützendes Arrangement zu finden, sich zu akkommodieren, sich zu akklimatisieren, also nicht etwa in tiefe, „unbezwingbare" Schulmüdigkeit zu fallen (R. Meerkamp, 2006 b). Die Profis können ihm beim Sich-Arrangieren helfen, sofern sie nicht fixiert aufs „Fördern und Fordern" sind und als lebensferne Sozialingenieure alles Wichtige versäumen (R. Meerkamp, 2007 a und 2007 b) – und sofern sie selbst nicht „schulmüder" als die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen sind. Aber das nur als kleiner Hinweis auf die „innere", schülerzentrierte Perspektive in einer „Mehreckbeziehung", die sich nun, im letzten Abschnitt, in ihrer Gestalt verwandelt.

6. Die Spaltungsprozeduren des Dualismus überwinden und eine neue Synthese schaffen

Ins Spektrum der bisher erwähnten unterschiedlichen Antworten auf spannungsreiche Relationen gehört eine interessante Antwort, die eine neue Qualität und allseits Überraschungen mitbringt, denn die Dyaden, auf die sich die Abschnitte 1 bis 3 konzentrierten, können jetzt nicht im Nebeneinanderher oder im chronischen Streit mehr oder weniger gleich bleiben. Beide Seiten verändern sich vielmehr mit der Antwort und gewinnen eine ungeahnte neue Identität, etwa so, wie es den Einwanderern im gesellschaftlichen Schmelztiegel der US-Gesellschaft dem Vernehmen nach ergehen soll. Alte Grenzen werden nicht verschoben und neu definiert, sondern *verschwinden* jetzt, die Spaltung des spannungsreichen Dualismus wird nicht auf Dauer gestellt, diskutiert oder vermittelnd reglementiert, sondern nun zugunsten einer Synthese *aufgehoben*. Es gilt aufs Ganze zu gehen.

Zu diesem aus dem Rahmen der bisher erwähnten Möglichkeiten in seiner Logik herausfallenden Arrangement, angetippt unter Punkt 2.4, folgt eine Erinnerung an das dialektische Verfahren. Was ist hier mit dem Denkmodell der *Dialektik* gemeint? Der im 16. Jahrhundert eingedeutschte Begriff der Dialektik rührt her vom Griechischen: sprechen, sich unterhalten, miteinander reden, streiten, disputieren (dialégesthai = Rede und Gegenrede führen). Der Philosoph Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) ist nicht einverstanden mit dem zwanghaften Dualismus, er ist gegen ein starres Festhalten an dem, was einmal fixiert wurde, er sieht die aus dem Widerspruch resultierende Bewegung und sucht nach der Vermittlung, die den Widerspruch und das Block-Denken aufhebt, die Parteien aus der Isolierung herausnimmt und eine höhere Einheit, eine Synthesis, eine Vereinheit-

lichung bildet (sýnthesis, syntithénai = zusammensetzen, zusammenstellen). Auch Schule und Jugendhilfe können in einem die Gegensätze bedenkenden und sie zu einem neuen Ganzen verknüpfenden Nachdenken miteinander in Bewegung geraten und die Dialektik als Kunst der Gesprächsführung nutzen. (Warum sollten die beiden Parteien das Gespräch überhaupt suchen, fragt Hegel, wenn sie durch diese Begegnung nicht verändert würden und anschließend nicht mehr die wären, die sie zuvor waren?)

Ist die Ebbe die Alternative zur Flut? – Die brisanten Folgen eines Verzichts auf eine polarisierende zweiwertige Logik werden unter den Hegelianern nicht verschwiegen: „So wenig die Frau die Alternative zum Mann ist, so wenig ist die Jugendhilfe die Alternative zur Schule“, könnte jemand einwerfen, der aus der These-Antithese-Debatte und der spaltungerhaltenden Entweder-Oder-Logik herausfinden möchte und eine „Tertium datur“-Position vertritt. Für ihn gibt es ein Drittes, bei dem die Jugendhilfe nicht das ist und bleibt, was ergänzend und widersprechend-alternativ zur offiziellen schulischen Bedarfsdeckung zu sehen ist oder bescheiden-ergeben als Vervollständigung des alten Konkurrenzmusters herhält. Warum nicht? Weil die Jugendhilfe jetzt als Teil einer schöpferischen Synthese mit ihrem bisherigen „schulischen“ Widerpart zu etwas Höherstufigem und Neuartigem wird, zum Element eines Gestaltwandels, einer – biologisch gesprochen – Neubildung.

Beide Parteien sind im Vollzug dieser hegelianischen Entwicklungsbewegung und am Ende dieser produktiven Begegnung nicht mehr wiederzuerkennen, auch das Hin- und Herschwanken zwischen Gegensätzen ist zu Ende und die Schülerinnen und Schüler des Philosophen Hegel werden sich über dieses interessante neue Beispiel von Dialektik freuen.

Auch Jugendhilfe und Schule können im Lenkungsausschuß ihre Schlüsse ziehen, unterstützt durch Hegels Dialektik, durch Ginger und Fred und durch die Fachberatung des Landesjugendamtes.

Rainer Meerkamp, Diplom-Pädagoge und Autor, Buschgasse 46, 50321 Brühl
E-Mail: RainerMeerkamp@web.de

Wer sich für Wahrnehmungsaufgaben, -gewohnheiten und -fallen interessiert, findet reichlich Anschauungsmaterial im Buch des Autors: „Aufmerken, Hinsehen, Nachdenken bei Wahrnehmungsfallen im Alltagsleben“, Books on Demand GmbH, ISBN-10: 3833006595,Köln 2003

Literatur:

J. Habermas (1999): Wahrheit und Rechtfertigung, Frankfurt/Main

K. Heinrich (1987): Dahlemer Vorlesungen Band 1, Tertium datur, Basel, Frankfurt/Main

N. Luhmann (1986): Ökologische Kommunikation, Wiesbaden

N. Luhmann (2004): Schriften zur Pädagogik, Frankfurt/Main

R. Meerkamp (2002): Der Sozialtechniker braucht kein Arbeitsbündnis, in: Landschaftsverband Rheinland, Hrsg., Jugendsozialarbeit inform, Heft 2

R. Meerkamp (2003): Aufmerken, Hinsehen, Nachdenken bei Wahrnehmungsfallen im Alltagsleben, Köln

R. Meerkamp (2005): „Hilfst du mir, dann helf ich dir.“ Den Alltag der Jugendhilfe als wechselseitiges Aufeinanderangewiesensein gestalten, in: Soziale Arbeit, 2005, 54. Jgg., Heft 11

R. Meerkamp (2006 a): Fehlerfreundliche Intervention in der sozialen Arbeit – „Diesen Fehler bitte noch einmal!“, in: Soziale Arbeit, 2006, 55. Jgg., Heft 1

R. Meerkamp (2006 b): „Schulmüdigkeit“ als Begabung anerkennen und nutzen, in: Landschaftsverband Rheinland, Hrsg., „jugendhilfe & schule inform“, Heft 1

R. Meerkamp (2007 a): Der Sozialtechniker in der sozialen Arbeit in: Soziale Arbeit, 56. Jgg., Heft 1

R. Meerkamp (2007 b): Ein Gespenst geht um in Schule und Schulsozialarbeit: Es will fördern und fordern, in: Landschaftsverband Rheinland, Hrsg., „jugendhilfe & schule inform“, Heft 1

F. Nietzsche (1999): Kritische Studienausgabe, hrsg. von G. Colli, M. Montinari, München

R. Walser (1986): Wenn Schwache sich für stark halten, Zürich, Frankfurt/Main

PRAXIS

Schule am Schwarzwasser erhält Deutschen Präventionspreis

Von Christoph Lützenkirchen

Der große asphaltierte Schulhof mit den in bunter Kreide aufgemalten Roboterkörpern wirkt wie ein Fragment aus der Gründungszeit der Schule. Durch den Bau eines Wohnparks im Jahr 1970 verfünffachte sich die Einwohnerzahl des kleinen Dorfs Ahe bei Bergheim von 600 auf 3000. Damals ahnte noch niemand die Folgen: Das ehemals ambitionierte Wohnprojekt für besser gestellte Familien entwickelte sich über die Jahre zum sozialen Brennpunkt und die 1973 fertig gestellte Schule am Schwarzwasser zunächst zum Sorgenkind. Seitdem hat sich viel verändert. Eltern aus anderen Wohngebieten melden inzwischen ihre Kinder bewusst in der Schule am Schwarzwasser an, weil sie ihre Kinder hier gut aufgehoben finden.

Lebensprobleme erzeugen Lernprobleme

Die von der Schule 1999 initiierte Erste Zukunftskonferenz, bestehend aus dem Kollegium, Vertretungen der Schulpflegschaft, dem Ortsvorsteher und Vertretungen der Offenen Tür Ahe, war der erste entscheidende Schritt. Die Schulleitung erkannte, dass sie die gravierenden Lernprobleme ihrer Schülerinnen und Schüler nur lösen kann, wenn sich die Lebenssituation der Kinder verbessert. In Folge wurde das „Soziale Netz“ gegründet, eine Vernetzung von Hilfsangeboten und Institutionen, die durch eine Schulsozialarbeiterin und einen Schul-Jugend-Berater unterstützt wird.

Seitdem trifft sich die Schule im „Distriktteam“ regelmäßig alle sechs Wochen mit Vertreterinnen und Vertretern des Allgemeinen Sozialen Dienstes, der Erziehungsberatung und der Regionalen Schulberatung, um Hilfen zu koordinieren und anzubieten. So gelingt es uns, die Institutionen zu integrieren und an einen Tisch zu holen, die für die Schule entscheidend sind. Des Weiteren bietet Rudolf Becker, Schul-Jugendberater der Stadt Bergheim, zusätzlich alle zwei Wochen Beratungsstunden für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Eltern und Kinder der Schule am Schwarzwasser an. Zusätzlich steht unsere Schulsozialarbeiterin Martina Morschel jeden Montag und Dienstag im Haus für Einzelfallhilfe, Elternberatung, Soziales Lernen, Streitschlichtung und eine Kindersprechstunde zur Verfügung. Die gemeinsame Erörterung von Problemfällen aus verschiedenen Sichtweisen im „Distriktteam“ und Fortbildungen über das Landesprogramm Bildung und Gesundheit (früher OPUS), die AOK und GUT DRAUF, der Jugendaktion der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, unterstützen die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Arbeit.

Vom Sorgenkind zum Vorzeigeprojekt

Gemeinsam mit einem engagierten Kollegium hat die Schulleitung das Schulkonzept weiterentwickelt: „Nur ein ganzheitlicher Ansatz von gesundheits- und lernfördernden Maßnahmen kann uns angesichts der starken Belastung vieler Familien und der damit verbundenen Ohnmacht von Schule wirklich weiterhelfen. Heute fühlt sich niemand mehr allein. Bei ersten Auffälligkeiten können wir präventiv und nachhaltig helfen.“

Einen großen Beitrag leistet in diesem Zusammenhang unsere Offene Ganztagsschule (OGS). Wir haben uns für den Trägerverein „Kinder und Jugendförderung Ahe“ entschieden, da er durch eine Offene Tür in Bergheim-Ahe mit unseren Kindern und Familien umfangreiche Erfahrungen gesammelt hat, an einer Entwicklung des Stadtteils interessiert ist und wir seit Jahren sehr eng kooperieren. Die OGS hat ein umfangreiches Angebot in den Bereichen Ernährung, Bewegung, Lernen, Entspannung und Alltagsbewältigung – insbesondere für Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Gefördert durch den Landschaftsverband Rheinland, entwickeln wir gerade ein Konzept, um Kinder mit (drohender) Behinderung in den Nachmittagsbereich zu integrieren. Gemäß der UN-Konvention (Artikel 24: Menschen mit Behinderung gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen [...] zu ermöglichen) möchten wir auch im außerunterrichtlichen Bereich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder erheblichen Lebensproblemen, Wahrnehmungsstörungen, Entwicklungsstörungen, aggressivem Verhalten und chronischen Krankheiten mit diesem Projekt unterstützen.

Lernen und Ernährung

Die Frühstückspause findet nach der aktiven Hofpause statt, um dem Bewegungsdrang der Kinder nach zwei Schulstunden Rechnung zu tragen. Die Brotdose der Kinder unterliegt dabei festen Regeln: Obst und Gemüse sollen dabei sein, Süßigkeiten sind nur im Ausnahmefall, an Geburtstagen oder bei Ausflügen, erlaubt. Wasser steht als Durstlöscher immer zur Verfügung, Kakao und Milch können bestellt werden. Für Kinder, die kein Frühstück dabei haben, steht Knäckebrot bereit. Mehrmals im Jahr bereiten die Kinder auch gemeinsam ein Frühstück vor.

Beim Mittagessen haben wir uns bewusst für einen Anbieter vor Ort entschieden, der das Essen frisch zubereitet und entsprechend der kulturellen Unterschiede täglich liefert. Dass man dabei nicht nur viel Interessantes über die Herkunft und Zubereitung von Nahrungsmitteln erfährt, sondern dass es einfach Spaß macht und verbindet, wenn man gemeinsam isst, wissen auch die Eltern. Schulfeste sind an unserer Schule nicht nur kulinarisch international und das ein oder andere Gespräch über Couscous-Salat und Käseröllchen war schon mehrfach der Beginn einer guten Bekanntschaft. Die Mütter, unter ihnen viele muslimische Frauen, haben zudem die Möglichkeit, sich zwei Mal pro Jahr im „Müttercafe“ der OGS auszutauschen. In all den Jahren leiteten immer wieder Eltern eine Koch-Arbeitsgemeinschaft, Garten-Arbeitsgemeinschaft und viele weitere Arbeitsgemeinschaften.

Lernen und bewegen

In erster Linie versteht sich die Schule am Schwarzwasser als „bewegungsfreudige Schule“ und wurde dafür in den Jahren 2004, 2006 und 2008 vom Land NRW ausgezeichnet. Durch die Teilnahme der Grundschule am Pilotprojekt „Tägliche Sportstunde“ des Landes treiben alle Schülerinnen und Schüler vier Stunden Sport pro Woche, hinzu kommt eine tägliche aktive Bewegungspause von 15 bis 20 Minuten – zusätzlich zu den Hofpausen. Vier thematisch sortierte Bewegungskisten unterstützen die Kinder darin, sich auszutoben sowie Geschicklichkeit und Gleichgewichtssinn beim Jonglieren oder Stelzenlauf zu trainieren. Der asphaltierte Schulhof wurde um eine großzügige Spielwiese ergänzt, wo die Kinder am liebsten auf den großen schwarzen Reifen der Kinderseilbahn klettern, um sich mit viel Schwung quer über die Wiese wirbeln zu lassen. Die größeren Schülerinnen und Schüler freuen sich über die neue Anlage zum Inlineskaten.

Im Unterricht überprüfen die Lehrkräfte, ob sich der Lernstoff nicht in Bewegung umsetzen lässt. Das Wissen darüber haben die Lehrerinnen und Lehrer über regelmäßige Fortbildungen zur Bewegungserziehung erworben. Wenn Jessica aus der Klasse 4a im Englischunterricht nun die Vokabel „Fußboden“ lernt, heißt das „touch the floor“ – und sie hat sich ganz sicher mindestens einmal herabgebeugt, um ihn anzufassen. Nach Lernphasen sind immer wieder Bewegungspausen bei weit geöffneten Fenstern vorgesehen. Die Lehrerinnen und Lehrer wissen, wie wichtig die Abwechslung von Lernen und Bewegung, aber auch Entspannung im Unterricht ist. Dabei dient die Bewegung nicht nur dazu, sich den Lernstoff wie z.B. Vokabeln besser einprägen zu können. Viele Kinder werden durch eine Bewegungseinheit überhaupt erst befähigt den Lernstoff aufzunehmen.

Ganz gespannt waren die Kinder auf den Mitmachzirkus Jonny Casselly, der im vergangenen Jahr zum zweiten Mal auf dem Schulgelände zu Besuch war. In einer Projektwoche arbeiteten die Schülerinnen und Schüler mit der Zirkusfamilie u.a. zu den Themen Clownerie, Akrobatik, Tierdressur und Seiltanz. Hier konnten sie ihre Talente entdecken und im Mittelpunkt stehen, wenn sie das Erlernte zum Abschluss vor Publikum in zwei Vorstellungen präsentierten.

Kinder brauchen Ruhe

Wer sich zurückziehen will, um in Ruhe ein Buch zu lesen, setzt sich einfach auf den Flur. Noch mehr Entspannung gibt es für die Schülerinnen und Schüler im Snoozelraum. Dorthin können sich die Kinder zurückziehen, wenn sie eine Pause brauchen und müde sind. Solchen Ruhezonen kommt insbesondere angesichts der zunehmenden Anzahl von Ganztagsschulen eine immer größere Bedeutung zu. Noch mehr als Erwachsene, brauchen Kinder ihre täglichen Auszeiten, um gesund, ausgeglichen und lernfähig zu bleiben.

Für Kinder mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten haben die Lehrkräfte ein besonderes Angebot. Bei beruhigend wirkender Musik und gedämpftem Licht sitzen die Kinder im Kreis in einer dafür gemütlich hergerichteten Ruheecke zusammen. Gemeinsam sprechen sie über Ängste und darüber, was sie tun, wenn sie sich unwohl fühlen. Mit Unterstützung beschrifteter Karten entwickeln sie Mutmach-Tipps und probieren diese auch gleich aus, z.B. „Stopp sagen“ und „Hilfe rufen.“

Konflikte besprechen

Streitereien unter den Schülerinnen und Schülern werden an der Schule am Schwarzwasser nur in Ausnahmefällen zu Beginn der Unterrichtsstunde gelöst, ansonsten im Klassenrat oder OGS-Rat. In der Pause entstandene Probleme am Anfang des Unterrichts zu lösen, kostete uns oft einfach zu viel Zeit. Wenn sich die Kinder heute streiten, schreiben sie einen kleinen Zettel und werfen ihn in einen Kummerkasten. Der wird einmal in der Woche geleert und bearbeitet. In den dafür vorgesehenen Gruppenzeiten lernen Kinder, einen Konflikt auch aus der Sicht des anderen zu begreifen. Dieser Perspektivenwechsel schult ihr Empathieempfinden und ist für jeden Einzelnen von ihnen immer wieder eine Herausforderung. Aus diesem Grund werden Lösungsvorschläge auch gemeinsam in der Runde entwickelt, bevor sich die Kinder beim anderen für ihr Verhalten entschuldigen.

Für die Kinder ist es eine wichtige Erfahrung, dass ihre Konflikte und Sorgen ernst genommen werden. Darüber hinaus lernen sie durch die gemeinsame Reflexion, ihren Frust und Kummer in Worte zu fassen, ohne den anderen zu beleidigen. Spätestens ab dem dritten Schuljahr werden Klassensprecherinnen und -sprecher gewählt, die sich in regelmäßigen Abständen im Kinderparlament mit der Schulsozialarbeiterin treffen. Auch hier lernen die Kinder früh, ihre Meinung zu äußern und sich an demokratischen Prozessen zu beteiligen.

Es gibt noch vieles zu entdecken

In den nächsten Monaten stehen weitere Projekte an. Zum einen haben wir uns mit der Teilnahme am Modellprojekt des Landschaftsverbandes Rheinland zur „Integration von Kindern mit Behinderung in die OGS“ auf den Weg zu einer inklusiven Schule gemacht.

Zum anderen wird der Bereich Ernährung durch die Einführung eines regelmäßigen Obst- und Gemüsetags sowie eine fest verankerte Ernährungs-AG gestärkt werden. Das Kollegium der Schule am Schwarzwasser zeigt, wie mit guten Konzepten und viel Engagement Gesundheitsförderung in Schule und Unterricht lebendig wird. Diese Arbeit wurde beim bundesweiten Präventionspreis 2009 mit dem zweiten Platz in der Kategorie der Offenen Ganztagsschulen ausgezeichnet. Der Deutsche Präventionspreis wird vom Bundesministerium für Gesundheit, der Manfred-Lautenschläger-Stiftung und der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung ausgeschrieben

Christoph Lützenkirchen, Schulleiter der Schule am Schwarzwasser
Am Schwarzwasser 2, 50127 Bergheim. E-Mail: sas@bergheim.de, Telefon: 02271/798717
Internet: www.schule-am-schwarzwasser.de

vogelsang ip

PRAXIS

Ein ausserschulischer Lernort für kulturelle und politische bildung

Von Julia Schmidt

Die ehemalige NS-„Ordensburg“ Vogelsang ist neben dem Reichsparteitagsgelände in Nürnberg und dem Olympiagelände in Berlin eine der größten hinterlassenen Bauten der NS-Zeit und die größte in NRW. Heute ist sie ein Ort der Erinnerung an die nationalsozialistische Geschichte Deutschlands und mit ihrer politischen Bildungsarbeit ein von Toleranz und Menschlichkeit geprägter Ort internationaler Begegnung.

Bis zum Jahr 2014 wird dafür das *Forum Vogelsang* als *Ausstellungs- und Bildungszentrum* mit einer *Dokumentation der NS-Geschichte* des Ortes einerseits und dem *Nationalparkzentrum Eifel* andererseits ausgebaut. Die benötigten Finanzmittel kommen vom Land NRW, dem Bund und der EU. Da das Thema der *Erziehung und Formierung in der NS-Zeit* in keiner anderen bundesdeutschen Einrichtung explizit behandelt wird, unterstützt der Bund im Rahmen der Gedenkstättenförderung den Aufbau der NS-Dokumentation Vogelsang.

Träger des Forums Vogelsang sind der LVR, der Kreis Euskirchen, die Städteregion Aachen, die Kreise Düren und Heinsberg, die Stadt Schleiden und die Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens. Im Jahr 2009 wurde Vogelsang als Träger der freien Jugendhilfe anerkannt.

Aufgrund seines *Bildungsprogramms* ist das Forum Vogelsang heute ein gern besuchter außerschulischer Lernort, an dem etwa 6000 Schülerinnen und Schüler bereits Projekt- und Studientage durchgeführt haben. Das Bildungsangebot wird von 10 speziell geschulten Referentinnen und Referenten betreut. Um es eng an die Lehrpläne anzupassen und den Besuch von Schulklassen und Jugendgruppen zu erleichtern – und Begleitmaterial zu erstellen –, wurden Anfang 2010 zwei Lehrerinnen von der Bezirksregierung Köln nach Vogelsang abgeordnet.

Die *Projekttage* richten sich an Jugendliche und junge Erwachsene ab 15 Jahren. Im Rahmen des XENOS-Förderprogrammes „Integration und Vielfalt“ des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und dem Europäischen Sozialfond besteht die Möglichkeit, für den Berufsalltag notwendige Schlüsselqualifikationen zu aktivieren. „*Mit einer Vorgängerklasse habe ich erleben können, wie die Klasse den Projekttag intensiv genutzt hat und wie langfristig motivierend diese Erfahrung für die unterschiedliche Arbeit war*“, schrieb ein Lehrer einer Berufsschulklasse aus Aachen nach der Durchführung eines Projekttages in Vogelsang.

WICHTIG: Für Schulklassen und Jugendgruppen ab 15 Jahren ist die Teilnahme an den Projekttagen kostenlos. Darüber hinaus gibt es weitere Fördermöglichkeiten, z.B. für Schulen der Kreise Euskirchen und der StädteRegion Aachen, die sich nicht nur auf die Projekttage beziehen.

Wie die Projekttage thematisch gestaltet sind und welche weiteren Angebote von der 135minütigen Führung bis hin zum ganztägigen Studientag vogelsang ip anbietet, ist dem *Programm 2010/2011 für kulturelle und politische Bildung* zu entnehmen, das kostenlos zugesendet wird oder unter *www.vogelsang-ip.de* als pdf herunter ladbar ist.

Das Projekt „Museum und Schule“ der Medienberatung NRW soll den Besuch von Schulen an außerschulischen Lernorten fördern. Dazu werden *Bildungspartnerschaften* geschlossen. Erste Kooperationen zwischen vogelsang ip und Schulen der Region sind in Vorbereitung, gerne kooperieren wir auch mit weiteren Schulen.

Am 09.09.2010 besuchten internationale Partnerschaftsdelegationen aus Frankreich, Italien und der Ukraine des Austauschprogramms *„Jugend gestaltet Zukunft – Internationale Jugendbegegnungen an Orten der Erinnerung in Europa“*, dessen Regiestelle der LVR ist, Vogelsang. Die Tagung diente zum Erfahrungsaustausch und zur Intensivierung der bisherigen Zusammenarbeit – sowie der Vereinbarung über eine gemeinsame internationale Jugendbegegnung in Vogelsang 2013.

Bis Februar 2011 wird die *Sonderausstellung „Ferien im Dritten Reich“* gezeigt. Grundlage der Ausstellung ist eine Wanderausstellung des Dokumentationszentrums Prora auf Rügen, die sich mit der Freizeitgestaltung im Faschismus beschäftigt. Deutlich wird, wie das NS-Regime versucht hat, sämtliche Lebensbereiche und damit auch die Freizeit der Menschen unter seinen Einfluss zu bringen. Ergänzt wird die Ausstellung durch regionale Exponate aus der Eifel. Mithilfe eines Quiz können sich Schülerinnen und Schüler die Ausstellung im Rahmen ihres Besuchs selbstständig erarbeiten.

Julia Schmidt, Wissenschaftliche Referentin vogelsang ip
Beratung und Anmeldung: Jennifer Hilgers

vogelsang ip gemeinnützige GmbH, Forum Vogelsang
53937 Schleiden, Telefon 02444/91579-11
E-Mail: info@vogelsang-ip.de
www.vogelsang-ip.de

Schule und Museum

Museumspädagogik in den LVR-Museen

Das museumspädagogische Angebot der LVR-Museen für alle Schulformen, Klassenstufen und Unterrichtsfächer ist breit gefächert. Die LVR-Museen arbeiten mit anschaulichen, handlungsorientierten und interaktiven Methoden und nutzen die Begegnung mit den Originalen für ein ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen auch über den Schulunterricht hinaus. Dies zeigen Angebote wie ein Schmiedetag für Schülerinnen und Schüler im LVR-Industriemuseum Solingen, die umwelt- und waldpädagogischen Programme in den LVR-Freilichtmuseen oder das „Schüler führen“-Projekt des LVR-Max Ernst Museums Brühl.

In einigen LVR-Museen (z. B. dem LVR-LandesMuseum Bonn, dem LVR-Industriemuseum Ratingen oder dem LVR-Freilichtmuseum Kommern) gibt es Museumskoffer zum Ausleihen. In der Klasse können sich Schülerinnen und Schüler anhand von ausgewählten Objekten und einführenden Materialien mit bestimmten Themen vertraut machen, um diese beim Museumsbesuch vor Ort zu vertiefen.

Außerschulische Lernorte bieten, neben den LVR-Museen, ebenfalls das LVR-Netzwerk Umwelt in Kooperation mit den Biologischen Stationen im Rheinland sowie das LVR-Amt für Bodendenkmalpflege, wo Kindern und Jugendlichen spannende Einblicke in die Archäologie geboten werden.

Ein besonderer Service: Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren haben freien Eintritt in die Museen des LVR.

Weitere Infos unter:
www.lvr.de (Kultur)

PRAXIS

Das kreative Schreibprojekt „Literarische Brücken bauen“

Von Nevfel Cumart

Während ich die ersten Zeilen dieses Beitrags schreibe, schläft meine kleine Tochter Amelia, die genau acht Jahre und neun Monate alt ist. Viele Dinge in ihrem Leben unterscheiden sich von meiner Kindheit. Das fängt an mit der Gesundheit ihrer Mutter (meine war leider stets krank), geht über das eigene Zimmer (ich mußte meins mit zwei Brüdern teilen), das Verreisen (meine Eltern fuhren nie in den Urlaub mit uns), die Schulbildung (meine Eltern hatten keine Schule besucht und sprachen kaum Deutsch, sie konnten mir daher auch nicht helfen) und reicht bis hin zur Literatur: Meine Tochter besitzt weit über hundert Bücher, die meisten in deutscher Sprache, viele auch in Griechisch und einige in Türkisch und Englisch. Die „alten“ Klassiker von Astrid Lindgren und Erich Kästner sind genauso darunter wie die „neuen“ Klassiker von Cornelia Funke und Paul Maar. In den letzten fünf, sechs Jahren verging sicher kaum ein Tag in ihrem Leben, an dem sie nicht etwas vorgelesen bekam oder selbst etwas las. Ich hingegen bin in einer kleinen Wohnung ohne Bücher aufgewachsen. Es war ja niemand da, der sie hätte lesen können. Meine Mutter konnte nicht lesen und schreiben, mein Vater mehr schlecht als recht. Zur Zeit ihrer in Armut verbrachten Kindheit hatten sie in der ländlichen Region der Türkei, in der sie aufgewachsen sind, leider keine Möglichkeit gehabt, zur Schule zu gehen und Bücher zu lesen. Mit heutigem Vokabular würde man uns als „eine Migrantenfamilie aus einer bildungsfernen Schicht“ bezeichnen. Dass aus mir mal ein Schriftsteller werden würde, war damals bestimmt nicht abzusehen.

Irgendwann, ich glaube, ich war damals elf Jahre alt, hatte ich den innigen Wunsch, Bücher zu lesen. Ich entschloss mich eines Nachmittags, mir von unseren Nachbarn ein Buch auszuleihen. Ich klingelte bei ihnen und bat die Nachbarin, mir das Brockhaus Lexikon zu geben. (Mir hatte damals niemand verraten, dass man kein Lexikon „liest“, sondern nur etwas darin nachschlägt ...) Wer weiß, was unsere überraschte Nachbarin sich insgeheim dachte. Auf jeden Fall lächelte sie und versprach, mir „ein schöneres Buch“ mitzugeben als das Brockhaus-Lexikon. Fünf Minuten später ging ich mit dem Buch „Der letzte Mohikaner“ nach Hause, einem der Bände aus der berühmten amerikanischen Saga „Der Lederstrumpf“ von James F. Cooper.

Und es dauerte nicht lange, da wollte ich auch ein Buch schreiben. Beseelt von diesem Gedanken, erzählte ich voller Stolz meiner Mutter von meinem Plan und schritt bald zur Tat. Ich lieh mir die kleine Koffer-Schreibmaschine unserer Vermieterin, spannte mühevoll ein Blatt Papier gerade auf die Walze und schrieb begeistert – ab. Nämlich die erste Seite aus dem Band „Der letzte Mohikaner“. Niemand verriet mir, daß etwas nicht in Ordnung war. Und so vergingen einige Wochen (und einiges an

„Tipparbeit“), bis mir ein deutscher Erwachsener deutlich machte, dass es sich bei den abgetippten Seiten nicht um meinen Text, nicht um mein Buch handelte, sondern nur um profanes Abschreiben. Sehr enttäuscht und nicht minder traurig legte ich Buch und Schreibmaschine in die Ecke.

Damals gelang es mir nicht, einen wichtigen Schritt zu tun: meine eigene Phantasie in eigene Worte zu fassen. Wäre mir dieser Schritt gelungen, hätte ich angeregt von „Der letzte Mohikaner“ zu meinen Indianerfreunden Chingachgook und Falkenauge eigene Gefährten erschaffen, vielleicht einen weißen Scout, der als Pfadfinder hätte Nathaniel Bumppo das Wasser reichen können. Doch ich vermochte damals nicht, eigenständig kreativ zu sein, vermochte nicht die Rolle des Urhebers zu übernehmen und die Produktion eines eigenen Textes zu vollbringen. Es sollte noch weitere sieben Jahre dauern, bis ich das Abenteuer des eigenen Schreibens für mich entdeckte, bis ich eigene Gedanken in eigene Sätze goß und meine ersten Gedichte verfaßte.

All die Schülerinnen und Schüler, die an meinem Schreibprojekt „Literarische Brücken bauen“ teilgenommen haben, sind viel weiter als ich damals. Sie alle haben in jüngerem Alter als ich eigene literarische Texte verfaßt und das sogar mit großem Erfolg, wie die entstandenen Texte belegen.

„Poesie statt Prügel“

Mit diesem markant-provativem Titel berichtete ein Bamberger Stadtmagazin über mein Schreibprojekt und das daraus entstandene Buch „Die Farben der Fremde“, in dem ich auf über 100 Seiten einige Texte der Jugendlichen herausgegeben habe. Auch wenn der Titel medienwirksam überspitzt ist (der Text aber kenntnisreich und sachlich), trifft er doch den Kern meines Anliegens: Jugendliche an Hauptschulen, die sich sonst nicht grün sind, sitzen und schreiben gemeinsam und machen sich Gedanken über ihr Leben. Doch wie kam es zu diesem Schreibprojekt? Die Idee hierzu kam nicht über Nacht, sondern aus meiner jahrelangen literarisch-kreativem Arbeit mit Jugendlichen. Veranstaltungen mit Jugendlichen, zumeist an Schulen, sind schon seit Beginn meiner literarischen Laufbahn ein fester Bestandteil meiner Arbeit. Als ich 19 Jahre alt war, wurde mein erster Gedichtband veröffentlicht. Kurz darauf luden mich auch Schulen zu Lesungen ein. So habe ich meine ersten Schulveranstaltungen absolviert, als ich selbst noch zur Schule ging. Ich bin gerne an Schulen, bzw. arbeite gerne mit Jugendlichen, weil ich das Gefühl habe, ihnen noch etwas vermitteln zu können. In meinem Fall, aufgrund meines biographischen Hintergrundes als Ausländer in Deutschland, auch solche Gedanken wie Toleranz und Volkerverständigung. Bei Jugendlichen kann man noch gegen falsche Bilder, Klischees und auch gegen Vorurteile etwas bewirken. Das ist zumindest meine Überzeugung und meine Erfahrung.

Und ich glaube an die Nachhaltigkeit des Schreibens und der Schreiberfahrung bei Jugendlichen. Die Erlebnisse und die literarischen Ergebnisse bei meinen Schreibwerkstätten an Schulen bestätigen die Erfahrungen, die ich seit Jahren mache: Bei gezielter Motivation und unter professioneller Anleitung werden erstaunliche kreative Potentiale in den Jugendlichen geweckt. Potentiale, die trotz vielfältiger Leseförderung an manchen Schulen im Unterricht zu kurz kommen müssen. Außerdem darf man folgenden Aspekt nicht unterschätzen: Anders als im Unterricht, wo an den Texten von Jugendlichen die nachprüfbare Korrektheit des sachlichen Gehalts zählt und wo bekanntlich Aufsätze zensiert werden, entstehen die in meinen Schreibwerkstätten verfassten Texte der Jugendlichen völlig zweckfrei und aus eigenem Engagement heraus. Das ist mit Sicherheit keine schlechte Voraussetzung für gute literarische Ergebnisse im Projekt „Literarische Brücken bauen“ gewesen.

Dieses Schreibprojekt ist in seiner Art, Zielrichtung und auch im Umfang bislang einmalig in Bayern. Es entstand aus einer Idee von mir, die auf meine Erfahrungen mit Lesungen und mit dem kreativen Schreiben an Schulen in sogenannten sozialen Brennpunkten mit vielen ausländischen Jugendlichen zurückgeht. Mein Leitgedanke in diesem Projekt war, dass Jugendliche deutscher und nichtdeutscher Herkunft gemeinsam unter professioneller Anleitung eines Schriftstellers mit Migrationshintergrund und Migrationserfahrung literarische Texte zu solchen Themen wie Heimat und Fremde, Toleranz und Völkerverständigung verfassen.

An insgesamt vier Haupt- und zwei Realschulen in Bayern leitete ich jeweils an zwei auseinanderliegenden Tagen kreative Schreibwerkstätten mit Gruppen von Jugendlichen aus den 7. bis 9.

Klassen. So konnten die Jugendlichen zwischen den einzelnen „Schreibtagen“ mit mir an ihren Texten weiterarbeiten. Was die Zusammensetzung betraf, so handelte es sich dabei stets um „multikulturelle“ Gruppen, so wie es heute an vielen Hauptschulen Realität ist. In allen Schreibwerkstätten arbeiteten Jugendliche aus bis zu acht verschiedenen Herkunftsländern gemeinsam. Man kann sicher auch sagen, daß die Jugendlichen schreibend eine intensive interkulturelle Begegnung erlebten.

Insgesamt nahmen rund 150 Schülerinnen und Schüler von Schulen in Nürnberg, Schwabach, Wendelstein, Fürstenfeldbruck und im Großraum München an diesen Schreibwerkstätten teil. Dabei ging es mir nicht nur um die großen, oben bereits angeführten Themen wie Heimat, Fremde, Ausländerdasein und Ausgrenzung. Auch menschliche Gefühle, Freundschaft, Liebe sowie die eigenen Ängste und Sorgen wurden literarisch thematisiert. Bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund ging es oft auch um das schwer zu vermittelnde Gefühl, zwischen zwei Welten zu leben: Woher komme ich? Wohin gehöre ich? Wo bin ich zu Hause? Wo ist meine Heimat? Es war mir ein besonderes Anliegen, daß die Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch diese Themen literarisch verarbeiten können, die sie bewegen. Für sie hat das dann eine doppelte Intensität. Sie werden sich – im kleinen Rahmen der Schreibwerkstatt – ihrer Gefühle und ihrer Lebenssituation bewusst, sie können diese unter meiner Anleitung thematisieren, ihre Gefühle und Probleme in Worte fassen, in der Werkstatt ihre Gedanken und Texte vortragen und auch mit den anderen Teilnehmern sich austauschen. Es entstanden in den Schreibwerkstätten stets sehr schöne, emotionale und auch persönliche Texte, die die Jugendlichen mit Migrationshintergrund von einer anderen Seite zeigen als man sie im Unterricht kennenlernen kann.

Über den Wert des Schreibens

Dieser Beitrag bietet nicht den geeigneten Rahmen, um alle Schritte, Methoden und Schreibzyklen der durchgeführten Schreibwerkstätten ausführlich darzustellen. Statt dessen beschränke ich mich darauf, einige ausgewählte wichtige Punkte zu skizzieren. Den Auftakt einer Schreibwerkstatt bildete stets eine ausführliche Vorstellungsrunde mit den Jugendlichen. Diese Phase des Kennenlernens ist der erste Baustein für den Aufbau einer vertrauensvollen Atmosphäre für den weiteren Verlauf. Es sollte dabei die erste Scheu zwischen mir und der Gruppe abgebaut werden. Außerdem wollte ich auch die vorhandenen Schreiberfahrungen ermitteln und die unterschiedlichen Erwartungen in Erfahrung bringen. Die erste Stunde ist sicher die wichtigste, geht es doch darum, Barrieren innerhalb der Gruppe abzubauen und das Gemeinschaftsgefühl zu fördern. Ein erfahrener Werkstattleiter wird den Jugendlichen die Sicherheit einer privaten und vertrauensvollen Atmosphäre vermitteln und etwaigen Störfaktoren im weiteren Verlauf der Werkstatt vorbeugen. Diese Diskretion ist eine Grundlage dafür, daß Jugendliche relativ schnell „aus sich herausgehen“ können.

Den Jugendlichen ein weißes Blatt Papier vorzulegen und sie zum Schreiben aufzufordern, wäre nicht nur pädagogisch verfehlt, sondern auch eine Überforderung für viele. Daher steht am Anfang einer jeden Werkstatt die Phase der Initiation, in der auf spielerischem Wege eine Einstimmung in die Schreibwerkstatt erfolgen soll. Mein Ziel war es, den Jugendlichen mit Schreibspielen gezielt Anregungen für ein bewusstes Schreiben zu geben und einen spielerischen Zugang zum eigenen Schreiben zu ermöglichen. Die verschiedenen gemeinschaftlichen Spiele lassen uns einen Ideen- und Wortschatz als Inspirationsgrundlage für unsere vorgesehenen Themen finden. Sie regen die erzählerische Tätigkeit der Jugendlichen an und dienen auch dazu, Barrieren innerhalb der Gesamtgruppe abzubauen. Die einschlägige Literatur über Schreibwerkstätten bietet viele Beispiele solcher korrespondierender Schreibspiele und Methoden an: Zu ihnen gehören Cluster-Kreisel, Reihumgeschichten, Klopfspiele, Erniedrigungen („Vulgarisieren“), Lexikon-Texte, Parallelgedichte und vieles andere mehr.

Einige Gedanken zur Bedeutung und zum Wert des Schreibens für die Entwicklung von Jugendlichen sollten an dieser Stelle nicht fehlen. Das Einfachste zuerst: Das Schreiben ist ein schöpferischer Akt und kann Jugendlichen schlicht Freude bereiten. Wer erlebt hat, wie Jugendliche an einem Schulvormittag ihre große Pause völlig vergessen und intensiv an ihren Texten in der Schreibwerkstatt „arbeiten“, weiß wovon ich spreche. Viele weitere positive Aspekte lassen sich anführen. Das kreative Schreiben unterstützt die Jugendlichen darin, die eigene Umwelt und Wirklichkeit sensibler und

bewusster wahrzunehmen. Es fördert das Verständnis für aktuelle oder grundsätzliche Probleme, Fragen und Ereignisse der Wirklichkeit, macht diese durch das literarische Benennen fassbar und für andere Menschen nachvollziehbar.

Aber auch die Bedeutung des inneren Erlebnisses darf nicht vergessen werden. Das kreative Schreiben jenseits des Unterrichts hilft den Jugendlichen, innere Vorgänge wahrzunehmen, auf die innere Stimme zu hören und Traum und Phantasie als innere Wirklichkeit zu erleben. Max Frisch betont in seinem Werk häufig, dass „jeder Mensch sich seine eigene Geschichte erfindet“. In diesem Sinne sind wir also alle Schriftsteller unseres Selbst. Aber erst im ständigen Austausch mit den vielen fremden Stimmen und Meinungen, die uns Tag für Tag umgeben, bilden wir unsere eigene Meinung, auch die literarische. Durch die praktischen Erfahrungen mit Sprache und dem Gebrauch sprachlicher Mittel in eigenen Schreibversuchen schult das kreative Schreiben den Blick für die sprachliche Gestaltung von Texten beim Lesen und Schreiben. Damit fördert das eigene Schreiben auch die Wertschätzung literarischer Leistungen anderer und öffnet den Blick für literarische Werke. All dies kann auch im Unterricht von Nutzen sein.

Wir leben in einer Zeit, in der die unterschiedlichen Medien auf uns einwirken, uns aus allen Richtungen berieseln. Nicht selten sind wir einer regelrechten Reizüberflutung ausgesetzt. Wir leben in einer Zeit, in der bereits am Mittag auf vielen Fernsehkanälen so genannte Magazine und Talkshows mit haarsträubenden und selten durch Intelligenz und Einfühlungsvermögen geprägten Themen sich anbiedern. Wir leben in einer Zeit, in der Jugendliche nach Dutzenden von Castings gnadenlos durch eine Musik-Show gejagt und ohne ausreichenden seelischen Halt als „Superstars“ deklariert werden. In dieser schnellebigen Zeit der Computer und Bytes, der inflationären Chatrooms, Mails und SMS-Nachrichten ist die Gefahr sehr groß, daß das Lesen von „echter“ Literatur in den Hintergrund gerät. Erst recht das literarische Schreiben. In solch einer Zeit bietet das Schreiben und mit ihm die Literatur die Möglichkeit, die Phantasie zu stimulieren und die eigene Kreativität zu wecken. Es ist auch ein Weg der interkulturellen Begegnung, ein Weg, um sich schreibend über Grenzen der Nationalität und Herkunft hinweg zu begegnen. Ein sehr guter Weg sogar.

Nevfel Cumart (Hrsg.): Die Farben der Fremde. Bayerische Schülerinnen und Schüler schreiben über Heimat, Freundschaft und Identität. 123 Seiten. Broschiert. edition hübscher im Genniges Verlag, Bamberg. Preis: 10,- EUR. ISBN: 978-3-924983-31-4

Kurzbiographie:
Nevfel Cumart, geboren 1964, studierte Turkologie, Arabistik und Islamwissenschaft und lebt seit 1993 als freiberuflicher Schriftsteller, Übersetzer und Journalist in Stegaurach bei Bamberg. Er veröffentlichte 15 Gedichtbände und eine Sammlung mit Erzählungen. Für sein literarisches Werk erhielt er zahlreiche Literaturpreise, zuletzt den Kulturpreis der Oberfrankenstiftung 2009. Cumart führt seit rund 20 Jahren kreative Schreibwerkstätten mit Jugendlichen an Schulen, Jugendzentren und anderen Einrichtungen durch. Seine Lese- und Vortragsreisen führten ihn auch mehrfach ins Ausland.

Kontakt
E-Mail: info@cumart.de
www.cumart.de

oder über:
Bettina Emmerich, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für Buchverlage, Autorinnen, Autoren und Andere
Lechenicher Straße 13, 50937 Köln
Telefon 0221/424403, E-Mail: emmerich@be-promotion.de
www.be-promotion.de

Dialogbereit

PRAXIS

Interreligiöser Dialog kontra Panikmache – Jugendliche zeigen Erwachsenen, wie es gehen kann

Wanderausstellung u.a. beim LVR in Köln zu Gast

Eine gute Idee ist von mehreren hundert Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen aufgegriffen worden. Die Idee heißt DIALOGBEREIT. Junge Christen und junge Muslime sprechen über das, was ihnen wichtig ist. Sie begegnen sich respektvoll und lernen dabei voneinander. Gemeinsam haben sie mit vielen kreativen Ideen eine bemerkenswerte Wanderausstellung geschaffen.

Das Projekt DIALOGBEREIT ist nach Auffassung der Initiatoren ein Gewaltpräventionsprojekt. Es wurde von der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW e.V. und der Landesarbeitsgemeinschaft Katholische Offene Kinder- und Jugendarbeit NRW in partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit der Muslimischen Jugend in Deutschland e.V. angeregt.

„Den Dialog miteinander zu pflegen ist Friedensarbeit“, das meint die Schauspielerin und Projektpatin Pegah Ferydoni. „Ich finde, Jugendliche sind hier oft für Erwachsene ein gutes Beispiel.“ Und auch Jürgen Klopp, Cheftrainer bei Borussia Dortmund, unterstützt das Projekt: „Ich finde, DIALOGBEREIT ist eine klasse Idee.“

Die aus dem Projekt hervor gegangene Wanderausstellung war vom 29. September 2010 bis zum 17. Oktober 2010 im Landtag Nordrhein-Westfalen zu sehen. Die Ausstellung wurde zuvor in Ahlen, Sendenhorst und Bocholt gezeigt. Von Düsseldorf ging es zum Landschaftsverband Rheinland nach Köln-Deutz – wo die Ausstellung vom 26.10. bis zum 2. November 2010 im LVR-Horion-Haus in der Hermann-Pünder-Straße 1 zu besichtigen ist. Danach geht es weiter nach Olpe, wo sie vom 8. bis zum 25. November 2010 im Lorenz-Jäger-Haus präsentiert wird. Geplant ist, dieses beeindruckende Projekt zum interreligiösen Dialog auch 2011 in verschiedenen Städten vorzustellen.

„Die Ausstellung lädt zum Dialog ein“, so die Initiatoren. „Darum soll sie vielen Fachkräften innerhalb der Jugendarbeit und Jugendhilfe bekannt gemacht werden. Wir wollen die Wanderausstellung zudem beim 14. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag, der vom 7. bis 9. Juni 2011 in Stuttgart stattfinden wird, einer großen Fachöffentlichkeit vorstellen.“

Das Projekt DIALOGBEREIT hat das friedliche Zusammenleben von jungen Muslimen und Christen zum Ziel. „Unsere Alternative zum Konflikt heißt Dialog. Wir wollen viele Jugendliche für diese Idee gewinnen“, so die drei Organisationen, die das Projekt angestoßen haben. „Im Gegenteil: Panikmache behindert Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft und religiöser Überzeugung.“

„Wer die Zukunft gestalten will“, so die Bundestagsangehörige und Projektpatin Ekin Deligöz, „muss Vielfalt und Toleranz als Chance begreifen und auch bereit sein, den anderen zu verstehen.“

Weitere Informationen unter: www.dialogbereit.de

Konakt: Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW e.V., Salzstraße 8, 48143 Münster, Telefon 0251/54027, E-Mail: thema-jugend@t-online.de www.thema-jugend.de

NRW

Träger der offenen Ganztagsangebote im Primarbereich

Kooperation im Kontext von Qualitätsanspruch und Rahmenbedingungen

Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS

Von Ramona Grothues

Die konstitutive Basis der offenen Ganztagsschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen liegt in der Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Trägern. Der Träger übernimmt als Kooperationspartner die Gesamtverantwortung für den Bereich der außerunterrichtlichen Angebote, die durch sein Personal und ggf. weitere Partner durchgeführt werden. Auf Grund dieses hohen Stellenwerts der Träger in NRW und der bislang wenig erforschten Kooperationsstrukturen wurde in der Vertiefungsphase der wissenschaftlichen Begleitung erstmalig eine Befragung der „Ganztagsträger" unter Beteiligung der kommunalen Spitzenverbände, der freien Wohlfahrtspflege und weiterer Expertinnen und Experten aus Praxis und Forschung geplant und durchgeführt, um die zum Teil sehr unterschiedlichen und komplexen Trägerprofile und kommunalen Rahmenbedingungen der OGS zu erfassen. Da diese Studie vorrangig als Profil- und Strukturanalyse konzipiert wurde, werden nachfolgend besonders übergeordnete und strukturelle Kooperationsaspekte der Träger erläutert.

Der quantitativen Befragung der Träger ging eine Pilotstudie voraus. In diesem Rahmen wurden zehn Interviews in fünf Kommunen mit Vertreterinnen und Vertreter der Ganztagsträger und der Kommunalverwaltung getrennt durchgeführt. Dabei unterschieden sich die Kommunen deutlich in ihrer Größe, ihrer Haushaltslage und ihrer Aufstellung bzw. Trägerkonstellation mit Blick auf den Ganztag. Die Interviews dienten dem Ziel, den Gegenstandsbereich offen zu erkunden, Themen und Kategorien für die Erhebung und Auswertung zu konstruieren und diese anschließend durch die standardisierte Befragung zu vertiefen. Nachfolgend werden spezifische Interviewpassagen hinzugezogen, um die Plausibilität interpretierter (statistisch gesicherter) Zusammenhänge zu überprüfen bzw. zu kurz geratene Informationen zu ergänzen.

Vielfalt der Trägerprofile in NRW

Die Trägerlandschaft der offenen Ganztagsschulen im Primarbereich in NRW ist gekennzeichnet durch einen großen Variantenreichtum hinsichtlich ihrer Strukturen und Ausrichtungen. Um einen Überblick über diese Heterogenität zu bekommen und auf dieser Grundlage Differenzen zwischen den Trägerformen zu untersuchen, wird zwischen freien und kommunalen Trägern unterschieden.

Während sich die freien Träger nochmals erheblich in ihrer Organisationsgröße und inhaltlichen Ausrichtung unterscheiden können, sind die kommunalen Träger stets einem Amt bzw. einem Dezernat innerhalb der Kommunalverwaltung zugeordnet. Nicht selten fungieren Schulverwaltungsämter gleichzeitig als OGS-Träger, indem sie für den Ganztag das Personal zur Verfügung stellen. Aber auch andere Verwaltungseinheiten wie das Jugendamt bzw. gemeinsame Dezernate von Schule und Jugend können die Ganztagsträgerschaft übernehmen. In den Interviews wurden Vorteile sowohl von kommunalen als auch von freien Trägerschaften genannt. So wurde bei der Einführung der OGS die Chance gesehen, über eine kommunale Trägerschaft mit Angliederung an das Jugendamt, die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule weiterzuentwickeln. Durch die OGS: *„[...] haben wir da eine Möglichkeit einfach näher an die Schulen ranzukommen, und soweit ich mich noch erinnern kann, war das eine der wichtigsten Antriebsfedern.“ (Vertreter eines kommunalen Trägers).* Der Gewinn dieser Vorgehensweise wurde in einer besseren Vernetzung zwischen allen sozialräumlichen Anbietern vor Ort gesehen. Gleichzeitig wurde von einer anfänglichen Skepsis der freien Träger berichtet, die sich besonders auf die Passung von finanzieller Ausstattung und pädagogischem Anspruch der Trägereinrichtungen bezog. Auch dies war ein Grund, dass Kommunen anfänglich die Trägerschaft übernahmen, jedoch mit dem Ziel, sie sukzessiv an freie Träger abzugeben: *„Wenn man die Möglichkeit hat, das auf einen kompetenten Träger zu übertragen, dann sollte man dies auch nutzen.“ (Vertreter einer Kommunalverwaltung).* Begründet wurde diese Entscheidung insbesondere mit den Erfahrungswerten, die viele freie Träger aus bereits vorhandenen Betreuungsformen vorweisen könnten. Dies erklärt, warum zwischen den Schuljahren 2003/04 und 2008/09 häufiger die kommunale Trägerschaft der OGS an freie Träger abgegeben wurde (vgl. Schröer 2010).

In NRW überwiegt deutlich die Anzahl der freien Träger im Vergleich zu den kommunalen Trägern, was sich auch im Rücklauf der Befragung widerspiegelt. Für die Auswertung der Trägerbefragung konnten insgesamt 197 freie Träger und 62 kommunale Träger einbezogen werden. Von allen freien Trägern gaben 46% an, keinem Dach- oder Spitzenverband anzugehören, die übrigen 54% verteilen sich anteilig auf das Diakonische Werk (17%), auf die Arbeiterwohlfahrt (11%), auf den Paritätische Wohlfahrtsverband (10%), auf den Deutschen Caritasverband (10%) und auf das Deutsche Rote Kreuz (5%). Andere Dach- und Spitzenverbände sind unter den freien Trägern quasi nicht vertreten (aus diesem Grund bezieht sich nachfolgend eine Trägerschaft mit Angliederung an einen Dach- oder Spitzenverband auf eine Ankopplung an die Wohlfahrtsverbände). Von allen freien Trägern sind 79% anerkannter Träger der freien Jugendhilfe; hier muss bedacht werden, dass Träger mit Anschluss an die Wohlfahrtsverbände grundsätzlich anerkannte Träger der freien Jugendhilfe sind. Kennzeichnendes Merkmal von Trägern mit Angliederung an Wohlfahrtsverbänden bzw. mit Anerkennung der freien Kinder- und Jugendhilfe ist nach SGB VIII §75 zum einen nach Absatz 1 die Verfolgung gemeinnütziger Ziele und zum anderen nach Absatz 3 die Erfüllung von fachlichen und personellen Voraussetzungen, um wesentliche Beiträge für die Aufgaben der Jugendhilfe leisten zu können. Mit dieser Grundlage soll erreicht werden, dass die Träger der freien Jugendhilfe einen gewissen fachlichen Standard mitbringen und eine zeitliche Kontinuität des Handels ermöglichen (vgl. Münder 2006).

Neben diesen Kriterien kann auch die Größe der Träger als Unterscheidungsmerkmal herangezogen werden. Die Größe lässt sich anhand der Anzahl an OGS ermitteln, für die ein Träger zuständig ist (d.h. das Personal stellt) und ob sich das Einzugsgebiet auf eine oder mehrere Kommunen erstreckt.

Die kommunalen Träger übernehmen mit 71% am häufigsten die Trägerschaft für maximal fünf OGS (incl. Förderschulen). Auch die freien Träger stellen mit 77% häufiger für eins bis fünf OGS das Personal. Knapp die Hälfte dieser Träger ist hierbei jedoch nur für eine einzige OGS zuständig, was vor allem auf die Elterninitiativen und die Fördervereine zurückzuführen ist. Ein Grund für die hohe Anzahl dieser „kleinen“ Träger wurde in den Interviews ersichtlich: Die Schulen wollten bei der Einführung der OGS in vielen Fällen die durch vorhandene Betreuungsangebote (Schule von acht bis eins, Dreizehn Plus u. a.) erfahrenen Fördervereine und Elterninitiativen übernehmen, was gleichzeitig dem Wunsch vieler Eltern vor Ort entsprach. „*Wir haben das weitestgehend unterstützt, weil wir gesagt haben, da ist ein Vertrauensverhältnis entstanden, da sind Bezugspersonen für die Kinder.“ (Vertreterin einer Kommunalverwaltung).* Aus diesem Grund weisen Förder- und Elternvereine häufig einen früheren Beginn der OGS-Angebote auf als die „großen“ Träger (vgl. Schröer 2010).

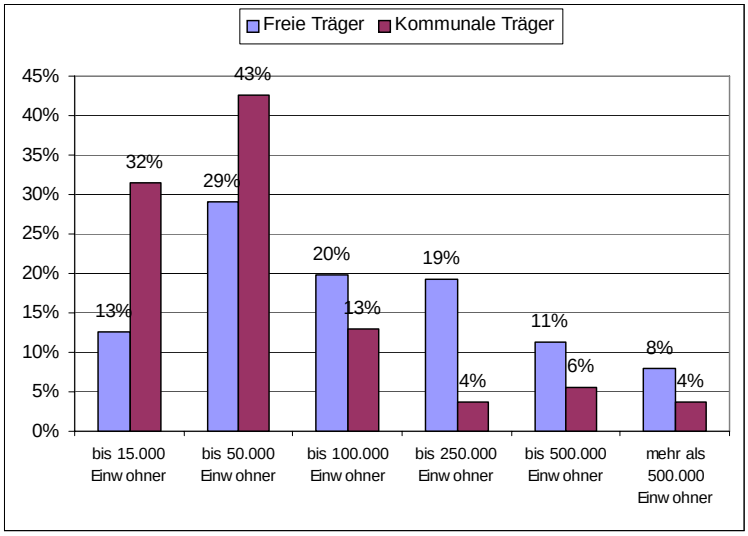
Erwartungsgemäß sind die freien Träger, die für zahlreiche OGS die Trägerschaften übernommen haben, in der Tendenz häufiger in mehreren Kommunen tätig als die kleineren Träger (kommunenübergreifende Trägerschaften: Arbeiterwohlfahrt: 77%, Diakonisches Werk 58%).

Heterogenität der Rahmenbedingungen

Neben den Profilen der Träger spielen auch die kommunalen Strukturen in Bezug auf die OGS eine entscheidende Rolle. Aus den Interviews ging hervor, dass die Qualität der Arbeit in den OGS auch deutlich davon abhängen kann, wie gut oder schlecht eine Kommune finanziell ausgestattet ist. Die finanziellen Zuschüsse seitens der Kommunen hängen jedoch stark mit ihren jeweiligen Haushaltslagen zusammen: *„[...] die haben ja hier keine Haushalte, wo die sagen können: Hier, habt ihr mal, macht ihr mal, das ist natürlich nicht der Fall. Die haben hier durch die Umbauten an den Schulen auch ihren eigenen Anteil zahlen müssen, und das war jetzt in den letzten zwei, drei Jahren. Das hat die Gemeinde natürlich auch sehr belastet." (Vertreterin eines freien Trägers).* In einigen Kommunen können aus diesem Grund höhere Beiträge in den Ganztag investiert werden und in anderen entfällt der kommunale Eigenanteil, über die Elternbeiträge hinaus sogar vollständig: *„Der Rahmen ist eng. Wir haben keine Gemeindezuschüsse, müssen mit den Landeszuschüssen und den Elternbeiträgen auskommen, die in der Regel sich ja jedes Jahr neu gestalten, man weiß ja auch nie, was am Ende dabei herauskommt." (Vertreterin eines freien Trägers).*

Weiterhin hat auch die Größe der Kommune einen Einfluss auf die Arbeit in den OGS. Innerhalb der Interviews wurde u.a. von dem Vorteil berichtet, dass in kleinen Kommunen für die Träger der Vorteil besteht, sich schneller auszutauschen und über direkte Kommunikationswege zu verfügen: *„Es gibt hier überhaupt keine Kommunikationsprobleme in der Gemeinde, weil das hier eben alles so klein ist. Egal, wen ich hier erreichen will, den erreiche ich immer und sofort, und es gibt auch immer einen kurzen Austausch. Und um irgendwas zu beschließen, braucht man im Grunde nur vier Menschen, und diese vier Menschen bringt man ganz schnell an einen Tisch. Ich ziehe inzwischen die Arbeit in kleinen Gemeinden vor." (Vertreterin eines freien Trägers).* Um einen Vergleich der Rahmenbedingungen möglich zu machen, wurden die freien Träger im Fragebogen gebeten, sofern sie kommunenübergreifende Trägerschaften übernommen haben, die Fragen für die Kommune zu beantworten, in der sie für die meisten OGS zuständig sind. Die kommunalen und freien Träger beantworteten diese Fragen für unterschiedlich große Gebietskörperschaften, wodurch die Städte und Gemeinden in allen Größenordnungen vertreten sind. Die kommunalen Träger waren häufiger in kleineren Gemeinden und Kleinstädten bis max. 50.000 Einwohner zuständig als freie Träger (siehe Abb. 1).

Abb. 1:
Größe der Kommunen, in denen Träger tätig sind (n=204)



Um Aussagen über die finanziellen Mittel für die OGS treffen zu können, wurden die Träger gebeten, die Mittel, die ihnen im Schuljahr 2008/09 für die Durchführung des offenen Ganztags zur Verfügung standen, zu addieren. Um die finanziellen Rahmenbedingungen in Relation setzen zu können wurden Kategorien gebildet.[1] Hier werden große Unterschiede offensichtlich (siehe Tab. 1 auf der nächsten Seite). Einem Viertel der Träger stehen für die Durchführung des offenen Ganztags an Grundschulen[2] in NRW maximal 1.400,- Euro pro Kind bzw. maximal 35.000,- Euro pro Gruppe pro Jahr (mit 25 Kindern) zur Verfügung. Damit bewegen sich diese an der Minimal-

grenze der zugewiesenen Mittel für die Kinder im Ganztag. Knapp über die Hälfte der Träger verfügen dagegen über eine Summe zwischen 1400,- und 2000,- Euro pro Kind bzw. 35.000,- bis 50.000,- Euro pro Gruppe und pro Jahr. Das letzte Viertel verfügt über mehr als 2000,- Euro pro Kind bzw. mehr als 50.000,- Euro pro Gruppe und pro Jahr. Damit sind die finanziellen Ausstattungen für die Durchführung des Ganztags sehr unterschiedlich verteilt.

Insgesamt bestehen hohe signifikante Zusammenhänge in der Zusammensetzung des Gesamtbudgets aus Landesmitteln, kommunalen Beiträgen und Elternbeiträgen. Je höher der Anteil der kommunalen Mittel von den Trägern bewertet wird, desto größer fällt das Gesamtbudget aus. Demnach liegt der ausschlaggebende Grund für eine eher gute oder eher weniger gute finanzielle Ausstattung des Trägers für den Ganztag in unterschiedlich hohen kommunalen Anteilen und Elternbeitragsaufkommen in den Städten und Gemeinden, die auf den Landesmitteln aufsetzen.

Neben den genannten Mitteln besteht die Möglichkeit für Träger, einzelnen OGS zusätzliche Finanzmittel zur Verfügung zu stellen, die in den offenen Ganztag einfließen. Knapp 41% der Träger gaben an, Sondermittel für einzelne Projekte beantragen zu können. Knapp 30% der Träger erhalten sonderpädagogische Fördermittel für einzelne Kinder und 19% zusätzliche kommunale Mittel bei besonderem sozialräumlichem Bedarf. Fast 27% gaben zudem an, weitere Mittel für den offenen Ganztag zu erhalten (z.B. Spenden, Sponsorengelder oder Mittel aus schulischen Förderfonds).

Insgesamt sieht der größte Teil der Träger einen Entwicklungsbedarf mit Blick auf die finanzielle Ausstattung für die Arbeit im Ganztag. 30% der Träger bewerten den Entwicklungsbedarf sogar als sehr hoch, während 39% den Bedarf als eher hoch beurteilen und weitere 15% einen geringen Entwicklungsbedarf wahrnehmen. Erwartungsgemäß besteht hier ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Bewertung des Entwicklungsbedarfs und der Höhe des zur Verfügung stehenden Budgets bzw. der Summe der finanziellen Zuwendung von Seiten der Kommune. Besonders die Träger, die ein Budget bis 1.400,- Euro zur Verfügung haben und bei denen der kommunale Anteil eher gering ausfällt, sehen großen Veränderungsbedarf in Bezug auf ihre finanzielle Ausstattung. In den Interviews wurde dies vor allem auf die Qualität der Arbeit in den OGS bezogen: *„Wir haben so einen Grundstandard jetzt hergestellt an den Schulen, der gut ist, gut funktioniert, die Eltern sind zufrieden, wir haben hier keine Beschwerden. Aber wenn wir jetzt wirklich gute Qualität entwickeln wollen, dann brauchen wir einfach ein bisschen mehr Geld […].“ (Vertreterin eines freien Trägers). A*uch von Seiten der Kommunen werden diese Probleme bei ungenügender finanzieller Ausstattung geäußert, hier speziell von einer Vertreterin eines Jugendamtes: *„[…] Supervision, Teamentwicklung, Coaching, für all diese Geschichten, die in vielen anderen Sozialbereichen schon dazugehören, die wir uns erlauben, die sind über diese Finanzschiene gar nicht mehr abzudecken, da kann man mal gerade so die Betreuungszeiten abdecken, und da sehe ich ein ganz großes Manko, auch von unserer Seite her, aber ich sehe keine Chance im Moment, auch da noch mal ne Schippe drauf zu bekommen.“ (Vertreterin einer Kommunalverwaltung).*

Tab. 1: Durchschnittliches Gesamtbudget der Träger (n=142)

Zur Verfügung stehende Mittel im Schuljahr 2008/09		
1	bis 1.200 € pro Kind bzw. bis 30.000 € pro Gruppe	6,2%
2	1.201€ bis 1.400 € pro Kind bzw. 30.001 € bis 35.000 € pro Gruppe	19,1%
3	1.401 € bis 1.600 € pro Kind bzw. 35.001 € bis 40.000 € pro Gruppe	17,3%
4	1.601 € bis 1.800 € pro Kind bzw. 40.001 € bis 45.000 € pro Gruppe	15,4%
5	1.801 € bis 2.000 € pro Kind bzw. 45.001 € bis 50.000 € pro Gruppe	18,5%
6	Mehr als 2.001 € pro Kind bzw. über 50.001 € pro Gruppe	23,5%

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass sich die Träger der offenen Ganztagsschulen im Primarbereich in NRW nicht nur hinsichtlich ihrer Profile, sondern auch besonders in ihren Rahmenbedingungen, vor allem hinsichtlich der finanziellen Ausstattung, stark unterscheiden. Vor diesem Hintergrund sollen nun spezifische Kooperationstätigkeiten der Träger mit schulischen und außerschulischen Akteuren im Kontext der OGS untersucht und mögliche Differenzen herausgestellt werden.

Kooperationsaktivitäten und -bedingungen zwischen Trägern und offenen Ganztagsschulen

Mit Kooperation verbinden sich zahlreiche Erwartungen: Steigerung der Effektivität, Optimierung des Ressourceneinsatzes, Verbesserung der Qualität der Leistungen sowie Aufrechterhaltung der Solidarität (vgl. Rakhkochkine 2008). Damit eine Kooperation ihr Ziel erreichen kann, muss sie ausdrücklich zwischen den beteiligten Akteuren entwickelt werden und benötigt wirkungsvolle Rahmenbedingungen, um professionelles Zusammenwirken möglich zu machen. Wirkungsvolle Rahmenbedingungen entstehen , wenn die Kooperation strukturell abgesichert ist und eine Kultur der Zusammenarbeit gefördert wird (vgl. Maykus 2009). Vor diesem Hintergrund wurden die Kooperationsvereinbarungen zwischen OGS und Trägern näher betrachtet und Kooperationsaktivitäten im Kontext der zur Verfügung stehenden Ressourcen und Rahmenbedingungen untersucht.

Schriftliche Vereinbarungen als Kooperationsgrundlage

Schriftliche Kooperationsvereinbarungen können zu einer verbindlichen Arbeitsgrundlage zwischen OGS und Trägern werden. Innerhalb dieser Vereinbarung besteht z.B. die Möglichkeit, Ziele der pädagogischen Arbeit zu definieren oder Formen der Kooperationen festzulegen. *„Anhand von Vereinbarungen münden Konzepte in praxiswirksame Anleitungen, und die gemeinsame Weiterentwicklung ist beschlossene Sache, z.B. durch interne Qualitätsentwicklung bezüglich der Kooperationsarbeit.“* (zit. n. Maykus 2009, 319)

Drei Viertel der Träger gaben an, mit allen OGS, für die sie die Trägerschaft übernommen haben, eine schriftliche Vereinbarung getroffen zu haben. Damit werden im Verhältnis in NRW 20% häufiger schriftliche Kooperationsvereinbarungen zwischen den beteiligten Partnern abgeschlossen als in den Fällen, die in der bundesweiten Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) untersucht wurden (vgl. Arnold 2007). Bei weiteren 6% trifft dies in NRW zumindest auf einen Teil der OGS zu, für die der Träger zuständig ist. Insgesamt 19% der Träger haben jedoch keine schriftlichen Vereinbarungen mit den Schulen getroffen.

Eine Analyse nach Trägerprofilen in NRW führte zu dem Ergebnis, dass freie und kleinere Träger (bis max. 5 OGS) und Träger, die in kleinen Kommunen tätig sind, seltener schriftliche Vereinbarungen abschließen. An dieser Stelle können die Aussagen der Trägervertreter/innen aus den Interviews als Erklärungsversuch herangezogen werden. Deutlich wurde, dass diese Träger den Vorteil haben, durch die räumliche Nähe und die Konzentration auf eine OGS über kurze, direkte Kommunikationswege zu verfügen, wodurch die Verschriftlichung von Vereinbarungen an Stellenwert verliert und vieles kurzfristig und informell geregelt werden kann. Dies kann im Umkehrschluss bedeuten, dass keine strukturelle Absicherung der Kooperationsvereinbarung erfolgt, die wie oben beschrieben für Kooperationsbeziehungen einen wichtigen Rahmen bilden kann.

Der größte Teil der Träger (72%) hat sog. Dreiecksverträge mit dem Schulträger und den OGS abgeschlossen. Dieser wurde in vielen Kommunen mit allen beteiligten Partnern gemeinsam entwickelt: *„Wir sehen uns natürlich da auch in dieser Dreierkonstellation als drei Partner, die letztlich verantwortlich dafür sind, dieses Werk offener Ganztag zu gestalten und zu leben. Von daher sind wir der Meinung, dass man mit diesen Punkten transparent umgehen sollte, und da sollte jeder der Beteiligten wissen, worin besteht eigentlich die Pflicht und worin bestehen die Rechte der einzelnen Vertragspartner.“ (Vertreter einer Kommunalverwaltung).* Von Seiten der Träger gab es in den Interviews auch Äußerungen darüber, dass die Möglichkeiten der Einflussnahme auf den Dreiecks-Kooperationsvertrag begrenzt wäre und in großen Kommunen den Nachteil hätte, dass zu wenig Flexibilität auf der Ebene der Einzelschule möglich wäre: „*Ich würde lieber mit der Schule den Kooperationsvertrag machen. Ich denke ein paar Vorgaben vom Schulträger sind einfach rechtliche Vorgaben, die sind nötig, aber alles, was die pädagogischen Inhalte betrifft, würde ich lieber mit der Schule machen, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass die Schulen sehr unterschiedliche Entwicklungsgeschwindigkeiten, Rahmenbedingungen, Inhalte haben und ich glaube das würde dem offenen Ganztag gerechter werden“. (Vertreter eines freien Trägers).*

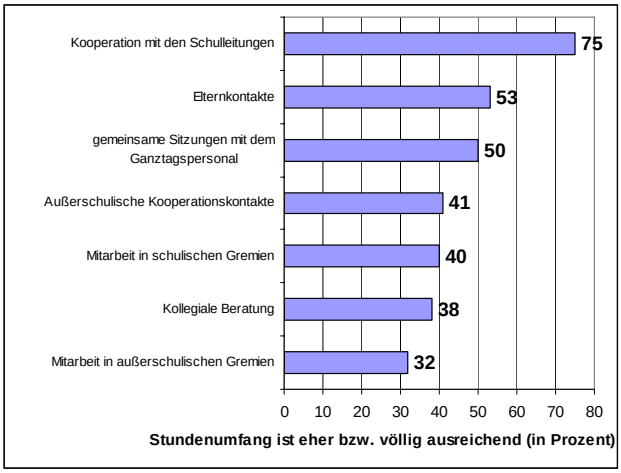
Inhaltlich werden in den schriftlichen Vereinbarungen am häufigsten organisatorische, finanzielle Aspekte und Ziele der OGS festgelegt. Vereinbarungen über das verbindliche Zusammenwirken des schulischen und außerschulischen Personals spielt demgegenüber weitaus seltener eine Rolle. So geben rund ein Drittel der Träger an, die Beteiligungsformen bzw. Mitbestimmung der außerunterrichtlichen Kräfte bzw. die Formen und Verfahren der Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Fachkräften definiert zu haben. Am seltensten werden Regelungen zur Konfliktlösung oder Maßnahmen zur Reflexion und Supervision getroffen. Bei einer genauen Analyse der Inhalte aus den Kooperationsvereinbarungen nach Trägerprofilen zeigten sich besondere Zusammenhänge bei der Größe des Trägers. Für große Träger scheint das Thema der Qualitätsentwicklung eine besondere Rolle zu spielen, da diese in den Kooperationsvereinbarungen häufiger Vereinbarungen über Qualitätsaspekte im Ganztag angeben, wie z.B. die Qualifizierung des Personals oder weitere Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung.

Der Entwicklungsbedarf der inhaltlichen Qualität der Kooperationsvereinbarungen wird von rund einem Drittel der Träger als eher hoch oder sehr hoch eingeschätzt. Ein weiteres Drittel nimmt nur einen geringen Entwicklungsbedarf wahr und das letzte Drittel sieht keinen Entwicklungsbedarf, da entweder alles zufriedenstellend verläuft oder das Thema für die Träger nicht aktuell ist. Aus den Interviews wurde ersichtlich, dass die Träger häufig über die schriftlichen Verträge bzw. Vereinbarungen hinaus mündliche Absprachen mit den Schulleitungen treffen: *„Klar ist [in der schriftlichen Vereinbarung] geregelt, was ist wenn und wie ist die finanzielle Seite, aber grundsätzlich denke ich, trifft man die Absprachen sowieso einfach mit der Schulleitung.“ (Vertreterin eines freien Trägers).* Aus den Aussagen der Trägervertreter/innen in den Interviews und den vorliegenden statistischen Daten lässt sich demnach schlussfolgern, dass die Kooperationsvereinbarung in der Regel eher für strukturelle Kooperationsaspekte genutzt wird und inhaltliche Themen bevorzugt auf persönlichem Wege geklärt werden: *„In Fragen auch der Pädagogik und der Zusammenarbeit mit der Schule wird natürlich eng mit den Schulleitern kooperiert und die Richtung festgelegt. Da sind ja genug Schnittmengen, wo wir uns einfach mit denen auch abstimmen, regelmäßige Kontakte stattfinden, und und und.“ (Vertreter eines kommunalen Trägers).*

Kooperationsaktivitäten und Personalressourcen

Kooperation muss gestaltet werden und braucht als Grundlage nicht nur das Engagement, sondern auch Zeit, Aufmerksamkeit und Mühe, damit sie für alle Beteiligten Innovation und Entlastung nach sich zieht. Eine gelingende Kooperation muss jedoch nicht nur stabilisiert und verankert, sondern auch als Aufgabe aller verstanden werden (vgl. Maykus 2009). Mit Blick auf die Kooperationsaktivitäten mit bestimmten Zielgruppen wurden die Träger gebeten, die zur Verfügung stehenden Zeitressourcen ihres Personals im Ganztag zu bewerten. In diesem Zusammenhang fallen die Zufriedenheiten der Träger nicht nur mit Blick auf die verschiedenen Kooperationskontakte, sondern auch zwischen den Trägerprofilen sehr unterschiedlich aus. Positiv (völlig bzw. eher ausreichend) beurteilen mehr als zwei Drittel der Träger die Kooperation mit den Schulleitungen (siehe Abb. 2). Damit spiegelt sich dieses Ergebnis mit dem Befund der StEG-Studie (vgl. Arnoldt 2007). Geteilter Meinung sind die Träger allerdings, wenn es um die Beurteilung des Stundenkontingents ihres Personals mit Blick auf die Elternkontakte, die Kooperation mit den Lehrkräften und gemeinsame Sitzungen mit dem Ganztagspersonal geht. Weniger zufriedenstellend sind für die Mehrheit der Träger die Stunden für außerschulische Kooperationskontakte oder die

Abb. 2: Bewertung des Stundenumfangs des Personals für bestimmte Kooperationsaktivitäten (n=144)



Mitarbeit in schulischen Gremien.[4] Auch die Zeit für kollegiale Beratung ist für die Mehrheit der Träger zu knapp bemessen, ebenso wie das Zeitbudget für die Mitarbeit in außerschulischen Gremien. Zusammengefasst lassen sich Kooperationsaktivitäten sowohl im oberen, mittleren als auch im unteren Zustimmungsbereich ausfindig machen. Nachfolgend werden die Zusammenhänge und Unterschiede ausgewählter Kooperationsbereiche gezielter betrachtet.

(a) Kooperation mit der Schulleitung

Die Kooperationen zwischen dem beim Träger beschäftigten Personal und Schulleitungen findet in vielen Fällen regelmäßig und zu vereinbarten Zeitpunkten statt: *„[...] also Ganztagsleitung und Schulleitung, in der Regel sind da feste Termine vereinbart, wo es einen Austausch gibt, also wo es auch eine Schuljahresplanung gibt und wo man dann sich zusammensetzt und überlegt, was ist für dieses Schuljahr geplant, welche Brückentage gibt es, die abzudecken sind, wie sieht das pädagogische Konzept aus, wo kann Vor- und Nachmittag zusammenarbeiten." (Vertreter eines freien Trägers).* Insgesamt wird der Stundenumfang des Personals für die Kooperation mit den Schulleitungen als eher oder sogar völlig ausreichend bezeichnet.

Problematiken bzgl. der Kooperation mit den Schulleitungen werden in den Interviews mit Blick auf ein Abhängigkeitsgefälle seitens der Träger deutlich, da Kooperationsverträge zwischen OGS und Träger oftmals nur für ein Jahr geschlossen werden: *„Dann ist es natürlich so, die Schulleitung kann sich theoretisch jedes Jahr einen neuen Träger suchen, das ist auch im Kooperationsvertrag so festgehalten." (Vertreterin eines freien Trägers).* Dies kann die Kooperationskultur beeinflussen: *„[...] aber das ist natürlich ein Knackpunkt bei dem ganzen Konstrukt, [...] wenn es einen Konfliktfall gibt zwischen Träger und Schulleitung ist es so, dass die Schulleitung am längeren Hebel sitzt, also der Träger ist immer eher abhängig als umgekehrt." (Vertreter eines freien Trägers).*

Ein weiteres Problem, dass in den Interviews aufgeführt wurde, war die Unwissenheit der Schulleiter über das Aufgaben- und Kompetenzprofil der freien Träger: *„[...] dass wir schon daran arbeiten mussten, auch ganz klar unsere Position noch mal darzustellen, was können wir leisten, was können wir auch nicht leisten, und vor allem auch klarzustellen, wir haben Know how und das ist unsere Aufgabe und wir wissen was wir tun. Da hatte ich das Gefühl, es ist ganz wichtig, dass wir uns von Anfang an da aufstellen und positionieren, um eben auf einer Augenhöhe zu sein." (Vertreterin eines freien Trägers).*

Mit Blick auf die unterschiedlichen Trägerprofile zeigte sich in den Trägerinterviews, dass die befragten Fördervereine häufig formulieren, dass die Kooperation mit der Schulleitung gut funktioniert, weil die Schulleitung direkt mit im Boot sitzt, wodurch sich Absprachen leichter gestalten lassen würden: *„Also direkt im Vorstand ist unsere Schulleiterin, und sie ist auch sehr bemüht, da alles direkt zu organisieren und zu machen, und da haben wir natürlich einen Riesenvorteil als Träger [...] weil gerade die kleinen Entscheidungen sind immer die, die schnell entschieden werden müssen, und wenn man im Vorstand die Schulleitung sitzen hat, direkt vor Ort, dann läuft alles viel reibungsloser, als wenn man da immer wieder vorstellig werden muss [...] da gibt es kein Konkurrenzdenken, sondern Miteinander, und das ist eigentlich eine ganz schöne Sache." (Vertreter eines freien Trägers).*

Insgesamt nehmen die meisten Träger einen geringen Entwicklungsbedarf bzgl. der Kooperationskultur wahr. Mehr als drei Viertel der Träger sehen sogar eher einen geringen bzw. gar keinen Entwicklungsbedarf, da alles zufriedenstellend verlaufen würde. Die Zufriedenheit zeigt sich weiterhin bei der Beurteilung der Verlässlichkeit, wenn es um Absprachen mit der Schulleitung geht. Hier sind es 71% der Befragten, die einen geringen bis gar keinen Entwicklungsbedarf wahrnehmen. Demzufolge scheint die Kooperation mit den Schulleitern von der Mehrheit der befragten Träger in wenigen Punkten ausbaufähig, aber insgesamt kein großes entwicklungsbedürftiges Thema zu sein.

(b) Elternkontakte

Mit Blick auf die Aktivitäten im Bereich der Elternarbeit wurde in der Trägerbefragung deutlich, dass neben den kommunalen Trägern vor allem Fördervereine und Elterninitiativen mit dem Zeitbudget ihres Personals für Elternkontakte zufrieden sind. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die positive Bewertung mit der unmittelbaren Nähe zur Elternschaft des Ganztags einhergeht, da vor allem

Elterninitiativen und auch Fördervereine durch die Eltern (mit)organisiert werden. Die Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter aus der wissenschaftlichen Begleitung konnte in diesem Zusammenhang verdeutlichen, dass besonders OGS mit Förder- oder Elternvereinen als Träger über hohe Schülerteilnahmequoten im Ganztag verfügen (vgl. Schröer 2010). Demnach besteht hier offenbar eine höhere Akzeptanz des Ganztags durch die Gesamtelternschaft und eine stärker wahrgenommene Vertretung ihrer Bedürfnisse und Interessen durch den Träger. Unabhängig von den Förder- und Elternvereinen sind es aber auch weitere kleine Träger, die mit den zur Verfügung stehenden Stunden für die Elternkontakte zufrieden sind. Hier könnte sich insgesamt ein Vorteil abzeichnen, dass kleine Träger auf Grund ihrer direkten Anbindung bzw. Konzentration auf nur eine oder wenige OGS geringere zeitliche Kapazitäten für einen Beziehungsaufbau zu den Eltern benötigen als die großen Träger. Gleichzeitig zeigt sich ein starker signifikanter Zusammenhang zur Kommunengröße. Besonders in kleinen Gemeinden bis 15.000 Einwohnern äußern 83% der Träger hohe Zustimmung mit Blick auf das Zeitbudget für die Elternarbeit. Dabei können Aussagen aus den Trägerinterviews in der Form zur Erklärung herangezogen werden, dass in kleinen Gemeinden auf Grund von Mehrgenerationenhaushalten häufig ein geringerer Anteil der Elternschaft den Ganztag nutzt. Damit bleibt diese Elternschaft eine überschaubarere Zielgruppe und erfordert offenbar weniger Ressourcen als in vergleichsweise großen Kommunen.

Demgegenüber stehen die Träger, von denen die Stunden für die Elternkontakte als nicht ausreichend empfunden werden. Eine Analyse der Trägergruppe zeigt, dass zwei Drittel dieser Träger einem Wohlfahrtsverband angehören bzw. weit mehr als die Hälfte anerkannte Träger der freien Jugendhilfe sind. Auch Träger, die in größeren Kommunen tätig sind, äußern in der Mehrheit Kritik am Zeitrahmen für die Elternkontakte sowie Träger, die für viele OGS zuständig sind. Die kritische Bewertung dieser Trägergruppe könnte auf unterschiedliche Faktoren zurückgeführt werden. Zunächst gehen mit großen Kommunen häufig besondere Ansprüche einher, die mit Blick auf Elternarbeit bedacht werden müssen. So ist die Wahrscheinlichkeit hier wesentlich höher auf OGS zu treffen, die sich in Stadtteilen mit besonderen Herausforderungen befinden, in denen wiederum ein spezifisches Elternklientel angetroffen werden kann: *„Der Bereich der Elternarbeit, der wäre ein Part, der denke ich, besonders in sogenannten Brennpunktschulen ein ganz wichtiger wäre, wo einfach keine Kapazitäten da sind, wo man da besonders hingucken könnte, sollte." (Vertreterin eines freien Trägers).* An dieser Stelle verstärken Befunde aus der Elternbefragung der wissenschaftlichen Begleitung das Ergebnis. Hier wurde deutlich, dass Schulen mit einem höheren Anteil von Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischen Status und einen hohem Migrationsanteil eine insgesamt stärkere Elternarbeit betreiben und ihr Angebot stärker an den Interessen und Bedarfen der Elternschaft orientieren (vgl. Börner 2010). Aus Trägersicht sind für diese Herausforderungen mehr zeitliche aber auch finanzielle Ressourcen erforderlich. Der kritischen Beurteilung der Träger nach zu folgern, stehen diese Ressourcen nicht unbedingt ausreichend zur Verfügung. *„Ich glaube, der Ganztag darf sich der Verantwortung nicht verschließen gerade […] auf Problemlagen der Familien und erzieherische Probleme einzugehen […], d.h. auch noch mal Elternarbeit an der Stelle in den Blick zu nehmen, wirklich auch nicht den Eindruck entstehen zu lassen, das ist eine reine Verwahraktion über den Nachmittag, sondern dass es letztenendes auch dazu dienen soll, verschiedene Problemsituationen in den Blick zu nehmen und zu bearbeiten. […] Da müssen aber die finanziellen Rahmenbedingungen stimmen, d.h. will ich vernünftige Systeme dort etablieren in Richtung professioneller Hilfeleistung, dann müssen die auch bezahlbar sein, dann müssen die auch bezahlt werden." (Vertreter eines freien Trägers).* Im Vergleich zu den großen Kommunen, wird dieser Bedarf in den kleinen Gemeinden nicht so stark gesehen: *„Ich glaube, da können wir sagen, dass bei uns noch viel heile Welt ist. Wir haben wenig soziale Brennpunkte oder so was in der Richtung." (Fachkraft in einer OGS).*

Zusammenfassend kann aus diesen Ergebnissen nicht pauschal abgeleitet werden, dass Elternarbeit bei kleinen Trägern oder in kleinen Kommunen grundsätzlich leichter ausfällt. Betrachtet man das zur Verfügung stehende Zeitbudget, scheinen für kleine Träger bzw. für Träger in kleinen Kommunen die kurzen räumlichen Distanzen sowie die Konzentration auf eine oder wenige OGS für den Beziehungsaufbau zu den Eltern von Vorteil zu sein, indem weniger (zeitliche) Ressourcen benötigt werden. Träger, die in großen Kommunen tätig sind, sehen sich dagegen durch die größere

Elternschaft mit belasteter Sozialstruktur vor andere Herausforderungen gestellt, für die das Zeitbudget aus Trägersicht nicht immer als ausreichend erlebt wird. Unabhängig von der Kommunengröße muss auch bedacht werden, dass sich der Inhalt und der Umfang der Elternarbeit auch nach den trägerinternen Ansprüchen und Zielvorstellungen richten kann.

(c) Zusammenarbeit mit Lehrkräften

„Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Sozialpädagogen kann nur gefördert werden, wenn es konkrete Begegnungen, Räume hierfür, Anlässe, gemeinsame Aktivitäten, Hospitationen oder informelle Treffen gibt. Kooperation braucht Erfahrungsräume, muss erlebt und in seinem Nutzen schrittweise erkannt werden. Hierfür sind festgelegte und vereinbarte Zeitfenster wichtig, für Teamsitzungen, Austausch und gemeinsame Planung.“ (zit. n. Maykus 2009, 319).

Bei der Bewertung der zur Verfügung stehenden Zeitressourcen ihres Personals für die Kooperation mit den Lehrkräften waren die Träger geteilter Meinung. Auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen den Trägerprofilen. Zunächst sind die kommunalen Träger und die kleinen Träger eher oder völlig mit dem Stundenumfang ihres Personals für diese Kooperationsaktivität zufrieden. Interessanterweise wird eine positive Bewertung auch besonders von den Trägern geäußert, die mit keiner OGS einen Kooperationsvertrag geschlossen haben. Im Umkehrschluss äußern auch an dieser Stelle die Träger mit Angliederung an die Wohlfahrtsverbände bzw. mit Anerkennung der freien Jugendhilfe mehr Kritik sowie solche Träger, die Kooperationsverträge mit allen Schulen geschlossen haben.

Wie bereits beschrieben, unterstreichen Kooperationsverträge bzw. -vereinbarungen die Verbindlichkeit der Kooperationsbeziehungen und regeln Fragen der Verantwortlichkeiten, Ziele und fachlichen Standards (vgl. Nörber 2004). So können sie ebenfalls das Zusammenwirken von Lehr- und Fachkräften strukturell verankern. Sind Kooperationsaspekte mit Lehrkräften Bestandteil des Kooperationsvertrages, liegt die Vermutung nahe, dass die beteiligten Träger besonderen Wert auf diese Form der Kooperation legen und u. U. höhere Ansprüche hinsichtlich des Umfangs und der Inhalte formulieren, wodurch das zur Verfügung stehende Zeitbudget ihres Personals kritischer bzw. häufiger als nicht ausreichend bewertet werden könnte.

Unabhängig vom Zeitkontingent sehen mehr als drei Viertel der Träger einen Entwicklungsbedarf im Bereich der Akzeptanz der pädagogischen Arbeit im offenen Ganztag durch die Lehrkräfte. Mehr als die Hälfte bewerten diesen Bedarf sogar als eher hoch bis sehr hoch. Nur knapp ein Viertel bewertet diesen Aspekt als zufriedenstellend oder äußert, dass dieses Thema nicht aktuell wäre. Gründe für den hohen Entwicklungsbedarf im Hinblick auf die Lehrerkooperation finden sich z.T. in den Aussagen der Trägerinterviews. Zum einen werden mit Blick auf die Arbeitsbedingungen deutliche Differenzen gesehen, die eine konstruktive Kooperationskultur zwischen Lehr- und Fachkräften erschweren: *„Allein dadurch bedingt, dass natürlich die Bezahlung ganz unterschiedlich ist zwischen Lehrern und Ganztagsmitarbeitern, und dann ist Konfliktpotenzial vorprogrammiert […].“ (Vertreter eines freien Trägers).* Zum anderen besteht zwischen den beteiligten Professionen aus Sicht der Träger ein Statusgefälle in der Öffentlichkeit, das es zu beheben gilt: *„Ein Ziel wäre vielleicht noch, dass unser Stellenwert ein bisschen steigen könnte, dass unsere Arbeit wirklich von allen Seiten anerkannt wird: von den Eltern, von der Gemeinde […] dass wir nicht nur Betreuerinnen sind, sondern einen Stellenwert haben ähnlich wie die Lehrer.“ (Vertreterin eines freien Trägers).* Aus der StEG-Studie ist bekannt, dass ein vom Kooperationspartner wahrgenommenes gleichberechtigtes Verhältnis das Gelingen von Kooperation entscheidend determiniert (vgl. Arnoldt 2007).

In vielen Fällen hängt eine gute Kooperation aus Sicht der Trägervertretungen allerdings auch von dem Engagement einzelner Lehrkräfte ab und deren Interesse am Ganztag: *„[…] die Erfahrung zeigt, dass die Zusammenarbeit mit einigen Kollegen aus dem Vormittagsbereich über die Lehrerstunden hervorragend funktioniert und die anderen mich auch nach vier Jahren bei Fortbildungen immer noch fragen: ‘sagen sie doch mal, wie ist der offene Ganztag eigentlich organisiert’, die gerade mal wissen, dass ihre Schule eine offene Ganztagsschule ist, aber die sich ansonsten mit dem Thema überhaupt noch nicht befasst haben.“ (Vertreter eines freien Trägers).* In diesem Zusammenhang konnte Haenisch bei der Lehr- und Fachkräftebefragung in der wissenschaftlichen Begleitung eine positive Tendenz mit Blick auf das Interesse der Lehrkräfte am Ganztag aufzeigen (vgl. Haenisch 2010).

Darüber hinaus gibt es nach Angaben der Träger in vielen Fällen strukturelle Probleme mit dem Einsatz der Lehrerstunden, die laut Erlass im Ganztag vorgesehen sind. Diese Stunden können nicht immer planungsgemäß eingesetzt werden, da Vertretungen von Lehrkräften im Krankheitsfall häufig mit Kürzungen der Stunden im Ganztag einhergehen: *„Wenn mehrere Lehrer krank sind, dann sind eben keine Stunden mehr für den Nachmittag vorhanden. Die Erfahrung, die machen wir durchgehend, das ist so und da kann ich die Schulleitungen gut verstehen. Die können im Grunde nicht anders reagieren. Nur es gibt keinen Ersatz für die Träger. Die Stunden fallen aus und wir ersetzen die dann in der Regel, wenn es um Hausaufgabenhilfe oder ähnliche Dinge geht. Die müssen dann von Trägern ersetzt werden und das ist einfach eine unglückliche Lösung." (Vertreter eines freien Trägers).*

Jenseits der Vertretungsregelung werden von den Trägern grundsätzlich mehr Lehrerstunden im Ganztag gewünscht, da sie hierdurch mehr Synergieeffekte und Verzahnung zwischen unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Bereich erwarten: *„[…] da wünsche ich mir also auch noch Fortentwicklungen, dass mehr Lehrer im Ganztag tätig sind. Weil das hat auch einen Rückfluss auf die Schule: Wenn die Lehrer im Ganztag erleben, wie es dort „abgeht", sage ich mal umgangssprachlich, dann geben die das zurück an die Lehrerkonferenz, und dann werden eher Dinge beschlossen oder angegangen, die vorher gar nicht so gesehen werden." (Vertreter eines kommunalen Trägers).*

Zusammenfassend gibt es demnach mit Blick auf die Kooperation mit den Lehrkräften aus Trägersicht einige zentrale Veränderungsbedarfe hinsichtlich der Lehrerstunden im Ganztag auf der einen Seite und der Wertschätzung der pädagogischen Arbeit durch Lehrkräfte auf der anderen Seite.

(d) Mitarbeit in schulischen Gremien

Durch StEG wurde deutlich, dass eine Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften u.a. dann besser bewertet wird, wenn Fachkräfte die Möglichkeit zur Teilnahme an Lehrerkonferenzen haben. Dieses Urteil wird positiv verstärkt, wenn gleichzeitig Akzeptanz und Gleichberechtigung in der Zusammenarbeit wahrnehmbar ist (vgl. Arnoldt 2007). Im vorangegangen Kapitel wurde bereits beschreiben, dass Letzteres noch von vielen Trägern als entwicklungsbedürftig eingeschätzt wird.

Insgesamt geben rund 90% der Träger an, Wert darauf zu legen, dass die Mitarbeiter/innen an den Schulgremien (z.B. Lehrer- oder Schulkonferenzen) teilnehmen. Aus der Lehr- und Fachkräftebefragung ist in diesem Kontext bekannt, dass in zwei Drittel der Schulen die Ganztagskoordinatorinnen/-koordinatoren an Lehrerkonferenzen teilnehmen (vgl. Haenisch 2010). Weiterhin geht aus der Befragung der Schulleitungen hervor, dass die Teilnahme von Träger-Personal an Lehrerkonferenzen in den Jahren 2005 bis 2008 von 58% auf 62% leicht gestiegen ist (vgl. Schröer 2010). Diese Teilnahme wird jedoch in den einzelnen OGS sehr unterschiedlich gehandhabt: *„[…] dann gibt es die Teilnahme an Konferenzen unserer pädagogischen Mitarbeiter, es ist selbstverständlich, dass die an Lehrerkonferenzen, an Schulkonferenzen oder an Elternabenden teilnehmen." (Vertreter eines freien Trägers).* An anderen OGS findet die Teilnahme dagegen eher bedarfs- und themenorientiert statt: *„Nicht regelmäßig. Hin und wieder, wenn es Themen gibt, die für uns wichtig sind, oder die Lehrer meinen, dass es für uns wichtig ist, dann wird auch der Punkt festgesetzt, aber grundsätzlich dazugehören: Nein." (Fachkraft in einer OGS).*

Bei der Bewertung des Stundenumfangs des Personals für die Mitarbeit in schulischen Gremien fallen erneut die gleichen Trägerprofile auf, die eher unzufrieden sind. Es sind auch hier die Träger mit Verbandsangliederung und Anerkennung der freien Jugendhilfe und Träger, die mit den OGS schriftliche Kooperationsvereinbarungen abschließen, die das Stundendeputat für die Mitarbeit in schulischen Gremien als weniger ausreichend empfinden. Als Erklärung hierfür können, ähnlich wie bei der Kooperation mit den Lehrkräften, unterschiedliche Vorstellungen und Ansprüche bzgl. der Teilhabe an schulischen Gremien unter den Trägern herangezogen werden. Eine Vertreterin eines freien Trägers beschreibt dies mit der Konzeptorientierung des Trägers, nach der der Ganztag als Raum beschrieben wird*: „wo so vieles ineinander greift, dass man nicht mehr sagen kann: Das Thema interessiert den Ganztag, und das nicht."* So lassen sich auch an dieser Stelle Unterschiede mit Blick auf Standards und Professionalisierungs- bzw. Qualitätsansprüche zwischen den Trägerprofilen vermuten.

Einflussfaktoren auf die Kooperationsaktivitäten der Träger

In den vorangegangenen Kapiteln sind bereits Zusammenhänge zwischen verschiedenen Trägergruppen und (kommunalen) Rahmenbedingungen aufgefallen. Um Aussagen darüber treffen zu können, welchen Einfluss spezifische Trägerprofile oder -strukturen auf die Kooperationstätigkeiten und -zufriedenheiten im offenen Ganztag haben können, werden die Befunde nun zusammenfassend betrachtet.

Innerhalb der vorangegangenen Kapitel ließ sich erkennen, dass die freien Träger ihr Zeitbudget für Kooperationstätigkeiten im Rahmen des offenen Ganztags öfter kritischer bewerten als die kommunalen Träger. Ein Blick auf die tatsächliche Verteilung der personellen bzw. zeitlichen Ressourcen zwischen freien und kommunalen Trägern konnte jedoch keine signifikanten Unterschiede aufzeigen. Weitere Befunde aus der Trägerstudie machen deutlich, dass rund drei Viertel der freien Träger die Pflege der Kooperationskontakte im Rahmen der OGS regelmäßig zu ihrem Aufgabenspektrum zählen und weitere zwei Drittel einer regelmäßigen Gremien- und Netzwerkarbeit nachgehen. Im Vergleich dazu trifft die regelmäßige Pflege der Kooperationskontakte bei den kommunalen Trägern nur auf etwas mehr als die Hälfte zu. Regelmäßige Gremien- und Netzwerkarbeit geben weniger als die Hälfte der kommunalen Träger an.

Richtet sich der Fokus vertiefend auf die Profile der freien Träger, lassen sich weitere Auffälligkeiten finden. So zeigen sich innerhalb der Gruppe der freien Träger Unterschiede bei einer Verbandsangliederung bzw. bei einer Anerkennung der freien Jugendhilfe nach §75 SGB VIII. Die Träger ohne Angliederung an Wohlfahrtsverbände und ohne Anerkennung der freien Jugendhilfe sind ähnlich wie die kommunalen Träger wesentlich häufiger mit ihren Ressourcen für die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern zufrieden als die entsprechend andere Trägergruppe. Doch hier bestehen ebenfalls keine grundsätzlichen finanziellen und damit personellen Unterschiede zwischen den Profilen der freien Träger.

Demnach beeinflussen also „interne Fakoren“ die Bewertung und das Engagement der Träger hinsichtlich der Kooperationsaktivitäten. Zunächst kann die Grundlage der Gesetzgebung des §75 SGB VIII als erste Erklärung herangezogen werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass Träger mit Anerkennung der freien Jugendhilfe höhere fachliche Standards für die pädagogische Arbeit in den OGS und die Verfolgung ihrer gemeinnützigen Ziele mitbringen als die Träger ohne die genannte Anerkennung. Darüber hinaus sind Träger mit Angliederung an Wohlfahrtsverbände als eine wertgeprägte Organisationsform zu verstehen, die ihr Selbstverständnis an der jeweiligen Programmatik und „Mission“ ihres Verbandes ausrichten und damit verbundene Ansprüche und Vorstellungen miteinbringen. Des Weiteren können die Träger mit Ankopplung an die verbandliche Wohlfahrtspflege häufiger auf Erfahrungswerte in Arbeitsgebieten der Kinder- und Jugendhilfe jenseits der OGS zurückblicken, auf dessen Basis sich spezifische Qualitätsansprüche und -standards entwickeln können[(5)]. Dies lässt sich z.B. daran erkennen, dass fast zwei Drittel der Träger ohne bzw. mit wenig Erfahrungswerten in weiteren Arbeitsgebieten der Jugendhilfe weniger Wert auf das Qualifikationsniveau des Personals legen und signifikant seltener schriftliche Mindestanforderungen für ihr Personal formulieren. Dies tun dagegen jedoch zwei Drittel der Träger die neben der OGS weitere Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe übernehmen bzw. übernommen haben. Ebenfalls wird von dieser Trägergruppe häufiger Fachberatung für Mitarbeiter/innen der OGS angeboten, wodurch eine Qualifizierung der Mitarbeiter/innen gefördert wird. Weiterhin nehmen sie deutlich häufiger Aufgaben in Gremien wahr und sind Bestandteil von Netzwerken (86%) als die Träger, die in wenig oder keinen weiteren Arbeitsbereich aktiv sind (56%).

Arbeitserfahrung ist demnach ein bedeutender Einflussfaktor bei der Entwicklung von Qualitätsansprüchen und -standards. Aber auch gesetzlich geforderte fachliche Standards und spezifische Werteorientierungen spielen eine bedeutsame Rolle. Vor diesem Hintergrund lässt sich die These aufstellen, dass die Träger mit Anerkennung nach §75 SGB VIII bzw. Angliederung an Wohlfahrtsverbände die zeitlichen Ressourcen auf Grund Ihrer höheren Qualitätsansprüche kritischer bewerten und den Entwicklungsbedarf in Bezug auf die Kooperationskulturen höher einschätzen als die entsprechend andere Trägergruppe.

Allerdings konnten die bisherigen Ausführungen auch aufzeigen, dass die Anzahl der OGS, für die ein Träger zuständig ist, einen Einflussfaktor auf die Kooperationsansprüche und -ziele mit Blick auf die qualitative Arbeit im Ganztag darstellt. So ist es größeren Trägern eher ein Anliegen mit Personal zu arbeiten, dass den vom Träger schriftlich formulierten Mindestanforderungen entspricht, als kleinere Träger. Weiterhin gewinnt die Teilnahme an Gremien und Netzwerken an Bedeutung, je höher die Anzahl der OGS ist, für die der Träger zuständig ist. Zusätzlich können große Träger auf erweiterte Möglichkeiten der Kooperation zurückgreifen. Dies betrifft z.B. eine trägerinterne Gründung eines Qualitätszirkels oder die Möglichkeit ihrem Personal Hospitationen in anderen OGS anbieten zu können.

Doch auch kleine Träger, wie z.B. Elterninitiativen oder Fördervereine haben spezifische Vorteile, die auf ihre Zuständigkeit für nur eine bzw. wenige OGS zurückzuführen sind. Hier sind häufig Eltern und Schulleitungen als zentrale Akteure im Trägergeschäft eingebunden, wodurch Anliegen und Bedürfnisse der Elternschaft mit einem geringeren (zeitlichen) Aufwand vom Träger eingeholt und umgesetzt werden können. Dies kann als Begründung herangezogen werden, warum zwei Drittel dieser Trägergruppe den Stundenumfang für Kooperationsaktivitäten mit Schulleitung und Eltern als ausreichend bewerten und knapp die Hälfte diesbezüglich auch keinen Entwicklungsbedarf wahrnimmt. Räumliche Nähe kann demnach ebenfalls Kooperationsbeziehungen erleichtern und die Bewertung der zeitlichen Ressourcen beeinflussen.

Für je mehr OGS die Träger jedoch zuständig sind, desto geringer fällt die Zustimmung bzgl. der Ressourcen aus und desto seltener wird auch die Meinung vertreten, dass es keinen Entwicklungsbedarf bzgl. der Kooperationsaktivitäten gäbe. Dies kann mitunter auch daran liegen, dass solche Träger häufig in großen Kommunen tätig sind, in denen OGS in spezifischen Stadtteilen anzutreffen sind, die z.B. mit Blick auf die Elternarbeit besondere Herausforderungen mit sich bringt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die verschiedenen Trägerprofile und kommunalen Rahmenbedingungen unterschiedliche Vor- und Nachteile beinhalten. So lässt sich bei freien Trägern, die über eine Anerkennung nach §75 SGB VIII verfügen oder den Wohlfahrtsverbänden angeschlossen sind, ein hoher fachlicher Anspruch mit Blick auf Kooperationstätigkeiten feststellen, der aus Sicht der Träger nur unter adäquaten Rahmenbedingungen und einer angemessenen Kooperationskultur umzusetzen ist. Darüber hinaus verfügen große Träger über den Vorteil, ihrem Personal mehr Möglichkeiten zum Austausch und zur Kooperation untereinander anbieten zu können, während von vielen Vertretungen kleinerer Träger gute Kooperationsstrukturen durch eine direkte Anbindungen an Eltern und Schulleitungen genannt wurden. Von Trägern in kleinen Kommunen werden weiterhin vor allem die „kurzen Wege“ zu allen Beteiligten geschätzt und auch der Charakter der „heilen Welt“ wird betont. Demnach sind Kooperationsaktivitäten und -zufriedenheiten von Trägern der offenen Ganztagsangebote im Primarbereich und weiteren Kooperationspartnern nicht unabhängig voneinander, sondern stets im Kontext von trägerinternem Qualitätsanspruch und den jeweiligen kommunalen Rahmenbedingungen zu betrachten.

Zum Abschluss werden nun zentrale Entwicklungsbedarfe aus Sicht der Träger formuliert. Unter dem Gesichtspunkt des Qualitätsaspekts ist für den großen Teil der Träger, die finanzielle und damit verbundene personelle Ausstattung und auch die Akzeptanz und Gleichstellung zwischen schulischem und beim Träger beschäftigten Personal im Hinblick auf Kooperationstätigkeiten verbesserungswürdig. Vor diesem Hintergrund wünschen sich zwei Drittel der Träger für eine qualitative Umsetzung des Ganztags eine Verbesserung der finanziellen Ausstattung, insbesondere solche Träger, die mit einem Gesamtbudget bis 1.400,- Euro pro Kind pro Jahr auskommen müssen. Dieser Entwicklungsbedarf wird auch in Bezug auf die Kooperation mit dem Schulverwaltungsamt mit 34% aller Nennungen am häufigsten geäußert. Mehr als drei Viertel der Träger sieht außerdem einen Entwicklungsbedarf im Hinblick auf die Akzeptanz der pädagogischen Arbeit im offenen Ganztag durch die Lehrkräfte. Neben der gewünschten Gleichwertigkeit besteht aus Sicht der Träger der Bedarf, die Verlässlichkeit der im Runderlass vorgesehenen Lehrerstunden im Ganztag zu verbessern. Aus diesem Grund bezog sich der größte Anteil der von den Trägern gewünschten Kooperationsthemen mit dem Schulamt mit rund einem Drittel aller Angaben auf Personalfragen und insbesondere auf die Verteilung der Lehrerstunden im Ganztag. Doch eine Kooperationskultur in

gegenseitiger Wertschätzung, Offenheit und Gleichwertigkeit wird neben der Kooperation mit den Lehrkräften auch in ämterbezogenen Kooperationsbeziehungen von den Trägern gewünscht. Damit sind zum größten Teil Kommunikationsabläufe zwischen Schulträger und Ganztagsträger gemeint, wie z.B. der Informationsfluss, die Transparenz von Entscheidungen, Formen der Planung und gemeinsame Absprachen. Die genannten Entwicklungsbedarfe sind auf übergeordneter Ebene anzusiedeln, die aus Sicht der Träger den Rahmen der Kooperationstätigkeiten strukturell verbessern können.

> Für eine gelingende Kooperation muss auch in Zukunft die Anpassung der Rahmenbedingungen, die gesellschaftliche und professionelle Akzeptanz der Gleichberechtigung der Kooperationspartner, die Optimierung der Kooperationsstrukturen und -verfahren im Fokus bleiben (zit. n. Rakhkochkine 2008, 618)

Dipl. Päd. Ramona Grothues, Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“/
Institut für soziale Arbeit e.V., Friesenring 32/34, 48147 Münster
Telefon 0251/20079919, E-Mail: ramona.grothues@isa-muenster.de
www.nrw.ganztaegig-lernen.de
www.isa-muenster.de

Erstveröffentlichung – in einer erweiterten Fassung – in der Publikation
„Kooperation im Ganztag: Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie
der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS“
in der Reihe „Der GanzTag in NRW“, Heft 14/2010,
hrsg. von der Serviceagentur „Ganztägig lernen Nordrhein-Westfalen“/
Institut für soziale Arbeit e.V. (siehe Info-Kasten nächste Seite)

Fußnoten

(1) In diese Berechnung sind auch Angaben von Schulträgern eingeflossen, die keine Trägerschaft für den Ganztag übernommen haben. Die Angaben sind trotzdem verwendet worden, da sie das Sample erweitern und damit die Validität der Ergebnisse erhöhen.

(2) Für Förderschulen gelten andere Beitragssätze, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird.

(3) Wird an Stelle von 0,1 Lehrerstellen ein Betrag in Höhe von 205,-€ pro Schüler/in in Anspruch genommen werden, besteht der sogenannte „Mindestsatz“ aus 1230,- € pro Kind pro Jahr (615,-€ Grundfestbetrag der Landesförderung plus 205,-€ kapitalisierte Lehrerstelle plus 410,-€ kommunaler Eigenanteil). Die kommunalen Mittel für den Ganztag setzen sich dabei jeweils aus eingenommenen Elternbeiträgen und kommunalen Eigenmitteln zusammen. Die Höhe der jeweiligen Beiträge kann dabei in unterschiedlichen Relationen zueinander stehen. Bei einer kritischen Haushaltslage der Kommunen ist es also möglich, dass der hier als „kommunal“ beschriebene Beitrag faktisch nur aus Elternbeiträgen besteht. Umgekehrt ist ebenfalls das Modell anzutreffen, dass Kommunen, über die Elternbeiträge hinaus, höhere Eigenmittel in den Ganztag investieren, als es für den Pflichtanteil nötig ist.

(4) Diese Bewertung muss jedoch unter der Prämisse gesehen werden, dass die Regelung zur Mitarbeit in schulischen Gremien erst seit dem Jahr 2006 im Schulgesetz verankert wurde und die Etablierung einige Jahre in Anspruch nehmen kann.

(5) Bei einer Analyse der Träger nach Erfahrungen in den Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendhilfe stellte sich heraus, dass von allen Trägern 38% nur in wenigen bzw. gar keinem anderen Arbeitsbereich neben der OGS arbeiten. Diese Träger gehören zu 75% keinem Dach- oder Spitzenverband an und sind zu 79% kein anerkannter Träger der freien Jugendhilfe. Im Umkehrschluss verfügen Träger mit Anschluss an Wohlfahrtsverbänden oder diese Träger, die anerkannte Träger der freien Jugendhilfe sind, über mehr Erfahrungen in den Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendhilfe, wie z.B. in der Kindertagesbetreuung.

Literaturliste

Arnoldt, Bettina (2007): Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In: Holtappels, H.-G. u.a. (Hg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)“. Juventa, Weinheim/München, S. 132-136.

Börner, Nicole (2010): Mittendrin statt nur dabei – Elternpartizipation in der offenen Ganztagsschule. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund: Kooperation im Ganztag. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS. 2010, Heft 14, 6. Jahrgang,

Haenisch, Hans (2010): Bedingungen, Determinanten und Wirkungen der schulinternen Kooperation von Lehr- und Fachkräften in offenen Ganztagsschulen. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund: Kooperation im Ganztag. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS. 2010, Heft 14, 6. Jahrgang.

Maykus, Stephan (2009): Kooperation: Mythos oder Mehrwert? Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In: Prüß, F. u.a. (Hg.): Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Juventa, Weinheim/München, S. 307-321.

Merchel, Joachim (2003): Trägerstrukturen in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Juventa, Weinheim/München.

Münder, Johannes u.a. (2006): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. Juventa, Weinheim/München, S.880-884.

Nörber, Martin (2004): Kooperation von Jugendarbeit und Schule – ein ungeklärtes Verhältnis zwischen Dienstleistung und Partnerschaft. In: Hartnuß, B; Maykus, S. (Hg.) Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen, Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Berlin, S.434-448.

Prüß, Franz (2008): Organisationsformen ganztägiger Bildungseinrichtungen. In: Coelen, T. u.a. (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 621-632.

Rakhkochkine, Anatoli (2008): Kooperation von Bildungsorten. In: Coelen, T. u.a. (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 613-620.

Schäfer, Klaus (2008): Bezüge zwischen Politik, Verwaltung und Wissenschaft. In: Coelen, T. u.a. (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 968-976.

[redacted]ine (2010): Kooperation im offenen Ganztag [redacted] Leitungskräfte. In: Wissenschaftlicher Koope[redacted]nd: Kooperation im Ganztag. Erste Ergebnisse [redacted]tiefungsstudie der wissenschaftlichen Beglei[redacted]S. 2010, Heft 14, 6. Jahrgang,

Kooperation im Ganztag

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Der Ganztag in NRW – Heft 14

Der Kooperationsverbund zur Wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztagsschule im Primarbereich (OGS) in NRW stellt im Heft 14 der Broschürenreihe „Der GanzTag in NRW“ ausgewählte Befunde zum Thema „Kooperation im Ganztag“ vor und greift damit eines der Schlüsselthemen bei der Entwicklung von Ganztagsschulen auf. Neben der multiprofessionellen Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure von Ganztagsschulen stand auch die Elternpartizipation in der OGS im Fokus der Untersuchung.

Im Rahmen der vielfältigen Kooperationsformen und -aktivitäten im Ganztag konnten Entwicklungstrends, zentrale Einflussbedingungen und Entwicklungsbedarfe beschrieben werden. So zeigte sich über die einzelnen Untersuchungsschwerpunkte hinweg, dass für eine gelingende Kooperation nicht nur gemeinsame Vorstellungen, Ziele und gegenseitiges Vertrauen benötigt werden, sondern auch verbindliche Kooperationsvereinbarungen und die Schaffung von Transparenz zwischen den Kooperationspartnern förderliche Bedingungen sein können.

Die Broschüre bietet Beiträge zu u.a. den Themen:

- Elternpartizipation in der OGS
- Träger der OGS: Kooperation im Kontext von Qualitätsanspruch und Rahmenbedingungen
- Bedingungen, Determinanten und Wirkungen der schulinternen Kooperation von Lehr- und Fachkräften
- Kooperation im offenen Ganztag aus Sicht der Leitungskräfte
- Projektvorstellung „Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW“

Hrsg. vom Institut für soziale Arbeit e.V. Münster/Serviceagentur „Ganztägig lernen NRW“. Münster 2010
Bezug: www.ganztag.nrw.de

ganz!dabei

NRW

Ganztags-Aufbruch in der Sekundarstufe I

Von Matthias Sperling

Am 15. April 2010 öffnete die 3. Ganztagsmesse in Hamm ihre Tore. Über 1.200 Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnten sich bei einer Vielzahl von Ausstellern über den Ganztag in der Sekundarstufe I informieren. Eine Reihe von Fachvorträgen und Praxisforen boten darüber hinaus die Möglichkeit, sich über die aktuellen Entwicklungen auszutauschen und einen Blick über den „Nachbarzaun“ zu werfen.

Eingeladen hatte die Serviceagentur Ganztägig lernen Nordrhein-Westfalen (SAG), die bereits in den Jahren 2007 und 2009 zwei erfolgreiche Messen zum offenen Ganztag im Primarbereich veranstaltet hatte.

Die SAG ist ein gemeinsames „Kind“ des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW und des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration NRW, der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gGmbH sowie des Instituts für soziale Arbeit e.V., Münster.

Gelungener Start

Bereits zu Begin wurde durch den großen Anklang der Stellenwert deutlich, den die Messe unter dem Motto „Ganz dabei!“ für den breit gefächerten Teilnehmerkreis aus Schulen, Kommunen, von Trägern der Jugendhilfe sowie weiteren Kooperationspartnern im Ganztag hat.

Die unterschiedlichen Aussteller – Ganztagsschulen und Kooperationspartner aus Kinder- und Jugendhilfe, Sportjugend, Kultur, Umwelt, Ernährung u.v.m. – wurden mit großem Interesse und einer Vielzahl an Fragen konfrontiert und so wurde die Messe rasch zu einer Informationsbörse, an der man in freundlicher und offener Atmosphäre Konzepte und Ideen austauschen konnte.

Gemeinsam mit dem LWL-Landesjugendamt Westfalen, dem CVJM Hagen und dem Jugendamt der Stadt Hilden hat das LVR-Landesjugendamt die „Themeninsel Jugendhilfe“ gestaltet. In mehreren Gesprächen mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Schulformen am LVR-Stand, wo die LVR-Publikationen mit Fachbeiträgen und Praxisberichten rege nachgefragt wurden, aber auch in den Foren und beim fachlichen Smaltalk zwischen „Tür und Angel“ zeigte sich, dass für viele Gymnasien, Real- und Hauptschulen nicht mehr vorrangig die Frage „Ganztag? Ja oder Nein“ von Bedeutung ist, sondern lediglich das „WIE?“.

Antworten auf diese Fragen boten nicht nur die Fach- und Lehrkräfte an den Ständen der Schulen, der Kooperationspartnern aus den Bereichen Ernährung, Kultur, Sport und Umwelt, der Trägern der Jugendhilfe sowie von Beratungseinrichtungen, sondern auch eine Vielzahl von Referentinnen und Referenten bei den Fachvorträge und Praxisforen.

Einblicke in die Praxis

Mit insgesamt zwanzig verschiedenen Fachvorträgen aus Forschung und Praxis und den damit verbundenen Diskussionen konnten viele offene Fragen auf Seiten der Teilnehmerinnen und Telnehmer geklärt und neue Ideen und Lösungsansätze vermittelt werden. Die aufgeführten Praxiskonzepte für pädagogische Übermittagsbetreuungen, für Teilhabeformen von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern und die Einbindung von außerschulischen Kooperationspartnern konnten die Gestaltungsmöglichkeiten des Ganztags anschaulich deutlich machen.

Die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Akteuren wurde an vielen Stellen betont und als Chance und Bereicherung verstanden. Dabei zeigte sich sowohl auf Seiten der Schulen wie auch der Kooperationspartner ein großes Interesse am jeweils anderen System – und es wurde deutlich, dass man nach wie vor vieles voneinander nicht weiß. So fragte beispielsweise ein Schulleiter am LVR-Stand, was denn genau die Jugendhilfe eigentlich mache und welche konkreten Akteure hier als Kooperationspartner für ihn in Frage kommen könnten.

Gerade dass solche Fragen offen gestellt und diskutiert wurden, war ein Beleg dafür, dass die Ganztagsmesse von einer positiven und kollegialen Stimmung geprägt war, was den Umgang mit dem Thema Ganztag und die Auseinandersetzung über die vielen noch vorhandenen „Stolperstein“ für zahlreiche Beteiligte vereinfachte. Das umfangreiche Rahmenprogramm, das u.a. durch Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulen gestaltet wurde, sowie das schöne Wetter am Veranstaltungstag taten ihr übriges, um die Messe zu einer runden und gelungenen Auftaktveranstaltung für den noch langen Weg hin zu gut funktionierenden, erfolgreichen Ganztagsschulen zu machen.

Eindrücke aus der Perspektive eines Studierenden

Welche Möglichkeiten der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule sind derzeit realisierbar? Welchen Stellenwert hat die Soziale Arbeit, auch über die klassische Schulsozialarbeit hinaus, für Schulen? Und mit welchen Kompetenzen kann die Soziale Arbeit den Lebens- und Lernort Schule mitgestalten?

Mit all diesen Fragen, aus der Sicht eines Studenten der Sozialen Arbeit, bin ich am 15. April 2010 zur Ganztagsmesse nach Hamm gefahren. Das Fazit, das ich nach den Gesprächen am LVR-Stand, den Vorträgen und Diskussionen in den Foren ziehen kann, fällt sehr gemischt aus.

Auf der einen Seite blieb der Eindruck, dass viele Schulen und viele Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe ihre Kooperationsspielräume nutzen und ausbauen (wollen). Auch die Schulsozialarbeit – nicht als Modul im Ganztag, sondern als eigenständiges Arbeitsfeld für sozialpädagogische Fachkräfte in und mit Schulen – scheint sich mehr und mehr zu etablieren bzw. von großem Interesse der schulischen Akteure zu sein.

Auf der anderen Seite blieben jedoch zwei „Wehrmutstropfen“, die nachdenklich stimmen:

– Die Chancen, die mit der Verknüpfung der unterschiedlichen Disziplinen und Ressourcen aus Schule und Jugendhilfe einhergehen, nämlich eine Schule als Lebens- und Lernort für Schülerinnen und Schüler gestalten zu können, scheinen bisweilen für einige Akteure (noch) nicht „im Blick“ zu sein und/oder drohen an althergebrachten Strukturen und „kulturellen Eigenarten“ der jeweiligen Professionen zu scheitern.
– Schulsozialarbeit wird aus der Perspektive von Schulen wie auch von sozialpädagogischen Fachkräften selbst immer noch eher als „Feuerwehr“ verstanden, die dafür da ist, Krisen in der Schule zu bewältigen und vermuteten Gefahren präventiv zu begegnen. Das Bewusstsein, dass Schulsozialarbeit als Partner auf Augenhöhe agiert und mit eigenem Profil, Handlungsbereich und

ganz!dabei

Dokumentation der Ganztagsmesse für die Sek I

Die Serviceagentur „Ganztägig lernen NRW“/ISA e.V. veranstaltete am 15. April 2010 die Ganztagsmesse für die Sekundarstufe I.

Die Vorträge, Praxisbeispiele sowie weitere Materialien sind dokumentiert unter: www.*ganztag.nrw.de*

Methoden zu einer umfassenden Bildung, Erziehung und Förderung von Kindern und Jugendlichen am Lern- und Lebensort Schule beiträgt, ist nach Aussagen von Beteiligten so gut wie nicht erkennbar.

Dennoch bleibt mir ein positives Bild von der Messe und die Erkenntnis, dass die Soziale Arbeit in Zukunft ihren Stellenwert ausbauen kann und neue Handlungsfelder – vor allem im Bereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule – zu erschließen und zu gestalten sind. Hierfür bedarf es sozialpädagogischer Fachkräfte, die auf die Tätigkeit in und mit Schule gut vorbereitet sind. Hier ist die Ausbildung an den pädagogischen Fachhochschulen gefragt – und auch hier dürfte es noch viel zu tun geben.

Matthias Sperling ist Student, BA Soziale Arbeit an der FH Köln, und hat von März bis August 2010 beim LVR-Landesjugendamt Rheinland sein Praxissemester absolviert. – Kontakt: matthias.sperling@gmx.de

Wir fördern den Ganztag

Auszüge aus dem Koalitionsvertrag „Gemeinsam neue Wege gehen“ zwischen der NRW SPD und Bündnis 90/Die Grünen NRW vom Juli 2010

Die Schule der Zukunft bietet Zeit und Raum, um jedes einzelne Kind individuell zu fördern. Ganztagsschulen sind hierbei nicht nur eine unerlässliche Voraussetzung, um Familie und Beruf zu vereinbaren, sondern für eine neue Kultur des Lernens besonders geeignet. Sie bieten mehr Zeit und Raum, um Kinder und Jugendliche individuell zu fördern, den Unterricht neu zu rhythmisieren und Raum für Bewegung zu schaffen.

Wir wollen den Ganztag ausbauen und dafür flexible Modelle ermöglichen. Ein gelingender Ganztag stellt hohe Qualitätsanforderungen. Dass die Landesförderung für die Offene Ganztagsgrundschule stagniert, gefährdet zunehmend die Qualität des Ganztags vor Ort. Deshalb wollen wir die Pauschale erhöhen und damit Qualität sichern.

Die Einbindung von freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, des Sports und der Kultur bei der Gestaltung des Ganztags ist bedeutsam und soll partnerschaftlich weiterentwickelt werden. … (Kapitel II zu „ Bildung“, Seite 8)

Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Jugendhilfe sollte dauerhaft, verlässlich und partnerschaftlich sein. (Kapitel VIII zu u.a. den Bereich „Jugendpolitik“, Seite 61)

Quelle: www.gruene-nrw.de

ganz! treffend

Ganztagsschulen als Orte der Begegnung

Ganztagsmesse für die Primarstufe und die Sekundarstufe I am 25. Mai 2011 in Hamm

Das Motto der Ganztagsmesse für das Land Nordrhein-Westfalen bestimmt im Jahr 2011 das Programm: Die Zentralhallen Hamm bieten mehr Ausstellungsfläche, größere Vortragsräume und eine „Arena“ für viel Begegnung. Es werden schulformspezifische und schulformübergreifende Schwerpunkte aufgegriffen, die an Thementischen exemplarisch vorgestellt und fachlich diskutiert werden. Vertreter aller Schulformen begegnen sich und tauschen sich aus.

Die Ganztagsmesse richtet sich an Schulleitungen, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte, Ganztagskoordinatorinnen/-koordinatoren, Vertretungen freier Träger u.a. aus den Bereichen Jugendhilfe, Sport und Kultur und weitere außerschulische Partner, sowie an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Schul- und Jugendhilfeverwaltung.

Tagungsprogramm und Informationen zur Anmeldung demnächst unter: www.ganztag.nrw.de

BUND

16. Shell Jugendstudie

Jugend trotzt der Finanz- und Wirtschaftskrise

Die heutige junge Generation in Deutschland bleibt zuversichtlich: Sie lässt sich weder durch die Wirtschaftskrise noch durch die unsicher gewordenen Berufsverläufe und Berufsperspektiven von ihrer optimistischen Grundhaltung abbringen. Tatsächlich ist der Anteil der Optimisten sogar noch gestiegen. Die Zuversicht der Jugendlichen aus sozial schwachen Haushalten ist dagegen weiter gesunken. Die Kluft zwischen den Milieus hat sich mithin noch verstärkt.

Das ist das Ergebnis der 16. Shell Jugendstudie, die heute in Berlin vorgestellt wurde. Die Untersuchung wurde gemeinsam von den Bielefelder Sozialwissenschaftlern Professor Dr. Mathias Albert, Professor Dr. Klaus Hurrelmann und Dr. Gudrun Quenzel sowie einem Expertenteam des Münchner Forschungsinstitutes TNS Infratest Sozialforschung um Ulrich Schneekloth im Auftrag der Deutschen Shell verfasst. Dazu wurden Anfang des Jahres mehr als 2.500 Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren zu ihrer Lebenssituation, ihren Glaubens- und Wertvorstellungen sowie ihrer Einstellung zur Politik befragt. „Als großes und seit über 100 Jahren in Deutschland erfolgreich tätiges Unternehmen tragen wir die Verantwortung, zur Weiterentwicklung des Gemeinwesens beizutragen. Die Shell Jugendstudien bilden seit nunmehr fast 60 Jahren einen Schwerpunkt unserer Aktivitäten. Ich bin sicher, dass die Ergebnisse der aktuellen Studie erneut die gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Diskussion anregen sowie Entscheider und Praktiker gleichermaßen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen unterstützen“, sagte der Vorsitzende der Geschäftsführung Deutsche Shell Holding GmbH, Dr. Peter Blauwhoff.

Anstieg im Optimismus, aber Verstärkung der sozialen Unterschiede

Gegenüber der letzten Shell Jugendstudie hat sich der Anteil der optimistischen Jugendlichen deutlich erhöht. 59 Prozent (2006: 50 Prozent) der Jugendlichen blicken

ihrer Zukunft zuversichtlich entgegen, 35 Prozent äußern sich unentschieden und nur 6 Prozent sehen ihre Zukunft eher düster. Dagegen ist die Zuversicht von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien rückläufig. Hier äußern sich nur noch 33 Prozent zuversichtlich. Diese soziale Kluft wird auch bei der Frage nach der Zufriedenheit im Leben deutlich: Während fast drei Viertel der Jugend im Allgemeinen zufrieden mit ihrem Leben sind, äußern sich Jugendliche aus unterprivilegierten Verhältnissen nur zu 40 Prozent positiv.

Bildung bleibt der Schlüssel in der Biographie

Auch weiterhin bleibt der Schulabschluss der Schlüssel zum Erfolg. In Deutschland hängt er so stark wie in keinem anderen Land von der jeweiligen sozialen Herkunft der Jugendlichen ab. Junge Leute ohne Schulabschluss finden seltener eine qualifizierte Arbeit oder eine Ausbildung. Entsprechend pessimistisch blicken Jugendliche, die sich unsicher sind, ihren Schulabschluss zu erreichen, auch in die Zukunft. Zu Ausbildung und Berufseinstieg hat sich die Einstellung der Jugendlichen klar verbessert. 76 Prozent der Auszubildenden glauben, nach der Ausbildung übernommen zu werden. 71 Prozent der Jugendlichen sind überzeugt, sich ihre beruflichen Wünsche erfüllen zu können. Bei den Jugendlichen aus sozial schwierigen Verhältnissen sind es hingegen nur 41 Prozent.

Ungebrochen ist der geschlechtsspezifische Trend beim Thema Bildung: Wie sich bereits zu Beginn dieses Jahrzehnts gezeigt hatte, haben junge Frauen ihre Altersgenossen bei der Schulbildung überholt und streben häufiger bessere Bildungsabschlüsse an.

Familienorientierung bei Jugendlichen auch weiterhin hoch im Kurs

Die Bedeutung der Familie für Jugendliche ist ein weiteres Mal angestiegen. Mehr als drei Viertel der Jugendlichen (76 Prozent) stellen für sich fest, dass man eine Familie braucht, um wirklich glücklich leben zu können. In Zeiten, da die Anforderungen in Schule, Ausbildung und den ersten Berufsjahren steigen, findet der Großteil der Jugendlichen bei den Eltern Rückhalt und emotionale Unterstützung. Mehr als 90 Prozent der Jugendlichen haben ein gutes Verhältnis zu ihren Eltern. Auch mit deren Erziehungsmethoden sind die meisten einverstanden. Fast drei Viertel aller Jugendlichen würden ihre eigenen Kinder so erziehen, wie sie selber erzogen wurden. Fast drei Viertel aller Jugendlichen wohnen noch bei ihren Eltern – insbesondere weil es kostengünstig und bequem ist.

Wieder zugenommen hat der Wunsch nach eigenen Kindern. 69 Prozent der Jugendlichen wünschen sich Nachwuchs. Erneut äußern junge Frauen (73 Prozent) diesen Wunsch häufiger als junge Männer (65 Prozent).

Die Jugend ist online

Auch das Freizeitverhalten der Jugendlichen unterscheidet sich je nach sozialer Herkunft. Während sich Jugendliche aus privilegierten Elternhäusern verstärkt mit Lesen und kreativen Tätigkeiten befassen und vielfältige soziale Kontakte pflegen, sind Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien vornehmlich mit Computer und Fernsehen beschäftigt. Allen gemeinsam ist jedoch eines: Fast alle Jugendlichen (96 Prozent) haben mittlerweile Zugang zum Internet. Nicht nur die Zahl der Internetnutzer ist damit gestiegen, sondern auch die Zahl der Stunden, die Jugendliche im Netz verbringen – im Schnitt fast 13 Stunden pro Woche.

Bei der Art der Nutzung des Internets zeigt sich erneut eine soziale Spaltung, insbesondere bei den männlichen Nutzern. Die Gamer (24 Prozent der Jugendlichen mit Netzzugang), vor allem jüngere männliche Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien, verbringen ihre Zeit im Netz hauptsächlich mit Computerspielen. Digitale Netzwerker (25 Prozent), vor allem jüngere weibliche Jugendliche, nutzen vor allem die sozialen Netzwerke (Facebook, StudiVZ). Für Funktions-User (17 Prozent), eher ältere weibliche Jugendliche, ist das Internet Mittel zum Zweck: Sie gebrauchen es für Informationen, E-Mails und Einkäufe von zu Hause aus. Die Multi-User (34 Prozent), eher ältere männliche Jugendliche aus den oberen Schichten, nutzen schließlich die gesamte Bandbreite des Netzes mit all seinen Funktionalitäten. Zum Thema Internet bietet die Shell Jugendstudie seit 2002 kontinuierlich Ergebnisse.

Interesse an Politik steigt wieder leicht an

Auch wenn das politische Interesse bei Jugendlichen weiterhin deutlich unter dem Niveau der 1970er und 1980er Jahre liegt, ist der Anteil der politisch Interessierten wieder leicht angestiegen. Ausschlaggebend dafür sind die mittleren und gehobenen Schichten und die Jüngeren. Bei den 12- bis 14-Jährigen hat sich das Interesse binnen der letzten acht Jahre mit 21 Prozent nahezu verdoppelt, bei den 15- bis 17-Jährigen stieg es von 20 Prozent auf 33 Prozent.

In ihrer politischen Ausrichtung ordnet sich die Mehrheit der Jugendlichen weiterhin links von der Mitte ein. Auch beim Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen hat sich wenig geändert: Hohe Bewertungen gab es für Polizei, Gerichte, Bundeswehr sowie Menschenrechts- und Umweltschutzgruppen, niedrige für die Regierung, die Kirche, große Unternehmen und Parteien. Als Folge der letzten Rezession zeigen Jugendliche neuerdings einen ausgeprägten Missmut gegenüber Wirtschaft und Finanzen. Dabei hat das Vertrauen in Banken am meisten gelitten.

Trotz allgemeiner Politik- und Parteienverdrossenheit sind Jugendliche durchaus bereit, sich an politischen Aktivitäten zu beteiligen, insbesondere dann, wenn ihnen eine Sache persönlich wichtig ist. So würden 77 Prozent aller jungen Leute bei einer Unterschriftenaktion mitmachen. Immerhin 44 Prozent würden auch an einer Demonstration teilnehmen. Hier zeigen sich Mädchen aktivitätsbereiter als Jungen.

Mehr soziales Engagement und Verständnis für Ältere

Im Vergleich zu den Vorjahren sind immer mehr Jugendliche sozial engagiert: 39 Prozent setzen sich häufig für soziale oder gesellschaftliche Zwecke ein. Auch hier zeigen sich soziale Unterschiede. Aktivität und Engagement sind bildungs- und schichtabhängig. Je gebildeter und privilegierter die Jugendlichen sind, desto häufiger sind sie im Alltag aktiv für den guten Zweck.

Die alternde Gesellschaft in Deutschland betrachten Jugendliche auch weiterhin als Problem. Mehr als die Hälfte sehen das Verhältnis zwischen Jung und Alt als eher angespannt an. Dennoch zeigen immer mehr Jugendliche Respekt vor der älteren Generation und Verständnis für deren Lebensweise. Das zeigt sich auch bei der Frage nach der Verteilung des Wohlstands zwischen Jung und Alt. 47 Prozent der Jugendlichen sind der Meinung, diese sei gerecht. Nur noch 25 Prozent fordern, dass die Älteren ihre Ansprüche reduzieren sollen.

Globalisierung zumeist positiv bewertet

Mit Globalisierung verbinden 84 Prozent der Jugendlichen an erster Stelle die Freiheit, in der ganzen Welt reisen, studieren oder arbeiten zu können. Zunehmend wird die weltweite Verflechtung allerdings auch mit wirtschaftlichem Wohlstand in Verbindung gebracht. Im Jahr 2006, also noch vor der Wirtschafts- und Finanzkrise, haben nur 37 Prozent diese Verbindung hergestellt, 2010 schon 53 Prozent. Gleichzeitig wird Globalisierung jedoch auch viel häufiger mit Umweltzerstörung assoziiert. Generell lassen sich drei unterschiedliche Profile ausmachen: Globalisierungsbefürworter, Globalisierungsgegner und Globalisierungs-Mainstream. Globalisierungsbefürworter sehen in der Globalisierung vor allem die Chance auf wirtschaftlichen Wohlstand, Frieden und Demokratie. Globalisierungsgegner erkennen in ihr mehrheitlich Umweltzerstörung, Arbeitslosigkeit, Armut und Unterentwicklung. Beim kritisch-differenziert bewertenden Globalisierungs-Mainstream halten sich Vor- und Nachteile der fortschreitenden Globalisierung die Waage.

Großes Problem Klimawandel

Ein Thema, das Jugendliche heutzutage besonders stark bewegt, ist der Klimawandel. 76 Prozent halten ihn für ein großes oder sogar sehr großes Problem. Zwei von drei Jugendlichen sehen durch das sich verändernde Klima die Existenz der Menschheit bedroht. Kritiker des Klimawandels geben den reichen Industrieländern die Schuld für die ökologischen Veränderungen. Die Klimaoptimisten, auch wenn sie den Klimawandel problematisch finden, halten die öffentliche Darstellung jedoch für übertrieben. Die fatalistischen Beobachter gehen fast zur Hälfte davon aus, dass es bereits zu spät sei, etwas gegen den Klimawandel zu unternehmen.

Ein Teil der Jugendlichen zieht inzwischen persönliche Konsequenzen und achtet auf ein umweltbewusstes Verhalten. Immerhin jeder zweite spart im Alltag bewusst Energie, 44 Prozent versuchen, häufiger mit dem Fahrrad zu fahren und das Auto stehen zu lassen, und 39 Prozent entscheiden sich für ein kleineres Auto mit geringerem Verbrauch. Besonders klimakritische junge Leute engagieren sich darüber hinaus zunehmend für den Umweltschutz.

Religion weiter im Abseits

Weiterhin spielt Religion für die Mehrheit der Jugendlichen in Deutschland nur eine mäßige Rolle. Allerdings gibt es Unterschiede zwischen drei sehr verschiedenen religiösen Kulturen: Während Religion für junge Menschen in den neuen Bundesländern zumeist bedeutungslos geworden ist, spielt sie in den alten Bundesländern noch eine mäßige Rolle. Mittlerweile ist Gott nur noch für 44 Prozent der katholischen Jugendlichen wichtig. Ganz anders sieht es hingegen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus: Sie haben einen starken Bezug zur Religion, der in diesem Jahrzehnt sogar noch zugenommen hat.

Pragmatisch, aber nicht angepasst

Die Werte und Lebenseinstellungen von Jugendlichen sind weiterhin pragmatisch: Der persönliche Erfolg in einer Leistungs- und Konsumgesellschaft ist für Jugendliche von großer Wichtigkeit. Leistung ist jedoch nicht alles: Auch wenn Fleiß und Ehrgeiz für 60 Prozent der Jugendlichen hoch im Kurs stehen, darf der Spaß nicht zu kurz kommen: 57 Prozent wollen ihr Leben intensiv genießen. Optimistisch und mit ihrer Lebenssituation zufrieden, geht es ihnen nicht nur um ihr persönliches Vorankommen, sondern auch darum, ihr soziales Umfeld aus Familie, Freunden und Bekannten zu pflegen. Viele interessieren sich dafür, was in der Gesellschaft vor sich geht.

Die jungen Leute fordern gerade heute sozialmoralische Regeln ein, die für alle verbindlich sind und an die sich alle halten. Eine funktionierende gesellschaftliche Moral ist für sie auch eine Voraussetzung, ihr Leben eigenverantwortlich und unabhängig gestalten zu können. 70 Prozent finden, man müsse sich gegen Missstände in Arbeitswelt und Gesellschaft zur Wehr setzen.

Methodik und Tradition der Studie

Bereits seit 1953 beauftragt Shell in Deutschland unabhängige Forschungsinstitute mit der Erstellung von Studien, um Sichtweisen, Stimmungen und Erwartungen von Jugendlichen zu dokumentieren. Die Shell Jugendstudie, die mittlerweile schon zum 16. Mal herausgegeben wurde, präsentiert nicht nur eine aktuelle Sicht auf die Jugendgeneration, sondern gibt auch konkrete gesellschaftspolitische Denk- und Diskussionsanstöße. Als Langzeitberichterstattung ermöglicht sie es, Entscheidern eine Grundlage für gesellschaftliches und politisches Handeln bereitzustellen. Mit diesem fortwährenden Engagement für die Jugendforschung nimmt Shell in Deutschland seit Jahrzehnten die Möglichkeit wahr, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.

Die 16. Shell Jugendstudie ist im Fischer Taschenbuch Verlag unter dem Titel „Jugend 2010“ erschienen und ist im Buchhandel erhältlich.
ISBN 978-3-596-18857-4. Preis: 6,95 EUR

Druckfähiges Bildmaterial sowie weitere Informationen zur 16. Shell Jugendstudie „Jugend 2010“ unter: www.shell.de (jugendstudie.)

Pressemitteilung vom 14.09.2010

BUND

Anteil von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss schwankt stark zwischen Ost und West

Studie der Bertelsmann Stiftung: Vor allem Förderschülerinnen und Förderschüler bleiben oft ohne Abschluss

Enorme Unterschiede auf Länderebene und bei Städten und Gemeinden

Der Hauptschulabschluss gilt in Deutschland als Basis für eine Lehrstelle und den anschließenden Berufseinstieg – die Chancen von Schülerinnen und Schülern auf einen solchen Abschluss sind aber regional sehr unterschiedlich verteilt. Während im Jahr 2008 in Mecklenburg-Vorpommern fast 18 Prozent der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss blieben, waren es in Baden-Württemberg nur rund fünfeinhalb Prozent. Das geht aus einer Studie des Bildungsforschers Klaus Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung hervor. Demnach war der Anteil von Schülerinnen und Schülern ohne Abschluss in den östlichen Bundesländern deutlich höher als in den Westländern. Die Studie weist zudem erstmals auch entsprechende Daten auf Kreisebene aus und stellt dabei ebenfalls gravierende Unterschiede fest.

So blieben im mecklenburgischen Wismar fast ein Viertel der Abgänger ohne Hauptschulabschluss, in den Landkreisen Würzburg und Eichstätt (Bayern) waren es lediglich rund zweieinhalb Prozent. Von den westlichen Bundesländern weisen die Stadtstaaten Hamburg (8,9 Prozent) und Bremen (8,2 Prozent) ebenso wie das Flächenland Schleswig-Holstein im Vergleich hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern ohne Abschluss unter der gleichaltrigen Wohnbevölkerung auf. Im Osten ist Thüringen mit 9,4 Prozent das Land mit dem niedrigsten Anteil. Von den Städten über 500.000 Einwohnern hat Stuttgart bundesweit mit 7,3 Prozent prozentual die wenigsten Betroffenen und Leipzig mit 16,4 Prozent die meisten. Bundesweit hatten 65.000 Schulabgänger (7,5 Prozent) im Jahr 2008 keinen Abschluss.

Gründe für die großen regionalen Unterschiede sind auch die unterschiedlich großen Einzugsgebiete der Städte und Gemeinden und die Zahl der pendelnden Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse der Studie bieten aber für die Regionen mit einem hohen Anteil an Jugendlichen ohne Schulabschluss den Anlass, vor Ort nach Lösungen dafür zu suchen. Dr. Jörg Dräger, für Bildung zuständiges Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung: „Es ist eine Katastrophe, dass so viele junge Menschen ohne Schulabschluss dastehen – wir brauchen mehr individuelle Förderung in den Schulen und mehr Chancen auf eine anschließende Berufsausbildung.“

Der Untersuchung zufolge ist die Situation von Förderschülerinnen/-schülern besonders alarmierend. Je nach Bundesland erreichen zwischen 57 und 97 Prozent von ihnen keinen Hauptschulabschluss. Als Folge stammt mehr als die Hälfte der Jugendlichen, die in 2008 die Schule ohne

Hauptschulabschluss verlassen haben, aus Förderschulen. Knapp 27 Prozent besuchten die Hauptschule, die übrigen 20 Prozent verteilten sich auf andere Schulformen. „Das Aussortieren und die getrennte Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf erzielt nur unzureichende Lernerfolge“, stellt Dräger fest, „nötig ist daher der konsequente Umbau in Richtung inklusive Schule.“ Gemeinsames Lernen auf differenzierten Niveaus nütze nach einschlägigen Untersuchungen allen: „Starke Schülerinnen und Schüler fallen in inklusiven Schulen nicht in der Leistung ab, erweitern aber ihre sozialen Kompetenzen.“

Bei den Hauptschulen ist die Lage dort besonders problematisch, wo die Schülerinnen und Schüler überwiegend aus sozial schwierigen Milieus stammen. Hier könne das Zusammenlegen unterschiedlich anspruchsvoller Bildungswege weiterhelfen, so Dräger. Er fügt hinzu: „Diese Schulen brauchen aber auch dringend zusätzliche Investitionen – entsprechend müssen wir die finanziellen Mittel vor allem dort einsetzen, wo die Herausforderungen am größten sind.“

Der Studie zufolge sind Kinder mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit überdurchschnittlich häufig davon betroffen, nach dem Schulbesuch ohne Abschluss dazustehen. Zugleich nimmt in den Schulen die Zahl von Kindern mit ausländischen Wurzeln ständig zu. Dräger: „Unserem Bildungssystem gelingt es nur unzureichend, diese Kinder zum Bildungserfolg zu führen. Wenn wir das ändern wollen, müssen wir früh in gute Kitas und Ganztagsschulen investieren statt spät zu reparieren.“ Die Schulen könnten dieses Problem aber nicht alleine bewältigen: „Sie brauchen vor Ort die Unterstützung von Politik, Verwaltung und Bürgerinnen und Bürgern.“

Jugendliche ohne Schulabschluss sind nur unzureichend auf ihr weiteres Leben und den Eintritt in eine Berufsausbildung vorbereitet. Sie haben geringere Chancen auf einen Ausbildungsplatz, ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko und müssen – sofern sie überhaupt erwerbstätig werden – mit einem niedrigeren Einkommen rechnen. Die hohe Zahl von Jugendlichen ohne Schulabschluss zieht entsprechend auch hohe Kosten nach sich: für jeden Betroffenen, aber auch für die Gesellschaft durch entgangene Steuereinnahmen, nötige Transferleistungen oder den nachträglichen Erwerb eines Abschlusses außerhalb des allgemeinen Schulsystems – eine Möglichkeit, die immerhin rund die Hälfte der Schulabbrecher nutzt. Dräger: „Diese Folgekosten können wir vermeiden, wenn wir in der Schule kein Kind verloren geben und jedes Talent jedes Kindes fördern.“

Kontakt: Anette Stein, Telefon 05241/81-81274
E-Mail: anette.stein@bertelsmann-stiftung.de
Antje Funcke, Telefon: 05241/81-81243
E-Mail: antje.funcke@bertelsmann-stiftung.de

Weitere Informationen unter: www.bertelsmann-stiftung.de

Bertelsmann Stiftung, 08.10.2010

NRW: Regionale Unterschiede bei Schulabgängern ohne Abschluss

Die Chancen von Schülerinnen und Schülern auf einen Hauptschulabschluss sind in Nordrhein-Westfalen regional unterschiedlich verteilt.

So blieben im Jahr 2008 in der Stadt Gelsenkirchen mehr als 11,5 Prozent der Schulabgänger ohne Abschluss, in Mühlheim waren es 5,1 Prozent.

Von den Landkreisen wies der Märkische Kreis mit knapp 10Prozent prozentual die meisten Betroffenen auf, im Kreis Euskirchen waren es lediglich 4 Prozent.

Insgesamt verließen in 2008 in Nordrhein-Westfalen 6,8 Prozent der Abgänger die Schule ohne Abschluss. Damit liegt das Land der Studie der Bertelmann Stiftung zufolge im westdeutschen Vorderfeld.

Im Vergleich der vierzehn Großstädte mit mehr als einer halben Million Einwohner haben Düsseldorf (7,6 Prozent) und Köln (7,8 Prozent) vergleichsweise geringe Anteile, Essen (8,4 Prozent) und Duisburg (8,5 Prozent) landen im Mittelfeld.

Was die Situation von Förderschülerinnen und Förderschülern angeht, so erreichen in NRW 67,5 Prozent keinen Hauptschulabschluss.

Weitere Daten, Schaubilder sowie Länderberichte unter: www.bertelsmann-stiftung.de

Jugendhilfe Report 3/10 zum Thema „Kinderarmut: Da ist mehr drin“

LVR

Ein zu großer Teil der Kinder und Jugendlichen in Deutschland ist von Kinderarmut betroffen. Dabei geht es nicht nur um die finanzielle Not dieser jungen Menschen und ihrer Familien, vor allem auch die damit zusammenhängenden Erscheinungen wie fehlende Teilhabe an Bildung, Kultur und sozialen Aktivitäten machen das Thema zu einem gesellschaftlich brisanten Phänomen.

Viele Städte, Kreise und Gemeinden entwickeln daher Konzepte und Unterstützungsmöglichkeiten, mit denen sie Kinderarmut und deren Folgen begegnen können. Die aktuelle Ausgabe des Jugendhilfe Report thematisiert vor allem die Möglichkeiten kommunalen Handelns, Teilhabechancen zu verbessern – und stellt kommunale Konzepte vor.

Das LVR-Landesjugendamt unterstützt die Kommunen des Rheinlandes bei der Planung und Umsetzung ihrer Maßnahmen. Dafür wurde die LVR-Koordinationsstelle Kinderarmut eingerichtet. Aus Mitteln des Landschaftsverbands werden zudem in zehn Städten „Kommunale Initiativen und Netzwerke zur Vermeidung von Kinderarmut“ über zwei Jahre mit je 8.000,- EUR gefördert.

Erfolgreiche Initiativen und Kooperationen gegen Kinderarmut brauchen aber nicht nur schlüssige Konzepte, sondern vor allen engagierte, kompetente und gut informierte Mitarbeitende in den Jugendämtern. Hilfreich ist hier ein Netzwerk der Netzwerkenden, für das die Koordinationsstelle Kinderarmut eine Plattform anbietet.

Die vorliegende Ausgabe bietet u.a. folgende Beiträge: Kinderarmut – Teilhabe ermöglichen!; Die Antwort der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe auf Armutsfolgen bei Kindern; Pulheim unterstützt Pänz; Möglichkeiten kommunaler Armutsprävention in Heiligenhaus; Arbeitsprogramm gegen Kinderarmut in Nürnberg.

Download der Ausgabe unter www.jugend.lvr.de (Service/Publikationen)
Kontakt Redaktion: regine.tintner@lvr.de

Impressum

inform bietet Fachartikel und Beiträge zu Forschung, Praxis, Gesetzesneuerungen, Erlassen und mehr rund um die Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

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

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

Gestaltung, Grafik & Lektorat: Alexander Mavroudis (alma)

Fotos: H.P. Schaefer, Köln (21, 58, 61, 62); Herr Porada, Janus-Korczak-Schule, Köln (Titelbild, Seite 3, 17, 22); alma, Köln (Seite 55); T. Döring, LVR (Seite 15); Schule am Schwarzwasser, Bergheim (Seite 31); J. Schmidt, ip vogelsang (Seite 34, 35); N.Cumart, Steganrach (Seite 36)

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 zwei Mal jährlich im Online-Versand (Mitte April und Mitte Oktober). Alle 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.