LVR-LANDESJUGENDAMT
RHEINLAND

·inform

3/2009

BILDUNGS-LANDSCHAFTEN

KINDER- UND JUGENDPOLITIK

KULTUR UND SCHULE

ÜBERGANG KITA – GRUNDSCHULE

13. KINDER- UND JUGEND-BERICHT

jugendhilfe & schule

Mädchen und Jungen im Ganztag im Blick

LVR
Qualität für Menschen

EDITORIAL

Liebe Leserin, lieber Leser,

Mädchen und Jungen in der Schule in den Blick nehmen: Eine Selbstverständlichkeit – und angesichts langjähriger koedukativer Praxis zugleich eine große Herausforderung.

Forschungsstudien, aber auch viele Magazine haben in den letzten Jahren, so scheint es, die Jungen wieder entdeckt – und zwar als potenziell gefährdete Gruppe. Schlagzeilen wie „Jungs: die neuen Bildungsverlierer“ versprechen mediale Aufmerksamkeit, sind für das notwendige Umdenken in vielen pädagogischen Arbeitsfeldern aber nur bedingt hilfreich. Es geht eben nicht darum, Jungen oder Mädchen nur dann in den Blick zu nehmen, wenn sie auffallen oder ihr Wohl gefährdet scheint – und dann womöglich Benachteiligungen gegenseitig „aufzurechnen“.

Notwendig ist vielmehr die Erkenntnis, dass Mädchen wie Jungen – und zwar alle! – die Unterstützung von Fachfrauen und Fachmännern brauchen, die geschlechtsbezogene Bedarfe und Interessen in verschiedenen Altersphasen und an Lern- und Lebensorten erkennen und in ihrer pädagogischen Arbeit aufgreifen. Ohne geschlechtersensiblen Blick geht es nicht!

Das betrifft den Ganztag als wachsendes kooperatives Praxisfeld in Nordrhein-Westfalen. Das betrifft zudem Bereiche wie z.B. die Gesundheitsförderung, wo – wie der Beitrag zum 13. Kinder- und Jugendbericht in diesem Heft zeigt – die Akteure der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch im Bereich Schule verstärkt gefordert sein werden. Auch hier bieten geschlechtsbezogene Zugänge die Chance, gesundheitsrelevante Fragen und Probleme, die die Mädchen und Jungen selbst beschäftigen, zu erfahren und so gemeinsam mit ihnen alternative Bewältigungsformen zu entwickeln.

Es bleibt viel zu tun.

Ich wünsche Ihnen für das begonnene Neue Jahr alles Gute und viel Erfolg in Ihrem Engagement für Mädchen und Jungen.

Ihr

Reinhard Elzer

LVR-Dezernent Jugend
im Landschaftsverband Rheinland

INHALT

SCHWERPUNKT

Die Gender-Box im Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“: Geschlechterpädagogische Arbeit mit Mädchen und Jungen im Ganztag *von Alexander Mavroudis u.a.* 3

Jungen und Mädchen gleichermaßen fördern – *Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums* 11

SCHLAGLICHT

Kommunale Bildungslandschaften: Eine geeignete Konzeptfigur für die Förderung mehrdimensionaler Bildung *von Dr. Christoph Berse* 12

Bildung – Integration – Teilhabe: Kinder- und Jugendpolitik gestalten *Positionspapier der AGJ* 18

PRAXIS

Kultur & Schule: Bildungsangebote der LVR-Museen und Kultureinrichtungen *von Christine Ferreau* 21

Schulamt und Jugendamt in Neuss gestalten den Übergang „Kita – Grundschule“ *von Annegret Schulte, Mechtild Akgün und Ursula Futter* 24

Fachtage, Veröffentlichungen & mehr 26

BUND

Chancen für gesundes Aufwachsen – 13. Kinder- und Jugendbericht 30

Den Übergang „Kita – Grundschule“ sinnvoll und wirksam gestalten *Beschluss der KMK und JFK* 35

LVR

Kreativität ist Trumpf: ArtCamp an der LVR-Heinrich-Welsch-Schule 38

Kompetenzzentren: 200 Fachleute bei LVR-Tagung zu Inklusion und Bildung 39

Jugendhilfe Report 4/09 zum Thema „Schulsozialarbeit“ 40

Impressum 40

Gender-Box

SCHWERPUNKT

Geschlechterpädagogische Arbeit mit Mädchen und Jungen im Ganztag

Ein Fortbildungsbaustein im Rahmen des Verbundprojektes „Lernen für den Ganztag“

Im Rahmen des bundesweiten Ausbaus von Ganztagsschulen haben in den letzten Jahren verschiedene Initiativen zur Qualitätsentwicklung stattgefunden. Hierzu gehörte das Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“, das am 31.08.2008 endete. Auf der Grundlage von gemeinsamen Qualifikationsprofilen für pädagogische Lehr- und Fachkräfte in Ganztagsschulen wurden Bausteine für Fortbildungen und Qualitätsentwicklungsprozesse entwickelt (siehe Info-Kasten nächste Seite).

Ein zentraler Themenbereich, der im Verbundprojekt behandelt wurde, war die „Individuelle Förderung im GanzTag“. Hierunter fiel auch die Frage, wie geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit mit Mädchen und Jungen im Ganztag (weiter) entwickelt werden kann. Das Ergebnis ist die sog. Gender-Box. Sie liefert Grundlagenwissen für die Erarbeitung geschlechtersensible Konzepte und Angebote im Ganztag und bietet Anregungen für die Gestaltung von Fortbildungsprozessen.

Hier präsentiert werden Auszüge aus der Gender-Box; die dort dokumentierten Texte wurden von Alexander Mavroudis, Mart Busche, Michael Drogand-Strud und Ines Pohlkamp erstellt.

Anliegen

Vom Tag der Geburt an sind Kinder in den Augen der Erwachsenen entweder „blau“ oder „rosa“ – und zwar ein Leben lang. Die Kinder lernen geschlechtsspezifische Wahrnehmungs- und Interaktionsmuster kennen, die etwas zu tun haben mit sozio-kulturellen Standards und gesellschaftlichen Strukturen, aber auch mit Hoffnungen, Wünschen, Zukunftsplänen, Erwartungen, Befürchtungen von Eltern und eben auch pädagogischen Lehr- und Fachkräften – sowie mit deren Lebenserfahrungen als Mann beziehungsweise Frau.

Für die heranwachsenden Mädchen und Jungen selbst nun bedeutet das, dass sie von frühester Kindheit an kontinuierlich mit der *Aufgabe* konfrontiert sind, eine für sie stimmige Identität als „kleine Frau“ oder „kleiner Mann“ herauszubilden. Sie erkennen sehr früh, dass sie sich im alltäglichen Leben, in der Familie, unter Freunden und Freundinnen, in der Kindertagesstätte und später dann in der Schule auch als Mädchen oder Junge inszenieren bzw. zu erkennen geben müssen. Keine leichte Aufgabe, da praktizierte Inszenierungen für Jungen oder Mädchen stimmig sein können – seitens der erwachsenen Umwelt aber kritisiert werden, wenn z.B. das für Jungs wichtige Toben am falschen Ort stattfindet.

Diese Ausgangslage nun eröffnet zugleich Aufgaben wie auch Chancen für die geschlechtsbezogene Arbeit mit Mädchen und Jungen in pädagogischen Handlungsfeldern, denn:

– Mädchen und Jungen brauchen Unterstützung bei der Suche nach einer für sie stimmigen geschlechtlichen Identität. Sie sind hier ansprechbar für geschlechtsbezogene Erziehungs- und Bildungsangebote von qualifizierten Fachmännern und Fachfrauen.
– Männlichkeit und Weiblichkeit sind keine naturgegebenen oder frühkindlich eingeprägten Charaktereigenschaften, die per se vorhanden und unveränderlich sind, sondern soziale Phänomene, kulturell konstruiert und in stetiger Entwicklung befindlich. Pädagogisches Handeln kann (und muss) von daher Einfluss nehmen auf den Prozess der geschlechtlichen Identitätsbildung.
– Wenn Geschlecht ein wesentlicher Einflussfaktor für kindliche Entwicklung und Bildung ist, so müssen pädagogische Prozesse und Lernräume auch hinsichtlich ihrer geschlechtsbezogenen Wirkungen reflektiert und weiterentwickelt werden – nicht zuletzt, um geschlechtsbedingten Benachteiligungen frühzeitig entgegen zu wirken und so zu mehr Geschlechtergerechtigkeit beizutragen.

Hinzu kommt ein weiterer Aspekt. Es sind durchaus nicht immer wertfreie Blicke, die auf die Geschlechter gerichtet werden; nicht umsonst ist Geschlechtergerechtigkeit ein seit Jahrzehnten verfolgtes Ziel. Die Chancengleichheit für Mädchen und Jungen ist nicht per se gegeben, sie muss hergestellt werden. Das betrifft auch den schulischen Bildungsprozess, wie Untersuchungen wie die PISA-Studien, die Shell-Jugendstudien oder der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung allesamt feststellen.

Die Konsequenz muss deshalb lauten: Gender ist ein Thema – gerade auch für die individuelle Förderung von Mädchen und Jungen in der (Offenen) Ganztagsschule!

Anders ausgedrückt: Ohne den gendersensiblen Blick auf die Rahmenbedingungen des Aufwachsen kann eine umfassende Bildung von Mädchen und Jungen im Ganztag nicht gelingen. Die wichtigste Voraussetzung hierfür sind geschlechterpädagogisch geschulte Fachfrauen und Fachmänner, denn: Geschlechtsbezogene Arbeit ist vor allem eine Frage der professionellen Haltung – es geht darum, den gendersensiblen Blick als Bestandteil der pädagogischen Arbeit zu etablieren.

Dieser Leitidee ist das Gender-Modul gewidmet, das den handelnden Akteuren im Ganztag den *Weg von der Arbeit mit Mädchen und Jungen zur geschlechtsbezogenen Arbeit mit Mädchen und Jungen* in geschlechtsheterogenen wie -homogenen Lerngruppen eröffnen soll.

Ziele

Gender ist als sog. Querschnittsaufgabe Bestandteil aller Fortbildungsmodule zur individuellen Förderung im Verbundprojekt. So gibt es z.B. bei „Bewegung, Spiel und Sport“ den Baustein zur „geschlechtsspezifischen Bewegungsförderung“. Gleiches gilt für Bereiche wie Hausaufgaben, Sprachförderung, kulturelle Bildung, Natur und Umwelt oder Kinderschutz.

Das Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“

Das Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“ startete im September 2004 und wurde bis Ende 2006 als Verbundprojekt der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) gefördert. Am Projekt beteiligt waren die Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen (Federführung) und Rheinland-Pfalz; Projektleitung und wissenschaftliche Begleitung liegen beim Institut für soziale Arbeit e.V. Münster.

Ziel des Verbundprojektes war es, auf der Grundlage von gemeinsamen Qualifikationsprofilen für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte in Ganztagsschulen Bausteine für gemeinsame Fortbildungen zu entwickeln. Denn Ganztagsschulen müssen in verschiedenen schulischen Gestaltungsbereichen Entwicklungsprozesse initiieren, um jede einzelne Schülerin/jeden einzelnen Schüler in ihrer/seiner Persönlichkeitsentwicklung individuell fördern zu können.

Schlüsselthemen der Ganztagsschulentwicklung sind die Gestaltung der Zeitstruktur (Rhythmisierung), eine auf Individualisierung des Lernens ausgerichtete Unterrichtsgestaltung, die Verbindung informellen lebensweltlichen und formellen Lernens, die Partizipation aller an der Ganztagsschule beteiligten Gruppen sowie die Erweiterung und Ergänzung des Bildungsangebots durch andere Professionen und außerschulische Partner.

Diese Entwicklungsaufgaben erfordern eine gelingende Kooperation innerhalb der Schule und mit außerschulischen Partnern. Die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogischen Berufsgruppen wird somit zu einem Qualitätsbaustein der Ganztagsschulentwicklung.

Vor diesem Hintergrund wurden im Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“ Fortbildungsbausteine entwickelt, die die genannten Schlüsselthemen bearbeiten. Im Ergebnis liegen nunmehr vor:

a) Erprobte Fortbildungsbausteine für pädagogisches Personal an Ganztagsschulen und für
b) qualifizierte Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die mit diesen Bausteinen an Ganztagsschulen arbeiten können.

Darüber hinaus stehen die Fortbildungsmodule allen anderen interessierten Fort- und Weiterbildner/innen und Schulen zur Verfügung.

Die entwickelten Fortbildungsbausteine sind auf der Internetseite des Verbundprojektes unter www.ganztag-blk.de veröffentlicht. Unter dieser Adresse kann auch auf einen Fundus von ganztagsschulrelevanten Expertisen zugegriffen werden.

Kontakt: Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“/Institut für soziale Arbeit e.V. Münster, Friesenring 32/34, 48147 Münster
Ansprechpartnerin: Silvia Szacknys-Kurhofer
E-Mail: silvia.szacknys-kurhofer@isa-muenster.de
www.ganztag-blk.de

Zielsetzung des Gender-Moduls ist es, jenseits dieser angebotsbezogenen Förderbereiche die Grundlagen von geschlechtsbezogener Arbeit in reflexiv-koedukativen wie auch geschlechtshomogenen Lernsettings deutlich zu machen. Hierzu gehört, auf Themen hinzuweisen, die für die Mädchen und Jungen selbst von Bedeutung sein können. In welchem Bereich des Ganztags diese Themen umgesetzt werden können, müssen Fachfrauen und Fachmänner dann selbst entscheiden.

Die Gender-Box bietet Materialien und Qualifizierungsbausteine für das pädagogische Personal und für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus Schule, Jugendhilfe und von anderen relevanten außerschulischen Partnern, die den Ganztag mit gestalten. Dabei wird davon ausgegangen, dass geschlechtsbezogene Arbeit entsprechend qualifizierte Fachfrauen und Fachmänner braucht. Geschlechtsbezogenes pädagogisches Handeln ist vor allem eine Frage der professionellen *Haltung*.

Mit diesen Zielen ist ein Anforderungsprofil an Fachfrauen und Fachmänner verbunden, das insbesondere folgende Kompetenzen beinhaltet:

Selbstkompetenz, das umfasst die Bereitschaft zur:

– Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Arbeit mit Mädchen und/oder Jungen.
– Reflexion der eigenen Rollenbilder von Jungen und Mädchen, Männern und Frauen.
– Reflexion der Rolle als (Fach-)Frau/(Fach-)Mann im Ganztag, um das eigene professionelle Selbstverständnis weiter zu entwickeln und um die mögliche Vorbildfunktion für Jungen und Mädchen zu klären.
– Sensibilisierung für genderrelevante Aspekte im pädagogischen Alltag (z.B. Interessen von Mädchen, Jungen).

Sachkompetenz, d.h. Wissen über:

– Gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse und Konstruktivismus.
– Die Sozialisation von Mädchen und Jungen und über aktuelle Forschungsergebnisse zu den Lebenslagen von Mädchen und Jungen (auch zum Thema Bildung).
– Grundlagen geschlechtsbezogener Pädagogik und über (reflexive) Koedukation am Ort Schule.
– Die Planung und Gestaltung geschlechtsbezogener Arbeit in geschlechtsheterogenen Lerngruppen bis hin zur Mädchen-/Jungenarbeit.

Sozialkompetenz mit Blick auf:

– Die Fähigkeit, sich als erfahrbare Fachfrau/erfahrbarer Fachmann in einer Jungen- und/oder Mädchengruppe einzubringen („Authentizität“).
– Die Fähigkeit, den Prozess der geschlechtlichen Identitätsbildung von Mädchen und Jungen nicht belehrend, sondern begleitend zu unterstützen.
– Die Zusammenarbeit in einem Team mit Männern und/oder Frauen, verbunden mit der Fähigkeit zur Konfliktbewältigung;
– die Bereitschaft, in abgestimmten Maßnahmen zu mehr Geschlechtergerechtigkeit im Ganztag beizutragen.

Methodenkompetenz mit Blick auf:

– Die geschlechtsbezogene Arbeit mit Mädchen und Jungen in geschlechtsheterogenen und -homogenen Lerngruppen.
– Die Evaluation und Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit mit Mädchen und/oder Jungen, hierzu gehören Methoden zur Beteiligung von Mädchen und/oder Jungen und zur Erkundung ihrer Interessen, Bedarfe, Stärken.
– Die Anleitung von Fach-/Planungsgesprächen zur Evaluation und Weiterentwicklung geschlechtsbezogener Angebote.

Bei dieser Aufstellung von Kompetenzen ist zu beachten, dass sich zwar viele Kompetenzen auf die einzelne Fachfrau bzw. den einzelnen Fachmann beziehen, diese die hier skizzierten Ziele aber nur dann erreichen können, wenn sie die Unterstützung der Teams, Leitungen und Träger im Ganztag erfahren.

Achtung: Das Wissen über Gender und die Bedarfe und Interessen von Mädchen und Jungen im Sozialisationsprozess erlaubt es, erfahrenes Verhalten besser zu verstehen und eröffnet ggf. neue Zugänge in der pädagogischen Praxis. Es entlastet jedoch nicht von der Aufgabe, im Alltag jeden einzelnen Jungen und jedes einzelne Mädchen mit seinen/ihren individuellen Interessen, Bedarfen und Bildern von Junge-/Mädchen-Sein wahrzunehmen. Dies ist wichtig, um Mädchen und Jungen eine Erweiterung ihrer durch klassische Geschlechterrollen eingeengten Perspektive ermöglichen zu können und nicht durch scheinbar „geschlechtsspezifische“ Angebote eine neue Verengung der Entwicklungspotentiale zu bewirken.

Die Adressaten

Das Gender-Modul soll die schrittweise Verankerung geschlechtsbezogener pädagogischer Angebote im Ganztag unterstützen. Im Sinne einer Querschnittsaufgabe sind hier nicht nur die Fach- und Lehrkräfte gefordert, die mit den Mädchen und Jungen arbeiten, sondern auch alle den Ganztag beratend, koordinierend und/oder steuernd mit begleitenden Akteure in der Schule, bei Trägern und Ämtern.

Adressaten des Moduls sind somit zum einen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus Schule, Jugendhilfe und anderen relevanten außerschulischen Institutionen und von Weiterbildungsträgern, die den Ganztag mit gestalten bzw. dessen Entwicklung begleiten. Diese sollen mit Hilfe des hier dokumentierten Materials in der Lage sein, Schulungen und Beratungen zum Thema Gender zu organisieren und/oder selbst mit durchzuführen.

Mit Blick auf die Bedarfe der handelnden Akteure im Ganztag ist davon auszugehen, dass es dort ein großes Interesse an Arbeitshilfen und Materialien für die konkrete Arbeit mit Mädchen und Jungen gibt. Von daher sollen die in der Gender-Box aufbereiteten Materialien zugleich praxisnahe Hinweise für den

pädagogischen Alltag im Ganztag bieten und neugierig machen für die Chancen geschlechtsbezogener Arbeit.

Zweite Adressatengruppe ist demzufolge das (pädagogische) Personal aus Schule, Jugendhilfe und von anderen relevanten außerschulischen Partnern aus Sport, Kultur usw., die den Ganztag mit gestalten. Das sind Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte, aber auch andere Professionen bis hin zum ehrenamtlich tätigen Personal. Diese sollen mit Hilfe des in der Gender-Box dokumentierten Materials zum einen für die geschlechtsbezogene Arbeit mit Mädchen und/oder Jungen geschult werden können. Zum anderen geht es darum, diesen Zielgruppen praxisnahe Hinweise für den pädagogischen Alltag im Ganztag bieten.

Für alle Zielgruppen gilt: Die geschlechtsbezogene Arbeit mit Mädchen und Jungen ist ein kontinuierlicher Qualifizierungs- und Reflexionsprozess. Das Gender-Modul bietet Hinweise und Anregungen für den Weg von der Arbeit mit Kindern zur gendersensiblen Arbeit mit Mädchen und mit Jungen – gestalten und weiter entwickeln müssen ihn die im Ganztag tätigen Akteure, Fachfrauen wie Fachmänner in ihrer Praxis und in ihren Teams selbst.

Achtung: Geschlechtsbezogene Arbeit ist zunächst eine Frage der Haltung. Im Mittelpunkt stehen die/der gendergeschulte, reflektierte Fachfrau/Fachmann. Diese Kompetenz ist in der Regel nicht über Materialien und Selbstlernprozesse erwerbbar, sondern bedarf der Qualifizierung in der angeleiteten Lerngruppe. Für die hier genannten Adressaten bedeutet das, dass der Weg in die geschlechtsbezogene Arbeit mit Mädchen und Jungen im Ganztag auch über Fortbildungen führen muss.

Inhalte

Wer sich auf den Weg zur (Weiter-)Entwicklung geschlechtsbezogener Praxis im Ganztag machen will, braucht für die fachliche Auseinandersetzung und Argumentation mit interessierten Lehr- und Fachkräften, in den Teams, mit Schulleitungen und Koordinatorinnen und Koordinatoren, mit Multiplikatoreninnen und Multiplikatoren und Trägern zunächst grundlegendes Wissen über den dazu gehörenden bildungspolitischen Rahmen.

Gender im Blick von Jugend- und Schulpolitik in NRW

Der Auftrag zur geschlechtsbezogenen Arbeit ist seit 1990 im *Kinder- und Jugendhilfegesetz/SGB VIII* in § 9 Abs. 3 verankert; demnach sind „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern“. Geschlechtsbezogene Arbeit ist eine Querschnittsaufgabe für alle Praxisfelder der Kinder- und Jugendhilfe – und damit auch in der Offenen Ganztagsschule als Angebot nach § 24 SGB VIII.

Im *Schulgesetz NRW* (vom 27. Juni 2006) ist der Auftrag zur gendersensiblen Förderung von Mädchen und Jungen in § 2 Absatz 6 SchulG verankert, wo es heißt: Die Schule „achtet den Grundsatz der Gleichberechtigung der Geschlechter und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.“ In der Umsetzung gibt es eine ganze Reihe von Initiativen des Schulministeriums NRW, die auch den Ganztag betreffen:

– Das „Rahmenkonzept zur individuellen Förderung“ benennt Mädchen- und Jungenförderung als grundlegendes Merkmal individueller Förderung.
– Im Sinne reflexiver Koedukation soll Unterricht so gestaltet werden, dass Benachteiligungen aufgrund unterschiedlicher Interessen und Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen nicht entstehen bzw. beseitigt werden. Möglich sind, wenn pädagogisch sinnvoll, zudem getrennte Mädchen- und Jungengruppen.
– Die Anwendung von Gender-Mainstreaming als politisches Steuerungsinstrument im System Schule sollte konsequent sämtliche Arbeitsbereiche umfassen.

Ein weiterer wichtiger Wissensbereich betrifft die Bildungsforschung über Bildungs-(miss-)erfolge von Jungen und Mädchen in der Schule.

Die Forschungsergebnisse der letzten Jahre sprechen eine deutliche Sprache: Mädchen und Jungen profitieren in unterschiedlicher Weise von der koedukativen Praxis in Schule – ein Teil der Jungen wird benachteiligt. Aktuelle Zahlen zeigen z.B., dass je geringer qualifizierend die Schulform, desto höher der Anteil an Jungen ist; ca. jeder zehnte Junge bleibt ohne Schulabschluss. Besonders ungünstig ist der Bildungsverlauf bei Jungen mit Migrationshintergrund.

Die Konsequenz lautet: Ohne geschlechtersensiblen Blick geht es nicht! Die gezielte Förderung von Mädchen und Jungen muss schrittweise in den Schulen – und damit auch im Ganztag – geplant und umgesetzt werden. Hierzu gehören u.a.:

– Ein individualisierender, fehlerfreundlicher und ermutigender Unterricht.
– Die Umgestaltung des schulischen Alltags nach geschlechtergerechten Gesichtspunkten.
– Die geschlechtsbezogene Schulung der Lehr- und Fachkräfte.

„Jungen fördern – ohne Mädchen zu benachteiligen“

Fördermaßnahmen zur Jungenförderung in NRW, hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW

Die Landesregierung hat ihr bildungspolitisches Leitziel der individuellen Förderung durch den zentralen Aspekt einer spezifischen Jungen- und Mädchenförderung ergänzt. Eine geschlechtersensible individuelle Förderung ist Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schulen. Was sich an Schulen in diesem Zusammenhang tut, dokumentiert diese Praxishilfe.

Bezug unter: www.msw.nrw.de

SCHWERPUNKT

Qualifizierungsbedarfe im Ganztag

Die geschlechtsbezogene Arbeit mit Mädchen und Jungen steht im Ganztag noch am Anfang. Nur in wenigen Konzepten, die die Schulen mit der Antragstellung zur Einführung der Offenen Ganztagsschule im Primarbereich in NRW einreichen, findet man z.B. entsprechende Angebote verankert. Auch die Ergebnisse der Hauptstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur Offenen Ganztagsschule im Primarbereich in NRW machen deutlich, dass Gender ein Entwicklungsthema ist (Infos unter: *www.ganztag.nrw.de*, Pfad: Materialien/Evaluation/Wissenschaftliche Begleitung).

Die Abfrage von erprobter Praxis, die im Vorfeld der Erstellung der Gender-Box an mehreren Hundert Schulen in NRW stattgefunden hat, verweist auf weitere wichtige Punkte:

– Es gibt zwar durchaus ein Interesse an dem Thema, einige Schulen und ihre Partner haben sich auch auf den Weg gemacht; jedoch fehlt es an geschlechterpädagogisch qualifizierten Fachfrauen und Fachmännern.
– In vielen Fragebögen werden zwar interessante Angebote für Jungen und Mädchen skizziert; es fehlt jedoch der geschlechterpädagogische Blick. Mit anderen Worten: Es bleibt unklar, was geschlechtsbezogene Arbeit auszeichnet.
– Angebote werden durch einzelne engagierte Fachfrauen und/oder Fachmänner getragen, Gender ist jedoch nicht als durchgängiges Thema verankert.
– Gibt es Angebote für Mädchen und für Jungen, so reflektieren diese oft tradierte Geschlechterbilder (bei den Mädchen wird z.B. Selbstbehauptung angeboten, bei Jungen überwiegen Anti-Gewalt-/Coolness-Trainings).

Aus Sicht der Jungenarbeit kommt ein besonderer Bedarf zum tragen, der sich allerdings nur schwer aufgreifen lässt: das Fehlen von qualifizierten Fachmännern. Das hauptamtliche Personal im Ganztag, Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte, ist in der Regel weiblich. Mehr Fachmänner könnten von daher nur als Honorarkräfte für den Ganztag gewonnen werden; damit bliebe Jungenarbeit ein Thema einzelner Angebote – was nicht ausreicht (Gefahr der Nische). Deshalb muss es auch darum gehen, Fachfrauen für die Arbeit mit Mädchen und Jungen geschlechterpädagogisch zu schulen.

Inhaltliche Bausteine

Vor dem Hintergrund der skizzierten Rahmenbedingungen und Bedarfe bietet die Gender-Box Wissen zu den folgenden drei inhaltlichen Bausteinen:

– *Geschlechtsbezogene Pädagogik*: Voraussetzung für die geschlechtsbezogene Arbeit , in koedukativen wie auch geschlechtshomogenen Lerngruppen, ist das Wissen über die Bedeutung von Gender im Aufwachsen von Mädchen und Jungen sowie über die Grundlagen geschlechtsbezogener Pädagogik. Beide Wissensbereiche sind inhaltlich miteinander verzahnt.
– *Geschlechtsbezogene Arbeit mit Mädchen/Mädchenarbeit*: Mädchen sind als eigenständige Subjekte anzusehen, die bei der Umsetzung ihrer Interessen und Bedürfnisse unterstützt werden müssen mit dem Ziel, ihre jeweiligen Handlungsspielräume zu vergrößern. Es geht um die Entwicklung und Gestaltung von geschlechtsbezogenen Lernsettings für Mädchen im Ganztag – bis hin zur Mädchenarbeit als Angebot von Fachfrauen für Mädchen.
– *Geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen/Jungenarbeit*: In der geschlechtsbezogenen Arbeit mit Jungen geht es nicht nur um die Probleme, die Jungen verursachen – hier richtet sich, auch in der Schule, oft sehr schnell der Blick auf Jungen –, vielmehr gilt es, Jungen mit den Problemen und Fragen wahrzunehmen, die sie haben, weil sie nun mal Jungen sind. Geschlechtsbezogene Arbeit findet statt in reflexiv koedukativen Lernsettings, vor allem aber in der Begegnung von Fachmännern und Jungen. Hier gilt der Grundsatz: Die Persönlichkeit des Jungenarbeiters ist das Handwerkszeug seiner Jungenarbeit.

Achtung: In der geschlechtsbezogenen Arbeit geht es nicht um Mädchen- oder Jungenarbeit bzw. um zwei sich fremde oder gar konkurrierende Konzepte und Angebote, sondern um eine *gemeinsame Orientierung im Zugang auf Heranwachsende* – die je nachdem, wie die konkreten Lebenslagen der Mädchen und Jungen im Ganztag aussehen, zu spezifischen pädagogischen Lernsettings führt.

Fortbildungswerkstatt

Die Gender-Box bietet Planungsvorschläge für Fortbildungen zur geschlechtsbezogenen Arbeit sowie für die Planung und Gestaltung geschlechtsbezogener Angebote für Mädchen und Jungen im Ganztag .

Planungsvorschläge für Fortbildungen zur geschlechtsbezogenen Arbeit

Geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit braucht entsprechend qualifizierte Fachfrauen und Fachmänner. Dabei ist zu beachten, dass geschlechtsbezogene Arbeit zunächst keine Frage der Methode, sondern der professionellen Haltung ist. Im Mittelpunkt stehen die/der gendergeschulte reflektierte Fachfrau/Fachmann. Diese Kompetenz ist in der Regel nicht über Materialien und Selbstlernprozesse erwerbbar, sondern bedarf der Qualifizierung in der angeleiteten Lerngruppe.

Die in der Gender-Box dokumentierten Planungsvorschläge sind als Beispiele für Fortbildungsbausteine zu verstehen. Zu beachten ist dabei:
– Es handelt sich nicht um abgeschlossene Fortbildungseinheiten, sondern nur um beispielhafte Qualifizierungsbausteine für Fortbildungen.
– Bei der didaktischen Planung von Fortbildungsabläufen sind Ziele, Teilnehmerkreis, zur Verfügung stehende Zeiten und thematische Ausrichtung des Qualifizierungsangebotes zu berücksichtigen.

Die Erfahrung zeigt, dass Fortbildungsabläufe in der geschlechtsbezogenen Arbeit nach Möglichkeit offen gestaltet werden sollten. Zu reflektieren sind Fragen wie: Welche Übung passt wann gut zur Gruppe, die jeweiligen Arbeitsverläufe, die Dynamik des Reflexionsprozesses, die jeweiligen Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer? Der Stellenwert der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Persönlichkeiten der teilnehmenden Fachfrauen und Fachmänner macht es erforderlich, dass die Fortbildnerinnen und Fortbildner je nach Ablauf der Schulung flexibel reagieren können – und sich nicht nur an vorab entwickelten Lehrplänen orientieren.

Übrigens: Empfehlenswert ist, Methoden aus der praktischen Jungen- und/oder Mädchenarbeit in Fortbildungsabläufe einzubauen und mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auszuprobieren.

Planungsvorschläge für die geschlechtsbezogene Arbeit mit Mädchen und Jungen im Ganztag

Die Gender-Box will auch Praxis bezogene Planungshilfen für die geschlechtsbezogene Arbeit mit Mädchen und Jungen im Ganztag geben.

Achtung: Vor der Auswahl der Methode kommt der Planungsprozess! – Für die Planung von geschlechtsbezogener Arbeit ist es wichtig zu beachten, dass vor der Auswahl der Methoden ein intensiver Reflexionsprozess stattfinden muss, um Ziele, die Zielgruppe und deren Interessen, den zur Verfügung stehenden (Zeit-)Rahmen usw. zu klären. Hierzu gehören u.a. folgende Fragestellungen und Überlegungen:

– Wie sieht die eigene Ausgangssituation aus? Reicht das eigene Gender-Wissen?
– Wie sieht die Ausgangssituation in der Schule aus? Gibt es schon Konzepte und Angebote für Mädchen und/oder Jungen? Gibt es Kolleginnen und/oder Kollegen, die dem Thema Gender aufgeschlossen gegenüberstehen? Was sagen die Schulleitung und Träger des Ganztags?
– Was weiß mann/frau über die Zielgruppe? Welche Vorerfahrungen gibt es mit den Jungen und/oder Mädchen? Welche Interessen haben sie – wurden diese im Vorfeld ggf. erkundet/erfragt?
– Welche Ziele will mann/frau erreichen? In welchem Zusammenhang stehen diese Ziele zu den pädagogischen Schwerpunkten im Ganztagsprogramm und/oder Interessen der Zielgruppe und/oder Erfahrungen aus der eigenen Arbeit? Sind die Ziele realistisch und mit den zur Verfügung stehenden Mitteln zu erreichen?
– Wie sehen die Rahmenbedingungen aus? Erlauben diese nur einzelne Projekttage/Aktionen, oder kann auch ein kontinuierliches Angebot im Ganztag geplant werden? Will mann/frau mit einer geschlechtshomogenen oder geschlechtsheterogenen Lerngruppe arbeiten?
– Welche Unterstützung wird ggf. gebraucht? Bedarf es zusätzlicher Materialien, finanzieller Ressourcen, Räume, externer Partner?

Erst nach Reflexion der Ausgangslage und Planung des Angebotes: Entscheidung über die Methoden! – Ist der Planungsprozess abgeschlossen, sind also Ziele und Zielgruppe, Zusammensetzung der Lerngruppe, zur Verfügung stehender Zeitrahmen usw. geklärt, steht als nächster Schritt die Auswahl geeigneter Methoden an.

Die in der Gender-Box vorgestellten Beispiele sind in der Praxis erprobt und von daher gut geeignet, um Anregungen für die Auswahl geeigneter Methoden bei den eigenen Angeboten für Jungen und Mädchen zu bekommen – vorausgesetzt natürlich das Thema ist für die jeweilige Zielgruppe von Interesse! Empfohlen wird eine „Generalprobe“ der ausgewählten Methoden vor dem ersten Einsatz, z.B. im Rahmen einer kollegialen Planungsrunde oder Fortbildungs-

LVR-Qualifizierungskurs „Von der Arbeit mit Jungen zur Jungenarbeit“ auch in 2010

§ 9 Abs. 3 SGB VIII verpflichtet die Träger der Jugendhilfe in allen Handlungsfeldern, geschlechtsbezogene Angebote für Jungen anzubieten. Und auch im Bereich Schule wächst die Aufmerksamkeit für geschlechtsbezogene Interessen und Förderbedarfe. Viele Fachkräfte arbeiten mit Jungen: Doch ist die Arbeit mit Jungen nicht schon Jungenarbeit! In der Jungenarbeit geht es um Grenzen und um Sensibilisierung, um Erfahrungsräume für und Bedürfnisse, Gefühle, Stärken von Jungen. Jungenarbeit heißt, eine andere Haltung einzunehmen mit Blick auf Probleme, die Jungen machen – und haben.

Mit der berufsbegleitenden Fortbildung, die das LVR-Landesjugendamt Rheinland in Kooperation mit der Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit NRW 2010 erneut anbietet, wird der Weg von der Arbeit mit Jungen zur geschlechtsbezogenen Jungenarbeit eröffnet. Der Qualifizierungskurs besteht aus:

– Einem dreitägigen Qualifizierungsmodul (Grundlagen von Jungenarbeit) vom 24. bis 26. Februar.
– Einem mehrmonatigen Praxismodul (mit Projektauftrag), unterbrochen durch ein
– zweites dreitägiges Qualifizierungsmodul (kollegialer Austausch, Vertiefung Inhalte) vom 28. bis 30. April.
– Einem zweitägigen abschließenden Reflexionsmodul vom 4. bis 5. November.

Zielgruppe sind nur *männliche* Fachkräfte aus allen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe sowie aus dem Bereich Schule, die im Alltag mit Jungen arbeiten.

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

maßnahme. Wichtig ist zudem: Die Methoden sollten zur Persönlichkeit und, falls erforderlich, den körperlichen Fertigkeiten (z.B. bei erlebnispädagogischen Methoden, Stichwort Sicherheit!) des Fachmannes/der Fachfrau passen.

Wie bereits gesagt, steht vor der eigentlichen Methode die Haltung der Fach- und Lehrkräfte im Ganztag als Fachmann oder Fachfrau. Prinzipiell gilt deshalb, dass grundsätzlich viele Methoden der außerschulischen und schulischen Bildungsarbeit Anknüpfungspunkte für die Arbeit mit Mädchen und/oder Jungen bieten können – sie müssen aber immer geschlechtersensibel ausgerichtet sein.

Planungsvorschläge für die Gender-Analyse an einer (Ganztags-)Schule

Geschlechtsbezogene Angebote im Ganztag können von einzelnen Fachmännern und/oder Fachfrauen geplant werden; die Einbindung von Kolleginnen und Kollegen sowie Teams ist empfehlenswert, nicht jedoch zwingend. Anders sieht das aus, wenn sich eine Ganztagsschule auf den Weg machen will, die Gender-Perspektive – im Sinne von Gender Mainstreaming – in die Entwicklung, Organisation und Evaluierung von allen Praxisbereichen und Prozessen im Lern- und Lebensraum Schule einzubeziehen und die Auswirkungen des eigenen Handelns somit immer auf die Situation und Bedürfnisse von Frauen und Männern zu überprüfen.

LVR-Publikation „Jungs & Sex: Vom ‚großen Unterschied' und sexueller Identitätsbildung" erschienen

Die Dokumentation zur Konferenz „Praxis der Jungenarbeit 9: Jungs & Sex – vom ‚großen Unterschied' und sexueller Identitätsfindung" bietet Fachbeiträge und Praxisberichte zur Frage, wie Jungen bei der sexuellen Identitätsbildung unterstützt werden können und welche Schwerpunkte dabei in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden müssen.

So widmet sich Rainer Neutzling, bekannt seit den 1980er Jahren durch das Buch „Kleine Helden in Not", den gesellschaftlichen Anforderungen, mit denen sich Jungen in der Pubertät konfrontiert sehen. Und er plädiert für mehr Verständnis für die Lösungen, die Jungen bei der Bewältigung der mit der Pubertät einhergehenden Aufgaben suchen und finden.

Spannend sind auch die Beiträge von Fachmännern zu Methoden, Zugängen und Erfahrungen aus der praktischen Jungenarbeit. Hier geht es u.a. um den sexualpädagogischen Unterricht mit Hauptschülern, den „Kondomführerschein", die Themen Homophobie und urogenitale Gesundheitsvorsorge, die Arbeit mit sexuell auffälligen Jungen und um sexualpädagogische Arbeit mit Jungen mit geistiger Behinderung.

Die Broschüre (112 Seiten, Köln 2009) kostet 5,- EUR und kann bestellt werden unter www.lvr.de (Rubrik: Publikationen) oder direkt per Mail bei: hendrika.breyer@lvr.de

SCHWERPUNKT

Die Gender-Box bietet praxisnahe Planungsvorschläge und fachlich-methodische Hinweise zur „Institutionellen Gender-Analyse" und zu Unterrichtsentwürfen für eine geschlechtergerechte Bildung. Grundsätzlich gilt jedoch: Welche Planungsvorschläge und Arbeitsschritte für die jeweilige Ganztagsschule geeignet sind, müssen die Teams – abhängig von ihren Bedarfen, Zielen, der jeweiligen Ausgangssituation usw. – gemeinsam entscheiden. Die Materialien sollen dazu anregen, die Qualität in Sachen Gender-Orientierung weiter zu entwickeln; den Weg und die Ziele definieren die Akteure vor Ort.

Beratung und Qualifizierung zur geschlechtsbezogenen Arbeit in NRW

Für die Beratung und Qualifizierung stehen zum einen die im Rahmen des Ausbaus des Ganztags in NRW tätigen Stellen zur Verfügung. Hierzu gehören u.a. die:

- Serviceagentur „Ganztägig lernen in NRW/Institut für soziale Arbeit e.V.".
- Die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner bei der Schulaufsicht und hier insbesondere die Mitglieder der regionalen Kompetenzteams.
- Die Landesjugendämter Rheinland und Westfalen-Lippe.

Eine wichtige Rolle bei der Qualifizierung des Personals in den Ganztagsschulen in Nordrhein-Westfalen bekommen zudem zunehmend Organisationen der Weiterbildung (wie z.B. Volkshochschulen, Familienbildungsstätten), die mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung sowie dem Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration eine Vereinbarung zur Qualitätsentwicklung unterzeichnet haben. Ein wichtiger Bestandteil ist der sog. „Weiterbildungsnachweis GanzTag" (siehe Info-Kasten nächste Seite).

In Nordrhein-Westfalen gibt es darüber hinaus einige Fachstellen/Weiterbildungsträger aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, die Fortbildungen und/oder Beratung zur geschlechtsbezogenen Arbeit anbieten; dabei wurde in den letzten Jahren verstärkt auch der Bereich Schule in den Blick genommen.

Für die Entwicklung von Schulungsabläufen und/oder die Planung von Fortbildungen (z.B. für die Lehr- und Fachkräfte einer Ganztagsschule) empfiehlt sich, frühzeitig den Kontakt zu den folgenden Einrichtungen/Trägern (die zugleich mögliche Kooperationspartner sind) zu suchen:

- *Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille",* eine Einrichtung für politische Jugend- und Erwachsenenbildung, die seit vielen Jahren Fortbildungen zur geschlechtsbezogenen Pädagogik anbietet. Hierzu gehört der Kurs „Geschlechtsbezogene Pädagogik, Bildung und Beratung – Jungenarbeit, Mädchenarbeit, reflexive Koedukation, Genderkom-

petente Erwachsenenbildung und Beratung“, eine Fortbildungsreihe über sechs Bausteine zur Gender-Kompetenz als Schlüsselqualifikation. Infos & Kontakt unter: www.hvhs-frille.de

– *Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit in NRW e.V.*, zu deren Aufgabe die konzeptionelle Weiterentwicklung, Vernetzung und Qualifizierung von Mädchenarbeit in Nordrhein-Westfalen gehört. Infos & Kontakt unter: www.maedchenarbeit-nrw.de
– *Fachstelle Jungenarbeit der Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NW e.V.*, zu deren Aufgaben die konzeptionelle Entwicklung, Vernetzung und Qualifizierung von Jungenarbeit in Nordrhein-Westfalen gehört. Die Fachstelle gibt seit 2008 ein eigenes Fortbildungsprogramm mit Angeboten zur Jungenarbeit heraus. Infos & Kontakt unter: www.lagjungenarbeit.de
– *Fachstelle Gender NRW des Vereins „Frauen unterstützen Mädchenarbeit“* (FUMA), die zur Entwicklung und Umsetzung einer geschlechtsdifferenzierten und geschlechtsbewussten Pädagogik (Mädchenarbeit, Jungenarbeit, Gender Mainstreaming) berät und Fortbildungen anbietet . Infos & Kontakt unter: www.gender-nrw.de

Die Fachstelle informiert weiterhin zu Aktivitäten und Angeboten im Rahmen der Landesinitiative Jungenarbeit NRW. Infos unter: *www.initiative-jungenarbeit.nrw.de*

Diese Einrichtungen/Träger stehen auch als Kontaktstelle für die Beratung zur kontinuierlichen Weiterentwicklung der geschlechtsbezogenen Arbeit und von Angeboten in der Schule zur Verfügung.

Vernetzung mit Akteuren der Mädchen- und/oder Jungenarbeit vor Ort

Darüber hinaus empfiehlt sich bei der Planung eigener Angebote für Mädchen und Jungen die Kooperation und Vernetzung mit Einrichtungen und/oder Fachkräften der Mädchen-/Jungenarbeit vor Ort.

Für die kollegiale Unterstützung bei der Planung von Angeboten für Mädchen, die Suche nach erfahrenen Fachmännern und/oder Fachfrauen sowie für die laufende Weiterentwicklung der geschlechtsbezogenen Arbeit im Ganztag ist es wichtig zu wissen, wer sich vor Ort bereits mit dem Thema beschäftigt bzw. entsprechende Angebote im Programm hat.

Die Erfahrung zeigt, dass dabei der Austausch/Kontakt zu Fachkräften und Trägern aus anderen Praxisfeldern (z.B. Jugendarbeit, Hilfe zur Erziehung) hilfreich und wichtig sein kann, um Anregungen für eigene geschlechtsbezogene Zugänge auf Mädchen und Jungen im Ganztag zu bekommen.

In Nordrhein-Westfalen gibt es bereits eine – allerdings regional sehr unterschiedlich – ausgeprägte Praxis von geschlechtsbezogener Arbeit. Für den kontinuierlichen Austausch bieten sich insbesondere die Facharbeitskreise zur Jungenarbeit und zur Mädchenarbeit an, die es inzwischen in vielen Kommunen gibt. Informationen zu Trägern, Projekten – zum Teil auch aus Schulen – und Arbeitskreisen vor Ort gibt es unter folgenden Internetadressen:

Weiterbildungsnachweis GanzTag

Gemeinsam mit 19 Organisationen der Weiterbildung in NRW haben die Ministerien für Schule und Weiterbildung (MSW) und für Generationen, Familie, Frauen und Integration (MGFFI) des Landes eine Vereinbarung zur Qualitätsentwicklung im offenen Ganztag unterzeichnet. Im „Qualitätsrahmen zur Weiterentwicklung von Qualifizierung, Fort- und Weiterbildung für in Ganztagsschulen und Ganztagsangeboten tätiges Personal“ werden Kriterien zur gegenseitigen Anerkennung von Weiterbildungsnachweisen festgeschrieben. Gleichzeitig werden gemeinsame Maßnahmen zur Weiterentwicklung von Qualifizierungs-, Fortbildungs- und Weiterbildungsangeboten verabredet.

Der Qualitätsrahmen führt auch den „Weiterbildungsnachweis GanzTag“ ein. In diesem werden Fort- und Weiterbildungsangebote nach Grund-, Aufbau- und Leitungslehrgängen unterteilt. Als Grundlage für diese Unterteilung dienten die ganztagsbezogenen Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote der anerkannten Weiterbildungsträger, das Selbstevaluationsinstrument QUIGS („Qualitätsentwicklung in Ganztagsschulen“, s. ganztag.nrw.de) sowie die Fortbildungsmodule aus dem Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“ (siehe unter: www.ganztag-blk.de).

Idee ist es, eine Orientierung zu geben, welche Kenntnisse und Qualifikationen in den außerunterrichtlichen Angeboten von Ganztagsschulen als grundlegend gelten sollen, und welche Fort- und Weiterbildungsthemen darauf aufbauend für Lehrerinnen und Lehrer sowie außerunterrichtliche Fachkräfte sinnvoll sind.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Weiterbildungsveranstaltungen unter dem Dach des „Weiterbildungsnachweis GanzTag“ können nun Nachweise erhalten, die in einem neuen „Weiterbildungspass GanzTag“ gesammelt werden. Die Nachweise werden von den Partnern der genannten Vereinbarung gegenseitig anerkannt.

Der „Weiterbildungsnachweis GanzTag“ ist für alle Personen interessant, die in außerunterrichtlichen Angeboten von Ganztagsschulen arbeiten, d.h. Personen mit Leitungs- und Koordinationsfunktion, sozialpädagogische Fachkräfte, Ergänzungskräfte, aber auch für Lehrerinnen und Lehrer.

Der Weiterbildungsnachweis NRW wird von den anerkannten Trägern der Weiterbildung in NRW vergeben, von Einrichtungen, die im Auftrag der beteiligten Ministerien tätig sind (wie Berufskollegs oder die Serviceagentur „Ganztägig lernen in NRW“), sowie im Rahmen der ganztagsbezogenen Fortbildung der Kompetenzteams der Lehrerfortbildung in NRW.

Kontakt: Serviceagentur „Ganztägig lernen“/ Institut für soziale Arbeit e.V., E-Mail: serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de www.ganztag.nrw.de

– Unter *www.lagjungenarbeit.de* gibt es eine Landkarte mit Kontaktdaten und Hinweisen zu Angeboten einzelner Träger sowie von regionalen Facharbeitskreisen der Jungenarbeit, die regelmäßig erweitert wird.
– Unter *www.initiative-jungenarbeit.nrw.de* werden seit 2007 ebenfalls Informationen zu regionalen Projekten der Jungenarbeit aus verschiedenen Praxisfeldern dokumentiert.
– Unter *www.maedchenarbeit-nrw.de* gibt es Kontaktdaten zu regionalen Trägern und Facharbeitskreisen der Mädchenarbeit.

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

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

Jungen und Mädchen müssen gleichermaßen gefördert werden

Bundesjugendkuratorium kritisiert Verkürzungen in der Debatte über eine vermeintliche Benachteiligung von Jungen

Pressemitteilung vom 18.09.2009

Die schulischen Leistungen von Jungen und Mädchen werden immer häufiger öffentlich diskutiert; dabei werden die Bildungserfolge der Mädchen den Misserfolgen der Jungen gegenübergestellt. Das Bundesjugendkuratorium (BJK) durchleuchtet in seiner Stellungnahme den medialen und fachöffentlichen Diskurs zu bildungsbezogenen Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen. Es stellt fest, dass dabei die Differenzen nach Geschlecht innerhalb des Bildungssystems einseitig betrachtet werden.

Diese Debatte ist verkürzt, wenn sie vor allem das vermeintlich eindeutige schlechtere Abschneiden von Jungen im Bildungsbereich hervorhebt, ohne zu berücksichtigen, dass es umfassender um Geschlechterrollen und um eine Positionierung von Männern und Frauen in dieser Gesellschaft geht.

Ferner weist das BJK darauf hin, dass man genauer die Übergänge zwischen Ausbildung, Studium und Beruf analysieren muss, um Bildungsungleichheiten zwischen Jungen und Mädchen präziser aufschlüsseln zu können.

„Die Rede von dummen und im Bildungssystem benachteiligten Jungen ist verkürzt und verfehlt das eigentliche Problem. Es geht um die Beseitigung von ungleich verteilten gesellschaftlichen Chancen“, erklärt die Vorsitzende des BJK Dr. Claudia Lücking-Michel. So stellt das BJK fest, dass sich zum Beispiel die schlechteren Schulleistungen von Jungen beim Übergang in den Beruf zuungunsten junger Frauen verschieben. Zudem ist es nicht zutreffend, „die“ Jungen pauschal als Bildungsverlierer zu betrachten, da die Ergebnisse für die Jungen ein sehr heterogenes Bild abgeben, insbesondere wenn weitere Unterscheidungen nach Migrationsgeschichte und sozialer Herkunft berücksichtigt werden.

Im Zuge der aktuellen Debatte wird häufig als Lösung gefordert, das männliche Personal in unterschiedlichen pädagogischen Einrichtungen zu erhöhen. Gegenüber solchen kurzschlüssigen Empfehlungen regt das BJK an, vor allem über die damit erwarteten pädagogischen Inhalte nachzudenken, also welche Vorstellungen von Männlichkeit in diesen Rollen und Berufen repräsentiert werden sollen. Zudem empfiehlt das BJK, die Konzepte subjektorientierter Förderung zu nutzen und beispielsweise den Schulunterricht an diesem Prinzip auszurichten, um die ungleichen Chancen von Jungen und Mädchen zu überwinden. Auch sollten die Erfolge der Mädchenförderung und insbesondere die Erfahrungen der außerschulischen Bildung mit geschlechterbewussten Konzepten genutzt werden.

Wichtig für das BJK ist das genaue Hinsehen und das Aufbauen auf Erfahrungen mit einer für Mädchen und Jungen differenzierenden Pädagogik – statt einem auf Schlagworte verkürzten, undifferenzierten Aktionismus.

Deutsches Jugendinstitut e. V., Arbeitsstelle Kinder-und Jugendpolitik, Dr. Tanja Betz, Nockherstraße 2, 81541 München Telefon 089/62306-288 E-Mail: bundesjugendkuratorium@dji.de

Die Stellungnahme und weitere Infos unter: www.bundesjugendkuratorium.de

inform 3/2009

Kommunale Bildungslandschaften

SCHLAG LICHT

Bildung

Eine geeignete Konzeptfigur für die Förderung mehrdimensionaler Bildung?[1]

von Dr. Christoph Berse

Begriffsdefinition

Der Begriff der Bildungslandschaft hat zurzeit – und das ist durchaus erstaunlich – gleichzeitig in der Wissenschaft und auch in der praktischen kommunalen Bildungspolitik Konjunktur und eine hohe Aufmerksamkeit. So antwortete z.B. Gerhard de Haan, Zukunftsforscher an der FU Berlin und Vorsitzender des Nationalkomitees der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, auf die Frage nach der Alternative zu dem von ihm diagnostizierten Erosionsprozess der Schule, dass mit den Bildungslandschaften die Chance für die Kommunen einher geht, mehr inhaltlichen Einfluss auf die von ihnen bezahlten Schulen zu erhalten und damit ihrem Ziel einer direkteren Anbindung von Jugend- und Kultureinrichtungen, aber auch der Wirtschaft an Schule mehr Gewicht zu verleihgen (vgl. De Haan 2009).

Die aktuell hohe Attraktivität des Begriffes liegt vielleicht aber gerade darin begründet, dass er in seiner semantischen Streubreite und seiner Vieldeutigkeit ausreichend offen ist und deshalb offensichtlich reichlich Platz für die „Öffnung einer Aussicht“ (Smuda 1986) bietet und dadurch gleichzeitig über eine enorme Anschlussfähigkeit verfügt.

Der Begriff der Bildungslandschaft taucht in der Bildungsdiskussion zum ersten Mal ersichtlich zu Beginn der 1990er Jahre, in der vom damaligen NRW-Ministerpräsidenten Johannes Rau ins Leben gerufenen Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ auf. Die in der Bildungskommission versammelten Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten sprachen sich damals für „regionale Entwicklungsmodelle“ aus, in denen in den Regionen eine Infrastruktur miteinander vernetzter Bildungsangebote zu entwickeln und zu sichern ist und die für die Nutzer transparent und als System ökonomisch sind (vgl. Bildungskommission NRW 1995).

In dem Begriff der Bildungslandschaft findet quasi die alte afrikanische Weisheit, es brauche ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen, ihre „postindustrielle Interpretation und Verwirklichung“ (Knauer 2007: 15), impliziert er darin doch ausdrücklich die Vorstellung, dass es für das gelingende Aufwachsen und die Bildung von Kindern einer optimalen Abstimmung zwischen der Familie, dem sozialen Umfeld, der Kita und der Schule bedarf und die Schnittstellen und Übergänge zwischen diesen Systemen dort zu gestalten sind, wo die Menschen konkret leben und wo die Probleme nichtgelingender

[1] Bei dem vorliegenden Artikel handelt es sich um den Vorabdruck des gleichnamigen Beitrages für die Publikation „Bildungslandschaft – Raum flexibler Bildung“ (Arbeitstitel) von Hans-Uwe Otto und Petra Bollweg. Die Veröffentlichimg ist für 2010 vorgesehen.

Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse im Verlauf der demografischen Entwicklung kumulieren (vgl. Klemm 2008).

Verschiedene Formen der Vorstellung von der (Neu-)Gestaltung von Bildungslandschaften

Entsprechend der Offenheit des Konzeptbegriffs Bildungslandschaft gibt es in der Praxis unterschiedliche Ausprägungen von Entwicklungsvarianten. Sie beziehen sich zwar zunächst in ihrem Kern mehr oder weniger deutlich auf den Begriff der Bildungslandschaften oder den sozialen oder geografischen Raum. Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird darin häufig als zentraler Bestandteil betrachtet, die durch die Aktivitäten der steuernden und gestaltenden Kommune („Bildung in der Stadt", Deutscher Städtetag 2007) stärker als bisher miteinander vernetzt werden sollen. Hinter dieser differenzierten Bildungslandschaft liegen aber unterschiedliche „historische, politische, ökonomische und wissenschaftliche Entwicklungslinien" (vgl. Knauer 2007:12).

Das Spektrum der Modelle schließt dabei sowohl an die schon angesprochenen und in den frühen 1990er Jahren entworfenen und damals inhaltlich primär schulisch konnotierten Vorstellungen zur Gestaltung von Regionalen oder Kommunalen Bildungslandschaften an als auch an zivilgesellschaftliche Vorstellungen der Steuerung von Netzwerken zur nachhaltigen Strukturentwicklung kommunaler Räume und mündet in Vorstellungen kohärenter Gesamtsysteme (Bildungsmanagement) von Bildung, Betreuung und Erziehung, in denen im optimalen Fall umfassende und mehrdimensionale Bildung auf der Grundlage subjektiver Aneignungsprozesse und lebenslangem Lernen stattfinden soll.

Im Einzelnen können aus meiner Sicht folgende vier Typen nach folgenden Kriterien gebildet werden:

– Verwendeter Bildungs- und Raumbegriff.
– Berücksichtigung der Kooperationsperspektive von Jugendhilfe und Schule.
– Steuerungsvorstellungen, die mit der Umsetzung der Bildungslandschaft in der kommunalen Praxis verbunden sind.

Der *Typ 1 „Kooperation von Jugendhilfe und Schule"* stellt die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in das Zentrum seiner kommunalen Ausgestaltungsvorschläge. Er bezieht sich auf einen Bildungsbegriff, der an den Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen orientiert ist und im 12. Jugendbericht 2005 grundgelegt wurde. Bildung wird in diesem Verständnis als Selbstbildung und als zentrale Ressource der Lebensführung und Lebenskompetenz verstanden.

Ausgehend von diesem zentralen Element wird dann eine Lokale oder Kommunale Bildungslandschaft entworfen, in deren Zentrum die Überwindung der segmentierten Wahrnehmung der bildungspolitisch relevanten Lern- und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen durch die beiden pädagogischen Systeme Jugendhilfe und Schule steht.

Dieser Typ fühlt sich reformpädagogischen Gestaltungsprinzipien und „subjektiv-emanzipatorischen" Bildungsverständnissen verpflichtet; wir finden ihn vor allen Dingen in den „Lokalen Bildungslandschaften" des Deutschen Jugendinstituts wieder. Diese sind im engeren Sinne kein konzeptioneller Vorschlag für die Gestaltung einer Kommunalen Bildungslandschaft sondern eher ein sozialwissenschaftlich orientiertes Untersuchungsdesign für die Analyse der verschiedenen Formen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im Rahmen der Ganztagsschulentwicklung. Dieser Ansatz ist vor allem vor dem Hintergrund der Überlegungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe in ihren Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu verstehen (vgl. AGJ 2006). – Varianten und Versatzstücke dieses Typus finden sich auch in den Überlegungen des Deutschen Vereins zu den Kommunalen Bildungslandschaften (vgl. Deutscher Verein 2007).

Der *Typ 2 „Schule und Gestaltung von Schulentwicklung"* geht eher von der Erkenntnis der Notwendigkeit zunehmender „Schulentwicklung in kommunaler Verantwortung" (Lohre 2005) aus und sieht darin die Entwicklungsnotwendigkeiten „Regionaler Bildungslandschaften", in denen – ausgehend von Überlegungen der „Selbstständigen Schule" – Qualitätssteigerungen im Kerngeschäft der Schule, dem Unterricht, erzielt werden sollen.

Dazu „bedienen" sich Bildungslandschaften dieses Typs entlang einer Entwicklungslinie von einer regionalen Schul- zu einer regionalen Bildungslandschaft, indem diese Schulen sich als Teil ihrer Region verstehen und zunehmend außerschulische Partner z.B. der Kinder- und Jugendhilfe in diese regionale Öffnung einbezogen werden. Damit wird das Ziel des Erwerbs einer umfassenden Lernkompetenz verfolgt, in der mit der zunehmenden Vermittlungsnotwendigkeit sozialer Kompetenzen und damit über das engere Verständnis schulischen Lernen hinaus auch auf die erfahrbare Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und damit auf den Tätigkeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe hingewiesen wird.

Dieser eher funktionalistisch-schulisch orientierte Typus von Bildungslandschaft, der zentral schulische Entwicklungsprozesse betrachtet und begünstigen möchte, findet sich vor allem natürlich im Konzept der Selbstständigen Schule selber und seinen Nachfolgeprojekten der Regionalen Bildungsnetzwerke sowie in Teilbereichen auch in den Kommunalen Bildungslandschaften des Deutschen Vereins und der Initiative „Lernen vor Ort" wieder. Er bildet darin sicherlich einen aktuell bevorzugten Teil von Bildungslandschaften ab, der im Mainstream der schulischen PISA-Rezeption liegt, mit den zentralen Befunden der Qualitätsmängel und der hohen Selektivität im deutschen Bildungswesen. Dieser Typus hat in der Bestimmung der realpolitischen Handlungsrelevanz von Bildungslandschaften im kommunalen Raum nach meiner Auffassung eine große Bedeutung.

Der *Typ 3 „Lebenslanges Lernen, Weiterbildung, Wirtschaft“* bildet sich eher in einem bildungstheoretischen Kontext heraus, in dem das Lebenslange Lernen im Lebenslauf (dies umfasst die allgemeine Bildung, die Hochschulbildung und die berufliche Aus- und Weiterbildung) vorrangig aus dem Kontext der Weiterbildungsdiskussion als eine der großen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen in Deutschland bzw. den entwickelten Weltregionen betrachtet wird. Bildung erhält in diesem Verständnis einen bedeutenden Stellenwert sowohl bei der Regionalentwicklung als auch bei der wirtschaftlichen Innovation und diese Vorstellungen werden darin zu einer „Lernenden Region“ verdichtet. Es werden Teile schulischer- und sozialpädagogischer Überlegungen im Kontext der Formulierung von Bildungslandschaften aufgenommen, in dem sie den sozialen und geografischen Ort als Anlass und Gelegenheit von Bildungsprozessen betrachtet und im Rahmen von Netzwerkansätzen auch verschiedene Bildungsanbieter und Nachfrager in eine dauerhafte Form der Kooperation bringen möchte.

Die Region wird dadurch insgesamt zu einer „Lernenden Region“ und im Rahmen eines lebenslangen bildungsbiografischen Verständnisses wird Wert auf die Förderung von Bildungsprozessen in allen menschlichen Lebensphasen gelegt. Darin ist eine deutliche Erweiterung der Vorstellung enthalten, die nicht nur die Kindheit und Jugend als eine zentrale subjektive und gesellschaftliche Ressource betrachtet. Hier reift eine Vorstellung von Bildungslandschaft heran, die im kommunalen Politikzusammenhang Bildung zum zentralen politischen Querschnittsthema und Handlungsfeld für alle Lebensphasen macht.

Dieser Typus findet sich natürlich in dem Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ und in seinen Programmvertiefungen in den Themenbereichen Bildungsberatungsagenturen, Lernzentren, Übergangsmanagement, Aus- und Weiterbildung, Kommunale Kooperationen mit Lernenden Regionen sowie in dem aktuellen Nachfolgeprogramm des Bundes „Lernen vor Ort“ wieder, das sich zurzeit in 40 Kommunen in einer Stiftungskooperation mit über 100 Stiftungen bundesweit konstituiert.

Der *Typ 4 „Sozialer Raum als Bildungsraum“,* der in gewisser Weise eine Sonderform der Bildungslandschaft darstellt und sich damit auch „quer“ zu den ansonsten an dieser Stelle beschriebenen Konzepten stellt, ist durch die Ausrichtung seiner bildungspolitischen Netzwerkarbeit an dem Sozialen Raum als Bildungsraum gekennzeichnet.

Die Formen dieser Bildungslandschaften orientieren sich in den verschiedenen Ausprägungen sowohl an den sozialarbeiterischen Konzepten der aktivierenden Stadtteilarbeit und dem Quartiersmanagement mit ihren Beteiligungsverfahren in der Netzwerkarbeit auf lokaler Ebene als auch an Ressort übergreifenden raumbezogenen Überlegungen verschiedener Politikfelder und Stadtentwicklungsprozesse zur Vermeidung (weiterer) sozialräumlicher Segregationsprozesse. In diesem Typus von Bildungslandschaft wird der Soziale Raum zum zentralen Ort, an dem die Lebensbedingungen und Lebensbezüge „ganzheitlich und integriert“ (Hinte 2006:4) und nicht segmentiert in die Bereiche Gesundheit, Bildung, Ernährung, Freizeit, Konsum und Abenteuer in den Blick zu nehmen sind. Die Gestaltung der sozialräumlichen Lebensbedingungen wird als Grundlage für Bildungsprozesse betrachtet. Damit wird kommunale Bildungspolitik zu mehr als nur die Ausgestaltung von schulischen Bildungsprozessen, „sondern es geht grundsätzlich um eine systematische Förderung von Kindern und Jugendlichen für ein gelingendes Leben in gelegentlich recht prekären Lebensbedingungen. Weil darauf viele Sektoren Einfluss haben, gilt: Stadtentwicklung ist Bildungspolitik, Arbeitsmarktpolitik ist Bildungspolitik, Jugendhilfe ist Bildungspolitik, Sozialpolitik ist Bildungspolitik, Gesundheitspolitik ist Bildungspolitik“ (Hinte 2006: 4).

In dieser raumbezogenen Perspektive von Bildung wird der Blick vor allen Dingen auf die Kinder und Jugendlichen gelenkt, für die das Aufwachsen in ihrem Sozialen Raum mit mangelnden Entwicklungschancen und einer eingeschränkten Teilhabe an der Gesellschaft verbunden ist, und damit auf die Fragen, wie in einer öffentlichen Gesamtverantwortung eine „Bildung für alle“ (12. Jugendbericht 2005) und wie die herkunftsbedingten ungleichen Ausgangsbedingungen in einem raumbezogenen Bildungsnetzwerk kompensiert werden können?

Rolle der Jugendhilfe in der Bildungslandschaft

Die Bedeutung der Relevanz des Diskurses über die Gestaltung Kommunaler, Regionaler oder Lokaler Bildungslandschaften für die Kinder - und Jugendhilfe spiegelt sich sowohl in den bildungsbezogenen und thematischen Zugängen im Rahmen der Reflexion des Bildungskonzeptes des 12. Jugendberichtes 2005 wie auch in den Themen „Bildung und Raum“ und „Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe“ wieder. Darüber hinaus kann vermutet werden, dass mit der Diskussion um die Neugestaltung von Bildungslandschaften auch die schon ältere und kontroverse Diskussion (vgl. Hornstein 1971, 2002) über die Notwendigkeit der verstärkten Kooperationsbezüge von Jugendhilfe und Schule neu angefacht werden wird und als zweite zentrale schul-bildungspolitische Fragestellung in diesem Kontext die Frage nach der Art der Ganztagsschule bzw. der Ganztagsbildung in den Fokus gerät.

Schon der 12. Jugendbericht formulierte 2005 als Ziel den Aufbau „einer kommunalen Bildungslandschaft als Infrastruktur für Kinder und Jugendliche, die getragen wird von Leistungen und Einrichtungen der Schule, der Kinder- und Jugendhilfe, von kulturellen Einrichtungen, Verbänden und Vereinen, Institutionen der Gesundheitsförderung sowie von privaten und gewerblichen Akteuren“ (12. Jugendbericht 2005: 42). Diese Zielformulierung einer Kommunalen Bildungslandschaft steht dort in einem engen inhaltlichen Zusammenhang mit den im Bericht herausgearbeiteten Zukunftsperspektiven für ein öffentlich verantwortetes System von Bildung, Betreuung und Erziehung, das auf der konzeptionellen Grundlage der folgenden fünf Leitlinien beruht:

1. Im Mittelpunkt (aller bildungspolitischen) Bemühungen steht der Lebenslauf und die Bildungsbiografie der Kinder.
2. Ausgangspunkt ist die Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung.
3. Grundlegend ist ein erweitertes Bildungsverständnis mit einer Vielfalt von Orten, Gelegenheiten und Inhalten.
4. Es besteht eine öffentliche Gesamtverantwortung für eine „Bildung für alle".
5. Es sind tragfähige Zukunftskonzepte von Bildung, Betreuung und Erziehung in einem verbesserten Zusammenspiel einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aller bildungs- und lernrelevanten Akteure anzustreben (vgl. 12. Jugendbericht 2005).

Vor diesem Hintergrund kann die jetzige Debatte um Bildungslandschaften aber bei einem genaueren Hinsehen auch als eine, zumindest aus der Sicht der Kinder- und Jugendhilfe, verkürzte und überwiegend auf die tradierte Vorstellung von schulisch geprägten Bildungsprozessen, also auf eine ausschließliche Orientierung auf Lernen, Wissen und Bildung im Sinne „leistungsorientierter Komponenten" (Otto/Rauschenbach 2004: 5) kritisch betrachtet werden.

In dieser einschränkenden Sicht auf die Bildungslandschaften werden die inhaltlichen Bildungsvorstellungen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Otto/Rauschenbach 2004, 12. Jugendbericht 2005), die sich auf Weltaneignung in den vier Weltdimensionen (siehe Info-Kasten unten auf der Seite) orientiert, nur zu oft und weitgehend ignoriert. Vielmehr besteht auch unter dem Konzeptbegriff der Bildungslandschaft durchaus die Gefahr der Verfestigung einer bildungspolitischen Engführung nur auf die schulisch vermittelten und vorwiegend in formalen Bildungsstrukturen stattfindenden Bildungsprozesse und damit verbunden gleichzeitig eine Reduzierung der sehr unterschiedlichen Aufgaben in der Kinder- und Jugendhilfe auf die Erziehungsfunktion. Damit aber werden die dort real stattfindenden informellen Bildungsprozesse in ihrer lebensweltlichen (Bildungs-)Bedeutung nicht mehr in einer– erziehungswissenschaftlich betrachtet – angemessenen Art und Weise rezipiert.

Außerdem entsteht in der Kinder- und Jugendhilfe zunehmend der Eindruck, dass der entstandene Reformdruck, der durch die internationalen Vergleichstudien eigentlich auf der Schule lastet, wegen deren reformresistenter Struktur auf die Kinder- und Jugendhilfe politisch „umgelenkt" wird und diese dadurch noch stärker in ihrer Rolle als „Partner für die sozialen Problemfälle" (Rauschenbach/Otto 2004: 14) oder als der Schule vorgelagerte und zuarbeitende Bildungsinstitution wahrgenommen und in Anspruch genommen wird.

Darauf reagiert die Kinder- und Jugendhilfe, zusätzlich intern irritiert durch fachpolitische Ungleichzeitigkeiten in ihren verschiedenen Handlungsfeldern (Tageseinrichtungen für Kinder, Kinder- und Jugendarbeit, Soziale Dienste, Hilfen zur Erziehung, Jugendsozialarbeit) ihrerseits häufig reflexartig und mit Abwehr gegen diese „Inpflichtnahme" durch die defizitären und kaum selbstreflexiven schulischen Strukturen. Dieses verbindet sich oft mit der bekannten, beliebten und leider auch viel verbreiteten „Immer-schon-Rhetorik" (Rauschenbach/Otto 2004: 19). Damit aber verstrickt sich die Kinder- und Jugendhilfe und vergeudet ihre Energie allzu häufig in der Bearbeitung der „paradoxen Beziehungsfalle", in der sie nach meiner Auffassung in ihrem Versuch der Klärung ihres Verhältnisses zur Schule tief verwickelt ist.

In dieser Diskussion werden einerseits „integrative Ansätze" zwischen sozialpädagogischen und schulpädagogischen Bildungsleistungen angestrebt (vgl. Hartnuß/Maykus 2004). Dadurch, so die Hoffnung (der Jugendhilfe), entsteht ein ganzheitliches oder mehrdimensionales Erziehungskonzept, das entweder in einer neuen „systemtranszendentierenden" (Krüger/Rauschenbach 2007) Organisation eines bisher segmentierten öffentlichen Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung, oder aber unter partnerschaftlicher Kooperation auf Augenhöhe der beiden weiterhin eigenständigen Systeme von Jugendhilfe und Schule realisiert werden kann.

Gleichzeitig aber bedeutet die Realisierung dieser integrativen Perspektive ein Höchstmaß an Veränderungsbereitschaft in beiden pädagogischen Syste-

Im 12. Kinder-und Jugendbericht werden als ein zentrales Element für die Beschreibung der Mehrdimensionalität des verwendeten Bildungsbegriff in „loser Anlehnung" an Jürgen Habermas „Theorie des kommunikativen Handelns (1981) *vier Aneignungsdimensionen von Welt*, die den „gedanklichen Rahmen für die konkreten Lebens-, Erfahrungs- und Wirklichkeitsbereiche des sich bildenden Subjektes (Habermas 1981: 110) darstellen, eingeführt. Diese vier Aneignungsdimensionen, die gleichzeitig auch als Aufbau entsprechender Kompetenzen bei den Individuen zu verstehen sind, beziehen sich:

– Erstens auf die *kulturelle Welt/Kompetenz*, die eine sinnhafte Erschließung und Deutung der Welt und damit das Verstehen und Bewegen darin ermöglicht.
– Zweitens die *materiell-dingliche Welt /instrumentelle Kompetenz*, die die inneren Zusammenhänge in der Welt der Natur und der Materie sowie die der technisch hergestellten Welt der Waren, Produkte und Werkzeuge erklären und gleichzeitig helfen, damit auch umzugehen und sich darin zu bewegen.
– Drittens die *soziale Welt/Kompetenz*, die die Wahrnehmung der sozialen Außenwelt ermöglicht und gleichzeitig auch die handelnde Auseinandersetzung darin unterstützt.
– Viertens die *subjektive Welt/ personale Kompetenz*, die hilft, die eigene Persönlichkeit zu entwickeln und mit seiner eigenen mentalen und emotionalen Innenwelt umzugehen, die eigene Individualität zu erkennen und einen sinnvollen Umgang mit dem eigenen Körper, den Gedanken und Gefühlen möglich zu machen.

men, also auch in der Jugendhilfe, und wenn das Prinzip der „Integriertheit“ auch zu der Leitfigur für die Organisationsfrage des deutschen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems werden würde, könnte damit die Zeit der Kinder- und Jugendhilfe als eigenständiges pädagogisches System, außerhalb der Schule, langsam aber sicher zu Ende gehen.

In deutlicher Differenz zu diesen Vorstellungen sind die Konzepte der Ganztagsbildung (Coelen 2004) zu sehen. Sie verstehen sich „als Chiffre für einen theoretisch fundierten Konzeptvorschlag, der Aus- und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen auf Basis der bildungsrelevanten Strukturprinzipien bestehender Institutionen unter Berücksichtigung sozialräumlicher Bezüge fasst“ (Coelen/Otto 2008: 19). Ganztagsbildung, so verstanden, ist also ein neues bildungstheoretisches, aber auch bildungspolitisches Signal im Kontext neu zu schaffender Kommunaler Bildungslandschaften. Es konturiert sich im Horizont von Bildungskonzeptionen, die von der starken Bedeutung außerschulischer Erfahrungs-, Lern- und Bildungsorte ausgehen und deshalb eher in der Gestaltung von Netzwerken denken und sich in ihrer inneren Struktur deshalb auch explizit von dem alleinigen institutionellen Kontext der Schule lösen.

Diese bildungspolitische Entwicklung erfordert aber auch von der Kinder- und Jugendhilfe zunächst ein selbstreflexives Vorgehen, das vor der „Klärung der Beziehungsfrage: Wie halte ich es mit der Schule?“ (vgl. u.a. Rauschenbach/Otto 2004, Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg 2002, Deinet 2001), die dezidierte inhaltliche Auseinandersetzung über die Frage stellt, welche Anteile in der notwendigen Gesamtorganisation von Bildungsprozessen und Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen die Kinder- und Jugendhilfe einbringen kann. „Die Frage, die einem umfassenden Bildungsanspruch gerecht wird, muss daher zunächst lauten: Was müssen Kinder und Jugendliche lernen, wissen und können, um ihre je eigene Zukunft bewältigen zu können, welche Bildungsangebote sollten ihnen zur Verfügung stehen?“ (Rauschenbach/Otto 2004: 19)

Ausblick und Anfragen

Vor dem Hintergrund des skizzierten durchaus unterschiedlichen Gebrauchs und inhaltlichen Verständnisses von Bildungslandschaften und deren uneinheitlichen Definitionen ist die Frage nach der bildungstheoretischen wie konzeptionellen Offenheit zurzeit nicht abschließend beantwortbar.

Zumindest kann nicht selbstverständlich und voraussetzungslos davon ausgegangen werden, dass bei allen Projekten, die den Begriff der Bildungslandschaft verwenden, immer auch schon das Verständnis für ein entsprechend erweitertes Bildungskonzept mit den zentralen Elementen des mehrdimensionalen Bildungsbegriffs angelegt ist: dem bildungsbiographischen Zugang, der Topographie der Bildungsorte, den Kompetenzbereichen und Weltbezügen, den informellen Lern- und Bildungsprozessen, der Vorstellung von Bildung als Ko-Produktion und der Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung.

Bei der Betrachtung der bisher vorliegenden Erfahrungen in der Gestaltung von Bildungslandschaften wird jedenfalls insgesamt eher eine Dominanz schulzentrierter Entwicklungsvarianten (Stolz 2008) diagnostiziert werden können. Zwar wird die Kinder- und Jugendhilfe in neueren Konzeptpapieren häufiger als noch in den ersten Versuchen der 1990er Jahre erwähnt; auch wird die Kooperation von Jugendhilfe und Schule augenscheinlich zu einer Kerninstanz in den stärker kooperationszentrierten Entwicklungsvarianten von Bildungslandschaften.

Ob damit aber auch schon in deren Entwicklungsperspektive, die in ihrer kommunalen Ausprägung nicht nur den Aspekt der räumlichen Regionalisierung umfassen sollte, sondern auch bildungstheoretische und bildungspolitische Positionen, die formale und informelle Bildungsprozesse gleichermaßen in den Blick nehmen (vgl. Mack 2008) und damit, wie schon in den Empfehlungen des 12. Jugendberichts 2005 angesprochen, erst die Voraussetzung für die Realisierung eines umfassenden Bildungskonzepts, das sich durch eine grundlegende Veränderung der Schule sowie durch ein neues Zusammenspiel von Schule und anderen Bildungsorten auszeichnet, vorliegt, muss nicht zuletzt aufgrund z.T. fehlender formaler kommunaler Zuständigkeiten (Schule) kritisch gesehen werden.

Gleichwohl erscheint eine positive und konstruktive Grundhaltung zu und eine strategische Ausrichtung auf kooperationsorientierten Entwicklungsvarianten von Bildungslandschaften attraktiv, in deren Kern ein Verständnis von der Topographie der Bildungsorte steht und in denen Kinder und Jugendliche im Laufe ihres Lebens die Kompetenzen entwickeln können, die sie für eine selbstständige Lebensführung

benötigen, und die auch noch versucht, gleichzeitig Struktur und Subjekt miteinander zu verbinden.

Kommunale Bildungslandschaften können in diesem erweiterten Verständnis zu dem sozialen Raum werden, in dem übergreifende und ineinander verwobene Bildungskonzepte gestaltet werden und gleichzeitig diese auf eine größtmögliche Teilhabe aller ausgerichtet sind.

Erst dadurch entsteht Zeit und Raum für intersubjektive Welterfahrungen der Kinder und Jugendlichen und die Chance zu einer integrativen Verbindung zwischen den verschiedenen Bildungsorten.

Dr. Christoph Berse, Referent,
Stadt Essen, Geschäftsbereich Jugend, Bildung und Soziales, Rathaus Porscheplatz, 45127 Essen,
Telefon 0201/88-88505
E-Mail: christoph.berse@gbv5.essen.de

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2006): Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Leipzig

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel, Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg. (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 12. Kinder- und Jugendbericht. Berlin

Coelen, Th. (2004): Kommunale Jugendbildung – Vernetzung von Jugendhilfe und Schule als kommunales Angebot. In: Hartnuss, B./Maykus, S., Hrsg.: Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: 255-276

Coelen, Th./Otto, H.-U. (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden

Deinet, Ul., Hrsg. (2001): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen

Deutscher Verein (2007): Diskussionspapier zum Aufbau Kommunaler Bildungslandschaften unter Vorsitz von Prof. Klaus Schäfer vom Fachausschuss „Jugend und Familie“ beraten und vom Vorstand des Deutschen Vereins am 13. Juni 2007 beschlossen. Berlin

De Haan, G. (2009): „Es ist ein zähes Geschäft“. In: Die Zeit Nr. 14, 26. März 2009. Hamburg:

Habermas, J. (1987): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main

Hartnuss, B./Maykus, S., Hrsg. (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretischen Verortungen und Forschungsfragen. Berlin

Hinte, W. (2006): Integrierte Bildungsarbeit braucht abgestimmte Finanzierungen. Das Zusammenspiel von Bildung, Lebensbedingungen und Lebenswelt. In: Kontexis, 20/2006. Berlin: 4-5

Hornstein, W. (1971): Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3.Weinheim: 285-314

Hornstein, W. (2002): Jugendhilfe und Bildung zu Zeiten der Bildungsreform der 70er Jahre und im Zeichen der PISA-Debatte. In: Diskurs, Heft 2: München: 45-50

Klemm, K. (2008): Zum Verhältnis von Bildung und Stadtgesellschaft. In: Der Städtetag, 1/08: 8 ff.

Krüger, H.H./Rauschenbach, Th. (2007): Bildung im Schulalter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrgang, Beiheft 6/2006, Wiesbaden: 97-108

Knauer, S. (2007): Zum Thema, In: Bildungslandschaften in gemeinsamer Verantwortung gestalten,Hrsg.: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Berlin: 9-15

Lohre, W. (2005): Schulentwicklung in kommunaler Verantwortung. Entwicklung regionaler Bildungslandschaften im Projekt „Selbstständige Schule“. Troisdorf

Mack, W. (2005): Empirische Bestandsaufnahme zur aktuellen Entwicklung von Ganztagsschulen. Unveröff. Ms. München

Münchmeier, R.; Otto H.-U.; Rabe-Kleberg, U., Hrsg. (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen

Smuda, M., Hrsg. (1986):Landschaft. Frankfurt/Main

Stolz, H.-J. (2008): Regionale und lokale Bildungslandschaft. Begrifflich-konzeptionelle Grundlagen. UVM. München

Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. [Hrsg.] (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden

Das Buch „Mehrdimensionale Bildung im Kontext Kommunaler Bildungslandschaften. Bestandsaufnahme und Perspektiven“ von Dr. Christoph Berse reflektiert vor dem Hintergrund erweiterter Bildungsvorstellungen und des aktuellen Bildungsdiskurses die produktiven Ansätze von mehrdimensionalen Bildungskonzeptionen in der Neugestaltung kommunaler Bildungslandschaften. Darüber hinaus wird die bildungspolitische Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe als ambivalente Leitnorm diskutiert und werden die verschiedenen Ansätze in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule und der Ganztagsbildung vorgestellt.

Das Buch (Erscheinungsjahr: 10/2009, 233 Seiten) ist als eBook erschienen. Es kann kostenlos heruntergeladen (Pdf-Datei) oder als gedrucktes Buch bestellt werden (Paperback, Preis: 42,- EUR zzgl. Versandkosten).

www.budrich-unipress.de

Bildung – Integration – Teilhabe

Kinder- und Jugendpolitik gestalten

SCHLAG LICHT

Kinder-/Jugendpolitik

Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ

1. Recht auf Kindheit und Jugend sichern

Kindheit und Jugend unter kinder- und jugendgemäßen gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen auszuleben, ist das individuelle Recht eines jeden Menschen, das ihm mit Geburt als unveräußerliches Menschenrecht zuteil wird. Die umfassenden Formulierungen von Kinderrechten in der UN-Kinderrechtskonvention beinhalten daher nicht nur Schutzrechte, sondern ebenso Rechte auf Beteiligung und Selbstverwirklichung sowie Förderung als eigenständige Rechte im menschlichen Entwicklungsprozess.

Folgt man diesem Menschenrechtsverständnis, so begründet sich Kinder- und Jugendpolitik zuallererst in der Aufgabe, das individuelle Recht auf Kindheit und Jugend zu sichern – und nicht darin, Kinder und Jugendliche in ihrer gesellschaftlichen Verwertbarkeit als zukünftige Erwachsene zu formen. Eine zukunftsfähige Gesellschaft baut auf Individuen, die sich zu ihr bekennen und mit Selbstwertgefühl und den entsprechenden Erfahrungen sich und ihren Platz in der Welt suchen und zur Entwicklung einer solidarischen und demokratischen Gesellschaft beitragen. Kindheit und Jugend in diesem Sinne ausleben zu können, ist für jeden Menschen eine wesentliche Voraussetzung, um ein erfülltes und menschenwürdiges Leben zu führen und seine Persönlichkeit als Individuum zu entfalten, ohne als Anhängsel seiner Familie, als wertschöpfender Faktor in einem Produktionsprozess oder als Zukunftsträger einer Gesellschaft gesehen zu werden.

Der aktuelle öffentliche Diskurs, genauso wie die sich in diesem Zusammenhang entwickelnden politischen Strategien, blenden diese zentrale Bedeutung von Kindheit und Jugend weitgehend aus. Sie werden nicht mit dem individuellen Recht von Kindern und Jugendlichen als eigenständige Rechtssubjekte auf Förderung, Schutz und Beteiligung begründet, sondern mit den gesellschaftlichen Verwertungsinteressen. Die Lebensphase Kindheit und Jugend hat aber als Experimentierraum grundlegende Bedeutung – nicht nur für ein wandlungs- und entwicklungsfähiges Gemeinwesen, sondern auch für die Wandlungs- und Entwicklungsfähigkeit jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen. Im Sinne einer tragfähigen Zukunftspolitik ist es Aufgabe von Staat und Gesellschaft, darauf hinzuwirken, dass junge Menschen die für ihre gelingende Entwicklung notwendigen Gestaltungsräume vorfinden und damit eine Wertschätzung erfahren, deren Erwiderung den Fortbestand des Gemeinwesens sichert. Wenn man den Ausbau der Kindertagesbetreuung nur mit beschäftigungs-, bildungs- und gleichstellungspolitischen Argumenten vorantreibt, geht diese Sichtweise verloren. Würde man sie ernst nehmen, müsste dies zu einer deutlichen Erweiterung um Aspekte wie Beteiligung oder Verwirklichung eigener Interessen und Modifizierung entsprechender Ausbauprogramme führen.

Bei Jugendlichen kommt noch hinzu, dass sie innerhalb politischer Entscheidungsprozesse zunehmend mehr im Status einer Randgruppe wahrgenommen werden, die einzig im Zusammenhang mit Devianz und Defiziten thematisiert wird. Im Fokus stehen Themen wie Schulverweigerung, Delinquenz, Suchtabhängigkeit und Extremismus; von einer grundständigen auf die Jugendphase ausgerichteten Gesamtpolitik kann kaum noch gesprochen werden. Diese Politik ist vornehmlich geprägt durch die Interessen der Erwachsenengesellschaft und ihre Ängste, dass ein Teil der Kinder und Jugendlichen sich nicht ausreichend effektiv „verwerten“ lässt und damit als soziale und ökonomische Dauerbelastung dieser Gesellschaft die Zukunftsfähigkeit gefährdet.

Kinder- und Jugendpolitik im eigentlichen Sinne muss es demgegenüber darum gehen, den Subjektstatus von Kindern und Jugendlichen als aktive Gesellschaftsmitglieder in Gegenwart und Zukunft mit eigenständigen und legitimen Ansprüchen anzuerkennen und dieser Wertschätzung im politischen Handeln Ausdruck zu verleihen. Dazu gehört, jungen Menschen ein Recht auf Beteiligung an den ihre Lebenswelt betreffenden Gestaltungsprozessen einzuräumen. Kinder- und Jugendpolitik muss daher ihre Legitimation aus dem Recht junger Menschen auf Förderung ihrer Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit ableiten, wie sie im § 1 SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfegesetz, normiert ist. Es ist zentrale Aufgabe von Kinder- und Jugendpolitik, innerhalb der politischen Entscheidungsprozesse darauf hinzuwirken, dass die im Gesetz verankerte öffentliche Verantwortung für die gelingende Ent-

wicklung junger Menschen eingelöst wird, indem diesen Ermöglichungsstrukturen für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung zur Verfügung gestellt werden. Diese müssen getragen sein von einer gesamtgesellschaftlichen Ermutigungskultur, die grundsätzlich jedem Kind und jedem Jugendlichen die Erfahrung gestattet, mit seinen individuellen Potentialen in der Gesellschaft willkommen zu sein. Persönlichkeitsentwicklung bedarf der Begleitung durch menschliche Gegenüber, die Dialoge, Feedback und Reibung ermöglichen. Es zählt zu den Kernaufgaben öffentlicher Verantwortung, die Rückgriffsmöglichkeit auf diese Ressource nicht dem Zufall zu überlassen, sondern sie allen Kindern und Jugendlichen zur Verfügung zu stellen.

2. Interessen und Rechte gegenüber anderen Gruppen verteidigen

Die demographische Entwicklung bedingt, dass der Anteil an Kinder und Jugendlichen an der Bevölkerung weiter abnimmt. Dieser Aspekt wird bevorzugt als Begründung genommen, junge Menschen zu verplanen und ihre Entwicklung möglichst effektiv und effizient zu steuern. Vor diesem Hintergrund muss Kinder- und Jugendpolitik stärker als in der Vergangenheit darauf achten, dass junge Menschen mit ihren Ansprüchen und Interessen mehr Berücksichtigung finden. Dies ist das Gegenteil einer Generationenpolitik, die auf gemeinsamen Zielen und Interessen aller Generationen aufbaut. Neben dem Recht auf Gleichaltrigengemeinschaft geht es hierbei insbesondere um eine gleichberechtigte Teilhabe am Öffentlichen Raum, die für Kinder und Jugendliche nicht ausreichend gewährleistet ist. Die damit verbundenen Erwartungen an junge Menschen erhöhen die Gefahr der Verplanung und der Verknappung entwicklungsnotwendiger freier Gestaltungsräume in den Lebensphasen Kindheit und Jugend, denn Freiräume, Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen werden vor allem dann zum Problem, wenn sie sich nicht mit anderen Politikzielen vereinbaren lassen.

So steht beispielsweise das Bedürfnis nach Sicherheit und Kontinuität von Lebensorten von Kindern und Jugendlichen in ihren Familien im Widerspruch zur geforderten Mobilität der Erwachsenen, die Kindern und Jugendlichen zum Teil innerhalb kürzester Zeit Wechsel von Freundeskreisen, Betreuungssituationen und Schulen zumutet. Anspruch auf Raum und Zeit auch außerhalb von pädagogischen Institutionen stehen angesichts innerstädtischer Verdichtungsprozesse und dem Wegfall von Freiflächen in Konkurrenz zu Flächenverbrauch durch Verkehr, Gewerbe, höhere Wohnansprüche oder das Ruhebedürfnis von Erwachsenen.

3. Benachteiligungen entgegenwirken

Die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und Voraussetzungen für die Entwicklung einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit haben sich im Zuge des gesellschaftlichen Wandels verkompliziert. Parallel zum Wegfall orientierungs-gebender Normallebensläufe steigt die biographische Optionsvielfalt. Diese bedeutet aber nicht, dass Kinder und Jugendliche aus einem Riesenangebot von Ausgestaltungsmöglichkeiten ihrer Lebensentwürfe auswählen können, sondern dass die objektiven Voraussetzungen, aus einer Vielfalt wählen zu können, sich je nach Lebenslage und -alter extrem unterscheiden. Kinder und Jugendliche haben ungleiche Voraussetzungen, die dazu führen, dass die einen tatsächlich aus einer großen Fülle von Optionen Entscheidungen über ihren Lebensstil, über die Gestaltung ihres Privatlebens, über ihren Bezug zu Gesellschaft und Politik und nicht zuletzt ihre eigene berufliche Entwicklung bestimmen können. Andere sind dagegen in ihren Entscheidungsmöglichkeiten beschnitten und auf Grund ihrer eingeschränkten Förderung und Kompetenzen kaum in der Lage, aus Kreisläufen der sozialen und bildungsmäßigen Verarmung, der reduzierten Freizeit-, Kultur- und Konsummuster auszubrechen, die

sie in ihrem Umfeld vorfinden. So stellt sich die Optionsvielfalt der Gesellschaft für viele Kinder und Jugendliche nicht her und die Risiken bei der Ausgestaltung ihrer Lebenswelten sind deutlich höher als die Chancen, die viele Jugendliche für sich nicht mehr erkennen, geschweige denn nutzen können.

Der Ausgleich sozialer Benachteiligung in Folge von Armutskreisläufen, familiärer Migrationsgeschichte oder von nach wie vor vorzufindenden geschlechtsspezifischen Ungerechtigkeiten bei der Wahrnehmung und Nutzung von Lebenschancen muss deshalb im Mittelpunkt einer auf Kinder und Jugendliche ausgerichteten Unterstützungspolitik von Staat und Gesellschaft stehen.

4. Individuelle Entfaltung und soziale Gerechtigkeit durch Bildung sichern

Die Verbindung des Rechtes auf Kindheit und Jugend als individuelles Menschenrecht und der berechtigte Anspruch, soziale Gerechtigkeit für möglichst viele Kinder und Jugendliche zu erreichen, stehen nicht im Gegensatz zueinander. Beiden gemeinsam

ist die zentrale Bedeutung von Bildung als Grundvoraussetzung für individuelle Entfaltungsmöglichkeiten. Mit dieser Verortung von Bildung bekommen entsprechende Fördermaßnahmen und Unterstützungsangebote eine erweiterte Bedeutung. Sie begründen sich eben nicht über ihren Verwertbarkeitszusammenhang in Hinblick auf materielle Absicherung von Lebensläufen und dem gesellschaftlichen Interesse, qualifizierten Nachwuchs zu erhalten, sondern sollen umfassende gesellschaftliche Teilhabechancen ermöglichen.

Nur wenn es gelingt, Bildung in einem umfassenden Sinne für alle Kinder und Jugendlichen zu verbessern und ihnen damit nicht nur im Bereich der institutionalisierten Bildung durch Kindertagesbetreuung und Schule bessere Zukunftsperspektiven zu entwickeln, ist Kinder- und Jugendpolitik mehr als nur kompensatorische Sozial- und Bildungspolitik, sondern zugleich auch die Realisierung vom Recht auf eine menschenwürdige Kindheit und Jugend.

Dies bedeutet den Erhalt und Ausbau von Freiräumen für zweckfreies und experimentierendes Gestalten von Kindern und Jugendlichen, wie sie insbesondere die Jugendarbeit bietet. Kinder und Jugendliche müssen als subjektive Rechtspersönlichkeiten und als Partner in einem Gestaltungsprozess anerkannt werden, in dem es nicht nur um die Verbesserung schulischer und beruflicher Kompetenzen geht, sondern in dem die Freude am Leben, die Wahrnehmung unterschiedlicher kultureller Ausdrucksformen, das Ausprobieren neuer Lebens- und Kommunikationsformen und informelle Lernerfolge die gleiche Beachtung finden wie die Sprachförderung von Kindern, die Kooperation von Jugendhilfe und Schule, der Ausbau der Ganztagsbetreuung und der Ausbau der Frühen Hilfen. Das Spannungsverhältnis, in dem sich Kinder- und Jugendpolitik bewegt, wird markiert von den Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen sowie den aktuellen und zukünftigen gesellschaftlichen Anforderungen an ihre eigenverantwortlichen Mitglieder der Gesellschaft. In diesem Zusammenhang sind nicht die stromlinienförmigen Karrierebiographien das Leitbild, sondern eine Gesellschaft voller Persönlichkeiten, die aus einer erfüllten Kindheit und Jugend heraus kompetent ihr eigenes Leben gestalten und Verantwortung für sich und andere übernehmen.

Kinder- und Jugendpolitik steht mehr denn je vor der Herausforderung, ein erkennbares Profil und eine Perspektive ihrer Einmischung in gesellschaftliche und politische Prozesse zu entwickeln, so dass sie wirksam auf der Grundlage einer eigenständigen Legitimation als Zukunftspolitik zum Wohle ihrer Zielgruppe agieren kann.

Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ Berlin
30. September/1. Oktober 2009

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, Child and Youth Welfare Association, Mühlendamm 3, 10178 Berlin. Ansprechpartnerin: Sabine Kummetat, Telefon 030/40040219, E-Mail: sabine.kummetat@agj.de, www.agj.de

Ein Zeugnis für die Kinderrechte

Erster Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung

Kinder und Jugendliche beurteilen die Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland aus ihrer Sicht. Sie erstellen einen eigenständigen Kinder- und Jugendreport. Er wird parallel zum Staatenbericht der Bundesregierung dem UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes vorgelegt. Junge Menschen sollen den Report in Genf vorstellen und persönlich angehört werden.

Die Aussagen von Kindern und Jugendlichen aus dem Kinder- und Jugendreport fließen in die Beurteilungen des UN-Ausschusses ein. Sie können damit eine der Grundlagen für die Empfehlungen an die Bundesregierung sein.

Der Kinder- und Jugendreport soll im Mai 2010 fertiggestellt sein. Er stützt sich auf drei Informationsquellen:

1. Mit Hilfe eines Fragebogens werden Kinder und Jugendliche bundesweit zu ihren persönlichen Erfahrungen befragt. Ausgehend von den Lebensräumen junger Menschen – Familie, Schule, Freizeit und Wohnort – schildern sie ihre alltäglichen Erlebnisse und beurteilen sie im Hinblick auf die Wahrung oder Verletzung ihrer Rechte. (Der Fragebogen kann bei der AGJ angefragt oder unter *www.kinder-jugendreport.de* ausgefüllt werden.)
2. In einem weiteren Schritt wird eine Auswahl junger Menschen befähigt, eine eigene Sichtweise zum Thema zu entwickeln. Auf der Peer-to-Peer-Ebene recherchieren und beschreiben sie Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in ihrer Umgebung.
3. Dritter Bestandteil des Kinder- und Jugendreports sind Ergebnisse aus bereits abgeschlossenen Kinderrechtsprojekten der vergangenen fünf Jahre. Verbände, Kinderbeauftragte, Jugendämter und Schulen sind aufgerufen, entsprechende Dokumentationen an die Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe – AGJ zu senden, damit sie zusammengefasst werden und in den Kinder- und Jugendreport einfließen können.

Zum Hintergund

Am 20. November 1989 wurde mit der UN-Kinderrechtskonvention (UNKRK) weltweit anerkannt, dass junge Menschen nicht nur schutzbedürftig, sondern auch selbstständige Träger von Rechten sind. Dabei müssen ihnen alle Möglichkeiten zur Beteiligung an Entscheidungen, die sie betreffen, eröffnet werden. Mit der Ratifizierung 1992 hat die Bundesrepublik Deutschland sich verpflichtet, die UN-KRK umzusetzen und alle notwendigen Maßnahmen zu ihrer Verwirklichung zu ergreifen.

Rebekka Bendig, Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, Telefon 030/40040217
E-Mail: rebekka.bendig@agj.de
www.agj.de
www.kinder-jugendreport.de

PRAXIS

Kultur und Schule

Bildungsangebote der LVR-Museen und Kultureinrichtungen

von Christine Ferreau

In der jüngsten Vergangenheit haben zahlreiche bildungspolitische Aktivitäten in Nordrhein-Westfalen Museen als außerschulische Lernorte in den Focus gerückt. Dazu gehört das Projekt „Bildungspartner Museum und Schule“, eine Initiative der Medienberatung NRW unter gemeinsamer Trägerschaft der Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe sowie des Ministeriums für Schule und Weiterbildung. Zu nennen ist gleichfalls die Unterzeichnung einer Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit von Museen und Ganztagsschulen durch NRW-Schulministerin Barbara Sommer und die drei musealen Fachverbände in NRW: dem Verband Rheinischer Museen e.V., der Vereinigung Westfälischer Museen e.V. und dem Arbeitskreis Museumspädagogik Rheinland und Westfalen e.V.

Bildungsangebote der LVR-Museen

Seit dem 1.4.2009 haben Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren auf Beschluss der politischen Vertretung freien Einritt in die LVR-Museen. Davon profitieren natürlich auch Schülerinnen und Schüler, die so das museumspädagogische Angebot der LVR-Museen für alle Schulformen, Klassenstufen und Unterrichtsfächer noch besser nutzen können. Dieses Angebot ist breit gefächert; beispielhaft sei hier genannt: Allein im LVR-LandesMuseum Bonn gibt es über 20 unterschiedliche Themenführungen und Workshops für die Dauerausstellung, hinzu kommen Angebote zu aktuellen Sonderausstellungen. Der Schauplatz Ratingen des LVR-Industriemuseums macht rund 15 Angebote, das Spektrum reicht von der klassischen Museumsführung über selbstständiges Stationenlernen bis zu kompletten Projektwochen. Alle LVR-Museen streben nicht nur eine möglichst große Themen-, sondern auch Methodenvielfalt an: Lernen im Museum soll nicht nur dem Schulcurriculum genügen, sondern das besondere Potenzial des außerschulischen Lernorts Museum befördern. 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 illustrieren 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 Max Ernst Museums Brühl des LVR: Schülerinnen und Schüler der Klassen 7 bis 11 des Brühler Max Ernst Gymnasiums erläutern anderen Schulklassen oder Museumsgästen das Werk von Max Ernst.

Besonders hervorzuheben sind die eigens für Kinder und Jugendliche konzipierten Mitmach-Ausstellungen des LVR-LandesMuseums Bonn wie „12 sind Kult oder warum heißt der Sonntag Sonntag?“ im Rahmen des Jahres der Mathematik oder die Mitmachbereiche zu den Ausstellungen „Der Barbarenschatz“ und „Die Langobarden“. Auch das LVR-Industriemuseum hat mit der Ausstellung „Stahlwerk“ und weiteren handlungsorientierten Wechselausstellungen in der Vergangenheit solche Angebote gemacht.

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

Außerschulische Lernorte neben den LVR-Museen bietet ebenfalls das LVR-Netzwerk Umwelt in Kooperation mit den Biologischen Stationen im Rheinland: Zahlreiche Projekte ermöglichen zum Beispiel Lernen in der Kulturlandschaft am Beispiel der Streuobstwiesen, bieten Umwelt- und Naturschutzprojekte für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder stellen Unterrichts- und Arbeitsmaterial für Schulklassen zur Verfügung.

Auch das LVR-Amt für Bodendenkmalpflege hat in seiner Außenstelle Titz im Kreis Düren, die für die Archäologie im Braunkohlentagebau der Kölner Bucht zuständig ist, eigene museumspädagogische Angebote entwickelt. Schülerinnen und Schülern wie auch Vorschulkindern werden hier spannende Einblicke in die Archäologie geboten. Kinder und Jugendliche erfahren so nicht nur etwas über die Vergangenheit von der Vor- und Frühgeschichte bis heute, sondern lernen auch das Arbeitsfeld von Archäologinnen und Archäologen kennen.

Barrierefreie Angebote

Inkludiert in die museumspädagogische Bildungsarbeit der LVR-Museen wie auch der Umweltbildung sind immer auch Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen. Für Kinder und Jugendliche mit Körper- oder Sinnesbehinderungen machen alle LVR-Museen gezielte Angebote. Bei der Programmentwicklung wird häufig mit LVR-Einrichtungen zusammengearbeitet, um deren Fachwissen zu nutzen. So fanden im LVR-Industriemuseum Bergisch Gladbach im Rahmen der Sonderaustellung „nacht.aktiv – Nichts zu sehen“ in 2008 Aktionstage gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern der LVR-Louis-Braille-Schule Düren mit dem Förderschwerpunkt Sehen statt. Der LVR-Archäologische Park Xanten arbeitet regelmäßig mit der LVR-Förderschule Krefeld, Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation, zusammen, um Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Höreinschränkungen zu entwickeln.

Auch die umweltpädagogischen Angebote stehen unter dem Motto „Naturerlebnis für alle“. Die biologischen Station Oberberg, in der Städteregion Aachen und in den Kreisen Düren und Kleve im LVR-Netzwerk Umwelt haben eine breite Palette von Angeboten und Materialien erstellt. Das Projekt wird kontinuierlich fortgeführt; so sollen Tastmodelle von Amphibien und Kleintieren oder eines Biberbaus so entwickelt werden, dass sie auch für Blinde oder Sehbehinderte Menschen genutzt werden können.

Die vom LVR geförderten Naturparke bieten gleichfalls zahlreiche Aktivitäten für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen: Das Hotel FIT im bergischen Much ist als Integrationsbetrieb mit Kreativwerkstatt und umfassendem Outdoortraining für Menschen mit Behinderungen ideal für Klassenfahrten. Als Tagesaktivitäten werden bspw. Führungen durch den Kottenforst südwestlich von Bonn mit seiner über 2.000jährigen Geschichte angeboten.

Kooperation mit Schule

Unter dem Aspekt der Qualitätssicherung und Professionalisierung bieten die LVR-Museen regelmäßig Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer an. Dies sind in der Regel fachspezifische Angebote zu den Themen der Museen, aber auch Querschnittsthemen wie Fortbildungen für Lehrer und Lehrerinnen zum Thema „Macht und Gewalt – Coolnesstraining und Gewaltprävention“ im LVR-LandesMuseum Bonn.

Alle LVR-Museen pflegen enge Kontakte zu den Schulverwaltungen vor Ort. Besonders spannend ist das aktuelle Modellprojekt „Museumscurriculum“ des LVR-LandesMuseums Bonn zur festen Kooperation von Museum und Schulen in Zusammenarbeit mit dem Kunstmuseum Bonn, dem Schulamt der Stadt Bonn und sieben Bonner Grundschulen. Über den üblichen einmaligen Museumsbesuch sollen im Rahmen dieses Projektes die beteiligten Grundschulklassen den außerschulischen Lernort Museum regelmäßig besuchen. Die Museen und Schulen haben dazu gemeinsam ein an den Grundschul-Lehrplänen orientiertes Curriculum entwickelt, das nicht nur auf eine allgemeine und museumsspezifische kulturelle Grundbildung abzielt, sondern den Schülerinnen und Schülern auch eine Vielzahl von Schlüsselkompetenzen allgemeiner Art vermitteln soll. Die Kompetenzen und Inhalte werden in den vier Grundschuljahren aufeinander aufbauend vermittelt und erworben. Eine Abstimmung mit vorschulischer Erziehung und den weiterführenden Schulen ist angestrebt.

Bildungspartnerschaften NRW

Durch die Neustrukturierung der Lehrerfortbildung in NRW ergeben sich in der Zusammenarbeit mit den Schulverwaltungen besondere Chancen. Fester Bestandteil der neuen lokalen „Kompetenzteams“, die in den Städten und Kreisen das Fortbildungsangebot koordinieren und weiterentwickeln, sind die sog. Bildungspartnerschaften der Medienberatung NRW mit verschiedenen Bildungsanbietern vor Ort. Die Bildungspartnerschaft „Schule und Museum“ bietet Museen die große Chance, als außerschulische Lernorte auch institutionell wahrgenommen zu werden.

Im LVR-Dezernat Kultur und Umwelt gibt es zurzeit neun offizielle Bildungspartnerschaften:

– LVR-Industriemuseum, Schauplatz Bergisch Gladbach/GGS Herkenrath
– LVR-Industriemuseum, Schauplatz Oberhausen/ Gymnasium im Gustav-Heinemann-Schulzentrum Dinslaken
– LVR-Industriemuseum, Schauplatz Oberhausen/ Heinrich-Böll-Gesamtschule Oberhausen
– LVR-Industriemuseum, Schauplatz Oberhausen/ Freiherr-vom-Stein-Gymnasium Oberhausen
– LVR-Industriemuseum, Schauplatz Solingen/Humboldtgymnasium Solingen
– LVR-Freilichtmuseum Kommern/Schiller-Gymnasium Köln
– LVR-Freilichtmuseum Kommern/Städtisches Heinrich-Mann-Gymnasium Köln
– LVR-Freilichtmuseum Kommern/Astrid-Lindgren-Schule Schleiden
– LVR-Archäologischer Park Xanten/Städt. Stiftsgymnasium Xanten

Zahlreiche weitere Bildungspartnerschaften stehen kurz vor dem Abschluss. So ist der LVR-Archäologische Park mit weiteren acht Xantener Schulen im Gespräch und das LVR-LandesMuseum Bonn mit weiteren sechs Bonner Schulen.

Neben den formalisierten Bildungspartnerschaften pflegen die LVR-Museen mit den Schulen der Region regelmäßige Kooperationen, z.B.:

– LVR-Freilichtmuseum Lindlar mit der Freien Waldorfschule Oberberg, der Ganztagshauptschule GHS Lindlar und der Gesamtschule Kürten
– Max Ernst Museum Brühl des LVR mit dem Max-Ernst-Gymnasium Brühl
– LVR-Industriemuseum, Schauplatz Ratingen mit dem Adam Josef Cüppers Berufskolleg
– LVR-Industriemuseum, Schauplatz Engelskirchen mit der Gemeinschaftsgrundschule Engelskirchen

Offene Ganztagsschulen

Seit einigen Jahren stellen sich die LVR-Museen durch die zunehmende Einführung von Offenen Ganztagsschulen (OGS) in NRW neuen Herausforderungen: Alle LVR-Museen bieten auf den Ganztag zugeschnittene Angebote. Diese Angebote werden durch die Schulen allerdings noch nicht im gewünschten Maße wahrgenommen, da es häufig seitens der Schulen oder der Träger der OGS wie z.B. den Wohlfahrtsverbänden an zeitlichen wie finanziellen Ressourcen mangelt. Besser lassen sich zurzeit Ferien-Angebote für die OGS realisieren. Als Reaktion auf die Diskussion um frühkindliche Bildung bieten die LVR-Museen zunehmend besondere Programme für Vorschulkinder auch im Rahmen der Tagesbetreuung an.

SwiM – Schüler wohnen im Museum

Zu den Angeboten des LVR mit Alleinstellungsmerkmal gehört das Projekt „Schüler wohnen im Museum“ (SwiM) in den LVR-Freilichtmuseen Lindlar und Kommern sowie am Schauplatz Euskirchen des LVR-Industriemuseums. Schülerinnen und Schüler wohnen in eigenen Museumsgästehäusern und erleben das Museum und seine Themen in mehrtägigen museumspädagogischen Projekten. SwiM wird bei den Schulen außerordentlich gut angenommen, die Museen verzeichnen in den Monaten März bis Oktober eine Auslastung von bis zu 100 Prozent.

Die Auslastung von SwiM, aber auch die konstanten bzw. wachsenden Buchungszahlen der allgemeinen museumspädagogischen Angebote belegen, dass die Bildungsangebote der LVR-Museen den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechen.

Die Bildungsangebote der LVR-Museen sind lebendig: Sie passen sich gesellschafts- wie bildungspolitischen Veränderungen an. Davon zeugen neue Themen – wie z.B. zur Migration im LVR-Industriemuseum Schauplatz Oberhausen – ebenso wie der konstante Zuspruch der Schulen. Wichtig ist aber auch die regelmäßige Überprüfung und Verbesserung der Angebote im Sinne eines Qualitätsmanagements. So realisiert das LVR-Industriemuseum für seine sechs Schauplätze zurzeit eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. Evaluiert werden sollen die Qualität der Angebote und die Vermittlung der Inhalte, aber auch Besucherbetreuung, Beratungs- und Anmeldeservice. Um die vielfältigen Angebote der LVR-Museen zentral und auf einen Blick online zugänglich zu machen, plant das LVR-Dezernat Kultur und Umwelt ein LVR-Bildungsportal. Künftig sollen sich museumspädagogischen Angebote der LVR-Museen kompakt im Internet recherchieren lassen: Lehrerinnen und Lehrer könnten dann mit wenigen Klicks ein für ihre Schulform, ihre Alterstufe und ihr Themengebiet passendes Programm der LVR-Museen finden. Die Umsetzung dieses Projektes ist für 2010 geplant.

Christine Ferreau, Landschaftsverband Rheinland,
LVR-Fachbereich Kultur, Ottoplatz 2, 50679 Köln
Telefon 0221/809-7685
E-Mail: christine.ferreau@lvr.de
Im Internet: www.lvr.de

PRAXIS

Schulamt und Jugendamt: Hand in Hand

Wie eine Kommune die Bildungschancen von Kindern verbessern kann

von Annegret Schulte, Mechtild Akgün und Ursula Futter

Übergänge haben im Lebensweg eine besondere Bedeutung – so auch der Schulanfang. Ein Gelingen oder Misslingen kann die Schullaufbahn nachhaltig beeinflussen. Daher müssen Kindertagesstätten und Schulen Strukturen der Zusammenarbeit entwickeln. Im folgenden Beitrag wird aus der Stadt Neuss berichtet.

Zusammenarbeit findet an vielen Orten statt, meist aber ausschließlich auf der Leitungsebene und abhängig von der Sympathie der handelnden Personen. Ein kommunaler Rahmenvertrag bietet die Chance, dass alle Kitas und Schulen in einer Kommune ihre Kooperation und damit die Bildungschancen der Kinder verbessern.

Unser Einstieg

Die von der Stadt Neuss entwickelte Kooperationsvereinbarung zur Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist – seit 2003 – ein Schritt auf dem Weg einer mehrjährigen Entwicklung. Auf freiwilliger Ebene arbeiteten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen aus einem Stadtteil zusammen und entwickelten über vier Jahre unter der Leitung des Schulamtes eine an Standards orientierte Kooperation.

Beim Übergang erfolgreich kooperieren

Im Jahr 2007 kamen das Schulamt und das Jugendamt der Stadt Neuss überein, gemeinsam Rahmenbedingungen zu schaffen, um die gute Zusammenarbeit der Einrichtungen und Schulen langfristig zu sichern. Darüber hinaus wollte man die Zusammenarbeit aller Kindertageseinrichtungen und Grundschulen der Kommune ins Auge fassen – mit dem Ziel, auch hier erfolgreiche Kooperation im Übergang zu initiieren. Damit war die Idee geboren, alle Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu standortbezogenen Kooperationsvereinbarungen zu verpflichten und die Eckpunkte durch die Kommune in einer Rahmenvereinbarung festzulegen. Die notwendige Unterstützung erhielt der Prozess durch die Einrichtung einer Koordinationsstelle zu Beginn des Schuljahres 2007/2008 als Teilzeitstelle beim Jugendamt.

Unsere Grundlage: Qualitätsindikatoren

Die Qualitätsindikatoren für die Zusammenarbeit basieren auf den Grundlagen einer modernen Übergangsgestaltung und auf den Erfahrungen unserer eigenen Kooperationspraxis. Ziel in der Zusammenarbeit ist es, jedes einzelne Kind in seinem Entwicklungsprozess wahrzunehmen, zu begleiten und zu stärken und somit seine Bildungschancen zu optimieren. Hieran gemessen ergeben sich folgende Qualitätskriterien für die Kooperation.

(1) Es ist sichergestellt, dass alle Kinder einer Kita bzw. einer Schule – oder in unserem Fall der Kommune – eine gestaltete Übergangszeit erleben. Kooperation und Übergangsgestaltung sind nicht mehr weiter von einzelnen Personen abhängig. Vielmehr sind sie Bestandteil des pädagogischen Konzeptes bzw. des Schulprogramms. Sie werden vom gesamten Team bzw. vom Kollegium getragen.

Die Einbindung aller pädagogischen Fachkräfte stellt angesichts bestehender Arbeitsbelastungen eine große Herausforderung dar. Daher verpflichtet sich jede Institution, jemanden aus dem Team zusätzlich zur Leitung mit der Kooperationsplanung und den Kooperationsabsprachen zu beauftragen. Kita und Schule stellen Kommunikationsstrukturen bereit, sodass alle Fachkräfte an der regelmäßigen Konzeption und Evaluation beteiligt sind.

(2) Die Konzepte der Übergangsgestaltung sind individuell auf die Kinder ausgerichtet. Dies bedeutet eine jährlich auf die Adressaten bezogene, neue inhaltliche Planung.

Noch vor wenigen Jahren wurden Kinder im Übergang zur Grundschule eher als Bedürftige gesehen, denen man möglichst viele Grundkenntnisse und Fertigkeiten für einen guten Schulstart sowie sozial-emotionale Kompetenzen mitgeben wollte. Der Übergang sollte weitgehend reibungslos gestaltet werden, Brücken von hier nach dort gebaut werden. Kinder wurden gefördert. Eltern wurden informiert und zu gemeinsamen Festen eingeladen.

Heute wissen wir jedoch, dass der Übergang über diese Inhalte hinausgehen muss. Griebel und Niesel (Griebel, Wilfried: Transitionen – Fähigkeit von Kindern fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. 2004) stellen heraus, dass Kinder und Eltern jeweils verschiedene Rollen im Übergangsprozess wahrnehmen. Sie sind lernende, sich entwickelnde, kommunizierende und moderierende Personen im Kontakt mit Erzieherinnen und Lehrerinnen.

Der Prozess des Übergangs wird nicht allein durch die pädagogischen Fachkräfte gesteuert, sondern wesentlich auch durch die Kinder und durch ihre Eltern. Sie selbst können uns deutlich signalisieren,

was sie vor allem in Bezug auf einen emotional sicheren Übergang erfahren wollen und müssen. Demnach stellt die Partizipation von Kindern und Eltern im Sinne einer aktiven Mitgestaltung des Übergangs eine grundlegende Haltung dar. Partizipation heißt: Kinder und ihre Eltern werden in die Planung eines Kooperationsjahres einbezogen, Wünsche und Anregungen aufgegriffen und umgesetzt.

(3) Die in der Übergangszeit wirksamen Faktoren sind dem pädagogischen Fachpersonal aus Kita und Grundschule bekannt. Sie werden in der täglichen Arbeit zur Stärkung der Kinder berücksichtigt und sind Bestandteil der Zusammenarbeit.

Folgende Faktoren für einen gelingenden Übergang zeichnen sich in der aktuellen Forschung ab: Es gibt Kenntnisse und Fähigkeiten des Kindes, die für einen gelingenden Übergang von Vorteil sind (Kenntnisse der deutschen Sprache, mathematische Grunderfahrungen, motorische Kompetenzen und – im Sinne von Selbstbildungspotenzialen – positive, wertschätzende Erfahrungen im eigenen, entdeckenden Tun). Gleiches gilt für den sozial-emotionalen Bereich (positives Selbstwertgefühl, Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, Sicherheit in der Situation des Übergangs, verlässliche Bezugspersonen und ein emotional unterstützendes Klima). In ihnen liegen die Voraussetzungen, die es einem Kind ermöglichen, mit neuen, möglicherweise belastenden Situationen erfolgreich umzugehen. Sie sind keine punktuelle Erfahrung, sondern Ergebnis langjähriger kognitiv-entdeckender und sozial-emotionaler Prozesse.

In allen genannten Bereichen wirken Eltern, Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte gleichermaßen mit. Erfolgreich wird der Übergang, wenn diese Personen Hand in Hand arbeiten. Dazu bedarf es nicht zuletzt einer neuen Zusammenarbeit mit Eltern, in der Eltern als Unterstützer ihres Kindes wahrgenommen und gefordert werden. Dies kann nur gelingen, wenn mehr die Möglichkeiten und Potenziale der Eltern im Blickpunkt stehen als deren Defizite.

(4) Die Zusammenarbeit erfolgt im gegenseitigen Respekt, in Kenntnis der unterschiedlichen Arbeitsstrukturen und Arbeitsaufträge.

Kita und Schule haben einen jeweils eigenen Erziehungs- und Bildungsauftrag, der sich in seiner Ausgestaltung nicht zuletzt durch die unterschiedlichen Strukturen unterscheidet. Die Jugendhilfe ist geprägt durch eine Vielfalt von Trägern mit unterschiedlichen Konzeptionen und pädagogischen Schwerpunkten. Das Ziel der Kindertageseinrichtungen, das Kind zu einer eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern, ist durch das Kinderbildungsgesetz festgelegt (KiBiz, § 13 Abs. 2), die Wege sind jedoch unterschiedlich. Im Gegensatz dazu sind für Schulen einheitliche Lehrpläne vorgegeben, welche durch ein schuleigenes Curriculum standortbezogen konkretisiert werden. Die Kenntnis und Akzeptanz dieser und anderer Unterschiede sowie die Anerkennung der Kompetenzen des jeweils Anderen sind eine wichtige Vorbedingung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit.

(5) Es sind Strukturen entwickelt, die die Kontinuität der Zusammenarbeit, ihre Qualität und ihre Nachhaltigkeit sichern.

Folgende Strukturen bilden das Gerüst für eine professionelle, nachhaltige Zusammenarbeit: Kontinuität in den Personen, verlässliche Kooperation, verlässliche Zeiten, langfristige Planungen, Berücksichtigung der institutionellen, personellen und örtlichen Rahmenbedingungen, Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der Kooperationspartner, Unterstützung durch die Kommune, durch Jugendamt und Schulamt sowie gemeinsame Fortbildungen.

Gelingensbedingungen für eine kommunale Planung

Durch eine Rahmenvereinbarung will die Kommune sicherstellen, dass die Kooperationsvereinbarungen nicht beliebig ausfallen, sondern alle wichtigen Aspekte aufgreifen. Gleichzeitig sollte es den Kitas und Schulen möglich sein, ihre individuellen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen und eigene Schwerpunkte zu setzen. Dazu galt es zunächst, alle beteiligten Personenkreise frühzeitig in die Entwicklung der kommunalen Rahmenvereinbarung einzubeziehen. Das führte zu hohem Konsens in allen Phasen der Erarbeitung.

Feindliche Übernahme? – Es wurde ein Arbeitskreis gebildet, in dem man die Rahmenvereinbarung aushandelte; alle Teilnehmenden waren von ihrer Dienststelle hierzu beauftragt. Für die gemeinsame Planung des Rahmenvertrages benötigten wir zwei Tage. Die Arbeitsgruppensitzungen leitete eine externe Moderatorin. Dadurch ließen sich Vorbehalte leichter überwinden und es ließ sich immer wieder ein Gleichgewicht herstellen, so dass keine Seite das Gefühl haben musste, einer „feindlichen Übernahme“ ausgesetzt zu sein.

Trotz unterschiedlicher Sichtweisen … – Wie in vielen Arbeitszusammenhängen, in denen Jugendhilfe und Schule aufeinander treffen, wurden trotz des gemeinsamen Ziels immer wieder Unterschiede im pädagogischen Selbstverständnis und in den Ansichten zur Übergangsgestaltung deutlich. Es war stets wichtig, unterschiedliche Sichtweisen vorurteilsfrei wahrzunehmen und ihnen mit Offenheit zu begegnen. Ein Ausblenden hätte an anderer Stelle des Entwicklungsprozesses zu Störungen geführt.

… Konsens erreicht. – Für die inhaltliche Erarbeitung wurden die oben genannten Qualitätsindikatoren zur Grundlage gemacht. Sie wurden aus dem Projekt TransKiGs NRW übernommen und ermöglichten eine zügige und strukturierte Erarbeitung. Ohne das vorgegebene Raster wäre es schwierig gewesen, alle fachlich unverzichtbaren Eckpunkte zu berücksichtigen. Auch ein Konsens zwischen Jugendhilfe und Schule wäre deutlich schwieriger und nur langfristig zu erreichen gewesen.

Koordinationsbeauftragte. – Unerlässliche Bedingungen für den Erfolg waren schließlich die Benennung einer Koordinationsbeauftragten und das Bereitstellen entsprechender Ressourcen. Neuss hat

eine halbe Sozialpädagogenstelle im Jugendamt eingerichtet, so dass die Verantwortung für den Prozess und Evaluation geklärt waren. Um eine langfristige Umsetzung der Rahmenvereinbarung zu erreichen, gehört es zu den Aufgaben der Koordinatorin, die Umsetzung der Kooperationsvereinbarungen regelmäßig zu überprüfen und zu begleiten.

Blick in die Zukunft

In einer Auftaktveranstaltung erhielten die Vertreterinnen und Vertreter aller Kindertageseinrichtungen und Schulen die Rahmenvereinbarung ausgehändigt. Eckpunkte wurden verdeutlicht, das Verfahren transparent gemacht. An Beispielen aus der Praxis konnte man einen ersten Eindruck gewinnen, wie eine individuelle Kooperationsvereinbarung gestaltet sein kann. Bis Ende 2009 wird erwartet, dass alle Kitas und Grundschulen ihre Kooperationsvereinbarung erstellt haben. Es ist beabsichtigt, mit Unterstützung der Koordinatorin die Entwicklung in den einzelnen Sozialräumen weiterhin zu überprüfen und zu begleiten sowie in kommunalen Netzwerktreffen Erfahrungen und Ideenauszutauschen.

Fazit

Eine Kommune kann durch ihre Beteiligung die Weichen für einen gelingenden Übergang stellen. Sie muss Ressourcen bereitstellen, sich aktiv an der Erstellung einer Rahmenvereinbarung beteiligen und die Qualität durch Eckpunkte sichern helfen. An deren Entwicklung sind alle Ebenen aus Jugendhilfe und Schule, aus Kita und Grundschule sowie Eltern durch gewählte Vertreterinnen und Vertreter zu beteiligen. Unsere Schilderung mag dazu anregen, auch in anderen Kommunen Kooperationsvereinbarungen zu entwickeln und somit die Bildungschancen von Kindern zu verbessern.

Annegret Schulte, Schulamtsdirektorin beim Schulamt für den Rhein-Kreis Neuss
Mechtild Akgün, Lehrerin, Expertin für den Übergang Kita – Grundschule
Ursula Futter, Koordinatorin des Jugendamtes der Stadt Neuss

Kontakt: Ursula Futter, Stadt Neuss, Jugendamt, Michaelstraße 50, 41460 Neuss, Telefon 02131/90-5199, E-Mail: ursula.futter@stadt.neuss.de

Der Kooperationsvertrag der Stadt Dormagen unter: http://www.dormagen.de/1216.html

Fachtage, Veröffentlichungen & mehr

ganz!dabei

„Ganztagsmesse für die Sekundarstufe I“ am 15. April 2010 in Hamm

Am 15. April 2010 wird in der Alfred-Fischer-Halle in Hamm /Westf. unter dem Motto „Ganz! dabei“ zum ersten Mal die „Ganztagsmesse für die Sekundarstufe I“ stattfinden. Diese „Sek. I-Messe“ ist eine Veranstaltung der Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“, einem gemeinsamen Angebot des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW), des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration (MGFFI), der Deutschen Kinder-und Jugendstiftung sowie des Instituts für soziale Arbeit e.V.

Die Messe, zu der ca. 1.000 Interessierte in Hamm erwartet werden, richtet sich an alle, die Ganztagsschule in der Sekundarstufe I in allen Schulformen umsetzen: Schulleitungen, Lehr-und Fachkräfte, Zuständige aus der kommunalen Schulverwaltung oder Jugendhilfe, Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht oder freier Träger, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auf verschiedenen Arbeitsebenen usw.

Zum Hintergrund

Die Messe soll mit einem breiten Spektrum an Inhalten und Veranstaltungsformen dem steigenden Informations-, Austausch-und Beratungsbedarf im Bereich der Sekundarstufe I begegnen; das betrifft Schulen, die sich im Zuge der Ganztagsoffensive des Landes NRW für die Einführung des Ganztagsbetriebs entscheiden oder eine pädagogische Übermittagsbetreuung anbieten – aber auch Schulen, die schon lange im Ganztag arbeiten. Die Besucherinnen und Besucher sollen viele interessante und hilfreiche Hinweise und Anregungen für die Weiterentwicklung der (eigenen) Ganztagsschule mitnehmen, Erfahrungen austauschen und die Vielfalt der Angebote und Dienstleistungen, die sich um die Ganztagsschule entwickelt haben, besser kennen lernen können.

Zum inhaltlichen Spektrum zählen – immer unter der Perspektive des Ganztags – u.a. folgende Rahmenthemen:

– Auf dem Weg zum Ganztag, Unterrichtsentwicklung, Leitbildentwicklung
– Jugendhilfe im Ganztag, Kooperation von Jugendhilfe und Schule
– Inklusion, Erzieherische Förderung, Hilfen zur Erziehung im Ganztag
– Rhythmisierung des Schultags
– Pädagogische Übermittagbetreuung, Angebote für die Mittagsfreizeit
– Schülerbeteiligung, Sporthelfer
– Schulprogrammarbeit: Kultur, Natur und Umwelt, Gesundheit, Ernährung
– Kommunale Steuerung, Versicherungsrecht
– Arbeitsplatz Schule, bauliche Maßnahmen, Raumkonzepte

Zum Konzept

Die vielfältigen gemeinnützigen Träger und außerschulischen Kooperationspartner aus den Bereichen Jugendhilfe, Sport und Kultur, der Fort-und Weiterbildung sowie die Anbieter spezifischer Dienstleistungen für Ganztagsschulen sollen sich auf der Messe gemeinsam mit ihren Schulen präsentieren. Die Messe nutzt hauptsächlich vier Formate der Kommunikation mit den Besucherinnen und Besuchern: Kurzvorträge, Praxisforen, Ausstellung und Aktionsfläche.

Einladung zur Mitwirkung

Schulen, Träger und andere interessierte Einrichtungen/Institutionen wird seitens der Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“ die Möglichkeit geboten, an der Ganztagsmesse mitzuwirken und

– ihre Ganztagsschule mit besonderem inhaltlichen Profil oder Angebotselement,
– ihr Schulnetzwerk und seine Arbeitsstruktur,
– ihre Aktivitäten als Träger oder außerschulischer Kooperationspartner,
– ihr Beratungs- oder Dienstleistungsangebot im Umfeld der Ganztagsschule,
– ihr kommunales Konzept, die Praxis ihrer Kommune …

der interessierten Fachöffentlichkeit im Rahmen der Sek. I-Messe vorzustellen. Gesucht werden Präsentationen für die Messestände und Programmangebote für die Aktionsfläche.

Stichtag für Rückmeldungen Interessierter ist der 29. Januar 2010.

Die Ausschreibung mit dem Programm und der Möglichkeit zur Anmeldung erfolgt demnächst unter *www.ganztag.nrw.de*

Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“/Institut für soziale Arbeit e.V. Münster,
Ansprechpartnerin und Ansprechpartner:
Hans Peter Bergmann, Telefon 0251/200799-12,
E-Mail: peter.bergmann@isa-muenster.de
Kirsten Althoff, Telefon 0251/200799-24, E-Mail:
kirsten.althoff@isa-muenster.de
www.ganztag.nrw.de

Kinderschutz in der Ganztagsschule

Informationsveranstaltungen zu den rechtlichen Grundlagen und zur Umsetzung des Kinderschutzes im Ganztag

Vorrangiges Ziel der gesetzlichen Regelungen zum Kinderschutz in § 42 Abs. 6 SchulG NRW ist es, den Schutz von Kindern und Jugendlichen bei Gefahren für ihr Wohl zu verbessern sowie bestehende Hilfeleistungen so zu optimieren, dass Gefahrensituationen früher erkannt und erfasst werden.

Die Umsetzung dieses Auftrags gilt für Schulen aller Schulformen. Chance und Herausforderung für Lehr- und Fachkräfte in Ganztagsschulen ist es daher, durch Kooperations- und Teamstrukturen eine besondere Aufmerksamkeit gegenüber der Gefährdung des Wohls von Kindern und Jugendlichen zu entwickeln, die multiprofessionell, fachlich versiert und im Zusammenspiel mehrerer Blickwinkel zustande kommt.

Zur Unterstützung und Qualifizierung der verantwortlichen Fach- und Lehrkräfte bietet die Serviceagentur „Ganztägig lernen in NRW“/Institut für soziale Arbeit e.V. Münster 2010 eine Reihe von Informationsveranstaltungen an:

– Am 09. März in Dortmund
– Am 11. März in Köln
– Am 21. April in Ratingen
– Am 27. April in Münster
– Am 18. Mai in Bielefeld

Ziel der Veranstaltungen ist es, den Akteuren in Ganztagsschulen – sowohl an Schulen des Primarbereichs als auch an Schulen der Sekundarstufe 1 – einen Einblick in die gesetzlichen Rahmenbedingungen zum Kinderschutz in Schule und Jugendhilfe zu gewähren sowie Handlungsmöglichkeiten und Vorschläge zu Prozessabläufen bei Anhaltspunkten für Kindeswohlgefährdung darzustellen.

Zielgruppe sind Schulleitungen, Beratungslehrkräfte, Leitungen des Offenen Ganztags im Primarbereich, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sowie weitere pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte aus den Allgemeinen Sozialen Diensten der örtlichen Jugendämter.

Weitere Infos sowie die Möglichkeit zur Online-Anmeldung unter:
www.isa-munster.de
(Pfad: Veranstaltungen/aktuelle Veranstaltungen)

„G wie Ganztag“

LVR-Landesjugendamtes Rheinland setzt 2010 die Tagungsreihe zur Offenen Ganztagsschule im Primarbereich fort

Vorankündigung der Termine und Veranstaltungen

„L wie Lern- und Förderkultur in der Offenen Ganztagsschule“ am 9. März 2010 – Ergebnisse aus der Kinderstudie

Den Auftakt macht am 9. März die Tagung „L wie Lern- und Förderkultur in der Offenen Ganztagsschule“, die ein deutliches Plädoyer sein will für eine stärkenorientierte Veränderung der Lernkultur in der OGS und die Weiterentwicklung der für viele Kinder *leid*igen Hausaufgaben hin zu einer Praxis der Lernzeitgestaltung.

„K wie Kulturelle Bildung in der Offenen Ganztagsschule“ am 21. September 2010 – Eine Kooperationsveranstaltung mit der Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“

Die Offene Ganztagsschule ist ein idealer Ort, um auch jene Kinder anzusprechen, die kaum Gelegenheit haben, Musik, Theater, Tanz, Kunst, Literatur, Medien zu begegnen und in diesen Bereichen aktiv gestalterisch tätig zu werden. Darum wird am 21. September in der Tagungsreihe das vielschichtige und vielseitige Handlungsfeld der „Kulturellen Bildung“ im Zentrum stehen. Das LVR-Landesjugendamt Rheinland hat sich dazu eine starke Partnerin an die Seite holen können und wird die Tagung zusammen mit der Arbeitstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“, Remscheid, durchführen.

„V wie Vielfalt leben“ im Dezember 2010 – Die OGS auf dem Weg zur Inklusion?

Die von der Bundesrepublik Deutschland ratifizierte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist aktueller Anlass, dem Thema der Inklusion eine eigene Tagung im Rahmen der Fortbildungsreihe zu widmen. Sie verpflichtet die Vertragsstaaten, über geeignete Maßnahmen sicherzustellen, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern in der Schule lernen und an Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten teilnehmen können.

Wie lässt sich diese Zielvorgabe in der Offenen Ganztagsschule verwirklichen? Diese Frage wird im Zentrum der Tagung stehen, die am 7. oder 9. Dezember – der genaue Termin steht noch nicht abschleißend fest – wie alle anderen Veranstaltungen der Tagungsreihe im LVR-Landesjugendamt Rheinland in Köln-Deutz stattfinden wird.

„Lern- und Förderkultur in der Offenen Ganztagsschule“ – Seminar zur Qualifizierung für die didaktisch-methodische Gestaltung von Lernzeiten

Dieses Seminar greift die Ergebnisse der Kinderstudie der wissenschaftlichen Begleitung der Offenen Ganztagsschule auf und bezieht dabei videogestützte Beobachtungen ein. So lassen sich pädagogische Prozesse und konkrete Umgangsformen zwischen Kindern und Erwachsenen unmittelbar erkennen und beispielsweise darauf hin betrachten, ob sie die Selbsttätigkeit der Kinder unterstützen – oder wo sie sie hemmen.

Folgende Fragen stehen im Zentrum des Seminars: Wie kann es in der Offenen Ganztagsschule gelingen, das große Bildungspotential der „Kinderwelt“ zu nutzen? Wie können Mädchen und Jungen sich gegenseitig als „Lernanreger“ und „Lernhelfer“ erleben? Wie lassen sich Selbstständigkeit und Selbstkonzept der Kinder fördern? Wie können „Lernzeiten“ so in den Tagesablauf eingefügt werden, dass sie den Zeitbedürfnissen der Mädchen und Jungen entsprechen?

Die Offene Ganztagsschule braucht beide Professionen. Deshalb können an den Seminaren nur Tandems von Schule und Jugendhilfe teilnehmen.

Im LVR-Landesjugendamt Rheinland in Köln Deutz werden zwei Termine für dieses jeweils zweitägige Seminar angeboten: der 17. bis 18. April 2010 und der 5. bis 6. Juni 2010. Insgesamt 26 Personen können jeweils an einem Seminar teilnehmen (je 13 aus dem Team von Jugendhilfe und Schule).

Darüber hinaus kann das Seminar als Inhouse-Veranstaltung von Trägern/Veranstaltern vor Ort gebucht werden. Mögliche Termine sind hier z.B. der 26. bis 27. Juni und der 9. bis 10. Oktober.

Zu allen Veranstaltungen werden im Vorfeld gesonderte Ausschreibungen erfolgen unter: www.jugend.lvr.de (Pfad: Fortbildung)

Kontakt für Rückfragen:
Dr. Karin Kleinen, LVR-Landesjugendamt Rheinland, Telefon 0221/809-6940
E-Mail: karin.kleinen@lvr.de

Umweltbildung in der Offenen Ganztagsschule

Angebote des Bundes für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) NRW

Auch im Jahr 2010 bietet der Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) NRW umfangreiche Unterstützung für Interessierte an, die in Kooperation mit dem Verband Umweltbildungsangebote in der Offenen Ganztagsschule (OGS) durchführen möchten. Wir qualifizieren, beraten und vernetzen!

Kompaktseminar

Unser zweitägiges Kompaktseminar richtet sich an Erzieherinnen und Erzieher sowie Pädagoginnen und Pädagogen, die einen Umweltbildungskurs anbieten wollen. Es werden unter dem Motto „Umwelt-Agenten – im Auftrag der Natur“ verschiedene umweltpädagogische Konzepte vorgestellt, die sich besonders für die Offene Ganztagsschule eignen. Zahlreiche Bewegungsspiele, mit denen Kindern die Natur vermittelt werden kann, werden selber ausprobiert. Zudem entwickeln und erproben die Teilnehmenden ein eigenes Angebot zu den Themenfeldern Artenvielfalt, Energie und Klimaschutz, gesunde Ernährung oder Spielort Natur.

Termine und Orte: 24.04 und 08.05.2010 in Mülheim an der Ruhr, Haus Ruhrnatur (Bewerbungsfrist 30. März 2010) oder 13.11 und 27.11.2010 in Münster, JIB (Bewerbungsfrist 31. Oktober 2010).

Teilnahmebetrag: 70,- EUR für beide Tage inkl. Verpflegung, für BUND-Mitglieder 50,- EUR.

Fortbildung

In der zweiteiligen Fortbildung werden organisatorische und methodische Kenntnisse für die Leitung einer Umwelt-AG vermittelt. Neben den Rahmenbedingungen von Schule geht es um den Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. Zudem entwickeln und erproben die Teilnehmenden unter dem Motto „Umwelt-Agenten – im Auftrag der Natur“ ein umweltpädagogisches Angebot für die Offene Ganztagsschule.

Termine und Orte: 27./28.2002 und 06./07.03 2010 in Bonn, Haus Venusberg (Bewerbungsfrist 30. Januar 2010) oder 16./17.2010 und 30./31.10.2010 in Soest, Petri-Gemeindehaus (Bewerbungsfrist 30. September 2010)

Teilnahmebetrag:140,- EUR für zwei Wochenenden inkl. Verpflegung (ohne Übernachtung), für BUND-Mitglieder 90,- EUR.

Kontakt für Infos und Anmeldung: Mareike Kursawe, BUNDjugend NRW, Telefon 02921/ 346943 bund@umweltbildung-ogs.de, www.umweltbildung-ogs.de

Projekt „Umweltbildung in der OGS“ erhält Auszeichnung

Das BUND-Projekt „Umweltbildung in der Offenen Ganztagsschule“ wurde am 23. September in Frankfurt als Offizielles UN-Dekade-Projekt ausgezeichnet. Ziel der von den Vereinten Nationen ausgerufenen UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ist die Verankerung des Gedankens einer ökonomisch, sozial und ökologisch zukunftsfähigen Entwicklung der Weltgesellschaft in allen Bereichen des Bildungssystems. Weltweit sollen allen Menschen Bildungschancen eröffnet werden, die es ihnen ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen und Verhaltensweisen zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und positive gesellschaftliche Veränderungen erforderlich sind.

Das Projekt „Umweltbildung in der Offenen Ganztagsschule“ mit dem Ziel der Vermittlung von Wissen und Handlungskompetenzen für den Umweltschutz in der Ganztagsschule hat die Jury überzeugt.

Seit Anfang 2008 werden Umweltbildnerinnen und Umweltbildner und solche, die es werden wollen, regelmäßig vom BUND in NRW zu so genannten Agenten-Betreuerinnen und -Betreuern ausgebildet. Diese bieten anschließend mit Unterstützung des Verbands vor Ort Umweltbildungs-Kurse in der Offenen Ganztagsschule an. Unter dem Motto „Umwelt-Agenten – im Auftrag der Natur“ werden Schülerinnen und Schüler motiviert, Natur zu entdecken, Umweltprobleme aufzuspüren und Lösungswege zu finden. Auf diese Weise werden mittlerweile die Kinder von 68 AGs in 24 Städten in NRW für den Umwelt- und Naturschutz begeistert und können dabei ein Stück ihrer Zukunft positiv beeinflussen und mitgestalten. In Euskirchen, dem Geburtsort der „Umwelt-Agenten“, sind sechs BUND-Umweltbildnerinnen und Umweltbildner an sieben Offenen Ganztagschulen tätig.

Weitere Interessierte sind herzlich eingeladen, an dem Unterstützungs- und Qualifizierungsprogramm teilzunehmen. – Das nächste Seminar findet im Februar 2009 in Bonn statt.

Infos zum Projekt unter: www.umweltbildung-ogs.de oder bei BUNDjugend Euskirchen, Telefon 02251/52443

BUND

Chancen für gesundes Aufwachsen

13. Kinder- und Jugendbericht

Unter dem Titel „Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen“ widmet sich der 13. Kinder- und Jugendbericht dem Thema „Gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe“. Die Geschäftsführung oblag dem Deutschen Jugendinstitut. Er wurde im Auftrag der Bundesregierung durch eine interdisziplinär zusammengesetzte Kommission von Sachverständigen unter Vorsitz von Prof. Dr. Heiner Keupp erstellt und im Januar 2009 der Bundesregierung übergeben. Zusammen mit der Stellungnahme der Bundesregierung ist der Bericht als Bundestagsdrucksache Ende Mai 2009 erschienen.

Die Erstellung des Kinder- und Jugendberichtes ist in § 84 des Kinder- und Jugendhilfegesetztes KJHG/SGB VIII gesetzlich verankert: In jeder Legislaturperiode legt die Bundesregierung dem Deutschen Bundestag und dem Bundesrat einen Bericht über die Lage junger Menschen sowie über die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe vor.

Neben Bestandsaufnahmen und Analysen sollen die Berichte insbesondere auch Vorschläge und Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Jugendhilfe enthalten. Ferner soll jeder dritte Bericht einen Gesamtüberblick über die Jugendhilfe geben. (...)
Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse sowie die dem Bericht und den Empfehlungen zugrunde liegenden Leitlinien wiedergegeben.

Vorbemerkung

Fettleibigkeit, Magersucht und problematisches Ernährungs- und Bewegungsverhalten bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind neben teilweise exzessivem Alkoholkonsum sowie dem Anstieg psychosozialer Auffälligkeiten die Phänomene, die auf die vorrangigen aktuellen gesundheitlichen Probleme von Kindern und Jugendlichen hindeuten.

Anknüpfend an die vielerorts stattfindenden Diskussion, wie diesen Herausforderungen am besten und effektivsten zu begegnen sei, hat der 13. Kinder- und Jugendbericht untersucht, welche Rolle die Kinder- und Jugendhilfe im Bereich der gesundheitsbezogenen Prävention und Gesundheitsförderung spielt und im Verbund mit anderen gesundheitsrelevanten Systemen (Gesundheitssystem, Schule etc.) einnehmen könnte und sollte. Grundlegend ist dafür die Einsicht, dass Gesundheit und Wohlbefinden von Heranwachsenden nicht mehr vorrangig oder gar allein in der Zuständigkeit des Gesundheitssystems gesehen werden können.

Die Kinder- und Jugendhilfe ist schon qua gesetzlichem Auftrag aufgefordert, „alle Heranwachsenden in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden, Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen und dazu beizutragen, posi-tive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien zu erhalten bzw. zu schaffen (§ 1 SGB VIII). Diesen Anspruch zu erfüllen ist gar nicht vorstellbar, ohne dass Gesundheit im Sinne von sozialem, seelischem und körperlichem Wohlbefinden mitbedacht wird.

Da es der Anspruch der Kinder- und Jugendhilfe ist, alle Heranwachsenden in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern, hat sich die Kommission im Anschluss an die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, aber auch an das Sozialgesetzbuch (SGB IX) bemüht, dieser Aufgabe durch das konsequente Einnehmen einer inklusiven Perspektive gerecht zu werden. Die Kommission geht davon aus, dass Heranwachsende mit drohenden oder bereits manifesten Behinderungen das gleiche Recht und das gleiche Bedürfnis haben, die für ihr soziales, psychisches und physisches Wohlbefinden bestmögliche Förderung zu erfahren, wie Kinder und Jugendliche ohne Behinderungen. Unter dieser Perspektive ist ein Leistungsangebot für behinderte Kinder und Jugendliche notwendig, das sich primär an der Lebenslage „Kindheit und Jugend“ orientiert und erst in zweiter Linie nach der Behinderung differenziert.

A. Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe: Ergebnisse

Zu den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe gehören die Eltern- und Familienbildung, die frühen Hilfen sowie die frühe Förderung, die Kindertagesbetreuung (in Krippen, Kindergärten und Horten und bei Tagesmüttern und -vätern), die offene und verbandliche Jugendarbeit (Sport- und Freizeitangebote), die Hilfen zur Erziehung, der Jugendschutz und Präventionsangebote im Bereich jugendlicher Delinquenz, Kriminalität und Gewalt sowie die schulbezogene Jugendsozialarbeit und die Jugendberufshilfe.

Über die verschiedenen Praxisfelder der Kinder- und Jugendhilfe hinweg bilanziert der 13. Kinder- und Jugendbericht zum aktuellen Stand von Gesundheitsförderung und Prävention:

1. *Viele Angebote der Gesundheitsförderung*: In allen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe – wenn auch mit erkennbaren Unterschieden – stehen gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung mittlerweile auf der Tagesordnung.
2. *Überwiegend zeitlich befristete Projektarbeit*: Ein Großteil der vielfältigen Angebote ist punktuell und projektförmig organisiert. Das bedeutet: Sie sind zeitlich und thematisch begrenzt und mehr oder weniger deutlich vom Alltag abgehoben. Gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung als flächendeckende integrierte Regelangebote finden sich dagegen – mit Ausnahme der Kindertagesbetreuung – noch zu selten.
3. *Konzeptionelle Unschärfen*: In der Kinder- und Jugendhilfe besteht erheblicher konzeptioneller Klärungsbedarf, um das eigene gesundheitsfördernde Potenzial bewusst auszuschöpfen und nach außen hin sichtbar zu machen.
4. *Formenvielfalt bei Angeboten*: Vorrangig lassen sich vier Formen expliziter gesundheitsbezogener Prävention und Gesundheitsförderung ausmachen: Information und Aufklärung, gesundheitspädagogische Projekte und Aktionen, gesundheitspädagogische Prävention sowie eingebettete Gesundheitsförderung. Diese Formen sind nicht immer ganz trennscharf und werden in der Praxis häufig kombiniert.
5. *Implizit angelegte Förderung und Prävention weit verbreitet*: Eine besondere konzeptionelle Herausforderung stellen jene zahlreichen Angebote dar, die, ohne dass dies ausdrücklich formuliert bzw. beabsichtigt wird, gesundheitsfördernd angelegt sind. Kennzeichnend für diese Angebote ist, dass sie sich zwanglos als bislang nicht bewusst wahrgenommene Formen der Gesundheitsförderung bzw. – in anderen Feldern – der gesundheitsbezogenen Prävention begreifen lassen. Dabei handelt es sich nicht nur um gleichsam implizite, nicht unmittelbar intendierte Nebenwirkungen einer gelungenen pädagogischen Praxis, sondern in vielen Fällen um konstitutive, aber bislang nicht als solche thematisierte Momente dieser Praxis. Was unter einem pädagogischen Blick als Unterstützung bei der Persönlichkeits- oder Identitätsbildung erscheint, ließe sich unter dem Blickwinkel von gesundheitsbezogener Prävention und Gesundheitsförderung als wichtiger Beitrag zur Ausbildung von Schutzfaktoren, Resilienz oder unter salutogenetischer Perspektive als konstitutiver Bestandteil von Lebenskohärenz beschreiben.
6. *Zu wenig Angebote für spezifisch belastete Kinder:* Für alle Altersgruppen gilt, dass es besonders an kontinuierlichen Angeboten für Kinder chronisch sucht- und psychisch kranker Eltern fehlt – ebenso wie an Sensibilität und pädagogischen und therapeutischen Hilfen für die Folgen von Traumatisierungen bei Kindern und Jugendlichen.

   Kinder und Jugendliche mit geistigen und körperlichen Behinderungen werden noch zu sehr unter dem Aspekt ihrer Einschränkungen wahrgenommen und zu wenig als Kinder mit dem Bedürfnis nach altersgerechter Teilhabe, die ihnen auch durch Angebote der Kinder- und Jugendhilfe – etwa in der Jugendarbeit – erleichtert werden könnte.
7. *Mangelnde Evaluation*: Es besteht ein ausgewiesener Mangel an Maßnahmen zur Qualitätssicherung sowie zur Evaluation der in der Praxis realisierten Angebote.

B. Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe: Empfehlungen

Um Verbesserungen in der Gesundheitsarbeit der Kinder- und Jugendhilfe anzustoßen, gibt der 13. KJB folgende Empfehlungen. Diese richten sich erstens an die Fachpraxis der Kinder- und Jugendhilfe, zweitens arbeitsfeldübergreifend an die beteiligten Institutionen in den gesundheitsbezogenen Netzwerken (ne-

ben Kinder- und Jugendhilfe vor allem Gesundheitssystem, Behindertenhilfe/Rehabilitation, Schule) und drittens an die Politik auf kommunaler, Landes- und Bundesebene.

1. *Fachliche Standards setzen*: Gesundheitsförderung muss fachlicher Standard in der Kinder- und Jugendhilfe werden; besondere Bedeutung als Aufgaben für die Praxis kommen dabei der Förderung des achtsamen Umgangs mit dem eigenen und fremden Körper, der Sprache und Kommunikation sowie der Ausbildung von Kohärenzgefühl und Selbstwirksamkeit zu. Daraus ergeben sich eine Reihe von Herausforderungen, so u.a. für Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie die Ausbildung entsprechender institutioneller Kulturen.
2. *Gesundes Aufwachsen für alle ermöglichen*: Die Strategien zur gesundheitsbezogenen Prävention und Gesundheitsförderung müssen in allen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe konzeptionell stärker an den unterschiedlichen Verläufen gesundheitlicher Entwicklung und den jeweiligen Ressourcen von Mädchen und Jungen ausgerichtet werden. Zu beachten sind dabei vor allem Genderaspekte und die Bedingungen des Aufwachsens in Armutslagen, mit Migrationshintergründen und mit Behinderung. Entscheidend ist, dass diese Strategien vor allem auf der kommunalen Ebene ansetzen und greifen.
3. *Spezielle Hilfe für Kinder kranker Eltern*: Angebote für Kinder chronisch, sucht- und psychisch kranker Eltern sowie von Eltern mit Behinderungen müssen verbessert und die entsprechenden kooperativen Angebote ausgebaut werden.
4. *Traumatisierte Kinder erkennen und unterstützen*: Traumatisierte Kinder und Jugendliche brauchen mehr Aufmerksamkeit in den Hilfsangeboten. Im Kompetenzprofil der Fachkräfte müssen die Sensibilität für die Situation von traumatisierten Kindern und Jugendlichen und das Wissen um die Konzepte der Traumapädagogik einen höheren Stellenwert erhalten.
5. *Kooperation der Systeme verbessern*: Notwendig ist der flächendeckende Auf- und Ausbau von Netzwerken, in denen die Angebote von Kinder- und Jugendhilfe, des Gesundheitssystems und der Behindertenhilfe zielgruppenspezifisch gebündelt werden. Das gilt für die frühe Förderung von Familien ebenso wie für die Kindertagesbetreuung, die Schnittstelle zur Schule und inklusive Unterstützungssysteme für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen.
6. *Gesundheitsrisiken für Heranwachsende im Schulalter stärker beachten*: Notwendig ist eine stärkere fachliche und politische Aufmerksamkeit für die gesundheitlichen Herausforderungen und Risiken des Schul- und Jugendalters, beginnend mit dem Schuleintritt. Die steigenden gesundheitlichen Belastungen (Ernährungsprobleme, Übergewicht, chronische Erkrankungen wie Allergien, psychosoziale Probleme wie ADHS, Sucht oder Depressionen) dürfen nicht nur medikalisiert werden.
7. *Mehr Unterstützung für junge (alleinerziehende) Mütter*: Bereits volljährige junge schwangere Frauen, die sich in belastenden, unsicheren Lebenssituationen befinden, bedürfen ergänzend zur medizinischen Schwangerschaftsvorsorge der besonderen Unterstützung – ggf. zusammen mit ihrem Partner. Im Interesse der gesunden Entwicklung und zum Schutz des Kindes stellt sich der Kinder- und Jugendhilfe und dem Gesundheitssystem eine komplexe Aufgabe: Sie schließt sowohl die berufliche und psychosoziale Förderung der Mütter ein als auch die Entwicklungsförderung der Kinder. Es bedarf der gesetzlichen Regelung, dass diese notwendige Unterstützung zukünftig von Seiten der Kinder- und Jugendhilfe in verbindlicher Kooperation mit dem Gesundheitssystem regelhaft erbracht werden kann.

8. *Kinderschutz durch überregionale Vernetzung*: Gefordert wird ein bundesweites Register für Fälle von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung sowie ein besseres Gesundheitsmonitoring (u.a. auch auf kommunaler Ebene, das mit der Bildungsplanung und Jugendhilfeplanung gekoppelt ist).
9. *Armut als Gesundheitsrisiko verringern*: Unter dem Stichwort „Verringerung ungleicher Gesundheitschancen als vorrangiges nationales Gesundheitsziel“ fordert die Sachverständigenkommission das Zusammenwirken aller beteiligten Ressorts. Dazu gehört neben der Investition in Bildung und Qualifikation auch die Verbesserung der materiellen Lage armer Haushalte mit Kindern – unter besonderer Berücksichtigung der sozioökonomischen Lage Alleinerziehender, Arbeitsloser und Migrantinnen und Migranten – sowie die allgemeine Verbesserung der materiellen Lage von Haushalten mit Kindern.

C. Die Gesundheit der Heranwachsenden in der Gesellschaft: 12 Leitlinien

Der 13. KJB fußt, wie in Kapitel A des Berichts ausführlich dargestellt, auf dem Gesundheitskonzept der Ottawa-Charta der WHO, das körperliche, psychische und soziale Aspekte umfasst und Gesundheit nicht als die Abwesenheit von Krankheit versteht, sondern als ständige Bewegung auf einem Kontinuum zwischen den Polen Gesundheit und Krankheit, sowie den zentralen Konzepten der Salutogenese, Lebenskohärenz, Resilienz, Befähigung und Verwirklichungschancen. Dementsprechend hat der Bericht 12 Leitlinien formuliert, an denen sich eine zukünftige Gesundheitspolitik orientieren sollte.

1. *Stärkung der Lebenssouveränität*: Gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung von Kindern und Jugendlichen zielen auf eine Stärkung der Lebenssouveränität von Heranwachsenden durch die Verminderung bzw. den gekonnten Umgang mit Risiken und eine Förderung von Verwirklichungschancen, Entwicklungs- und Widerstandsressourcen.
2. *Gesellschaftsbezug*: Maßnahmen der Gesundheitsförderung und gesundheitsbezogenen Prävention müssen Antworten auf die Fragen beinhalten, in welche Gesellschaft Kinder und Jugendliche hineinwachsen und welche Ressourcen sie benötigen, um sich an dieser Gesellschaft aktiv beteiligen zu können. Sie bedürfen also einer zeitdiagnostischen Komponente.
3. *Lebenswelt- und Kontextbezug*: Die Angebote zur Gesundheitsförderung und Prävention der Kinder- und Jugendhilfe sind lebensweltbezogen zu entwickeln. Sie sind an den sozialräumlichen Kontexten der Heranwachsenden zu orientieren. Mädchen und Jungen sollten nicht lediglich als individualisierte Träger von medizinisch diagnostizierten Symptomen wahrgenommen und allein medizinisch bzw. medikamentös behandelt werden.
4. *Förderung positiver Entwicklungsbedingungen*: Kinder und Jugendliche wachsen in ihrer großen Mehrheit gesund, selbstbewusst und kompetent auf. Sie dürfen nicht unter einer generalisierten Risikoperspektive gesehen werden; notwendig sind vielmehr der Blick auf die positiven Entwicklungsbedingungen der nachwachsenden Generationen und Antworten auf die Frage, wie solche Bedingungen für alle Kinder und Jugendlichen gefördert werden können bzw. welcher unterstützender Strukturen und gesellschaftlicher Investitionen es dazu bedarf. Im Wissen, dass sich ein gesundes Leben und Aufwachsen nicht einfach „naturwüchsig" entwickeln, ist es ratsam, dass im Sinne von „good governance" schon geleistete gesellschaftliche Anstrengungen verdeutlicht und bestehende Errungenschaften gepflegt und ggf. ausgebaut werden.
5. *Befähigungsgerechtigkeit*: Es gibt gesellschaftliche Segmente, in denen ein gesundes Aufwachsen bedroht ist, weil in ihnen die erforderlichen Entwicklungs- und Widerstandsressourcen nicht vorhanden sind bzw. nicht an Heranwachsende weitergegeben werden können. Hier ist vor allem die wachsende Armut zu nennen, die in überproportionaler Weise Kinder und Jugendliche betrifft. Die Orientierung am Ziel der Befähigungsgerechtigkeit verpflichtet zu Fördermaßnahmen, die allen Heranwachsenden die Chance zum Erwerb der Entwicklungsressourcen geben, die zu einer selbstbestimmten Lebenspraxis erforderlich sind. Dabei gilt es, aktiv an den vorhandenen Ressourcen gerade sozial benachteiligter Heranwachsender anzuknüpfen, statt diese implizit und explizit zu entwerten.
6. *Bildungsgerechtigkeit*: Alle verfügbaren Daten belegen einen engen Zusammenhang nicht nur zwischen Einkommensarmut, sondern auch zwischen dem Bildungsgrad von Eltern und ihren Kindern und dem Grad an objektiver und subjektiver Gesundheit. Es gilt daher, allen Kindern und Jugendlichen möglichst früh formelle und informelle Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen, um damit sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken und gesundheitliche Ressourcen zu stärken.
7. *Inklusion*: Im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention (§24) haben alle Kinder, unabhängig von ihrem Rechtsstatus, ein Recht „auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit sowie auf Inanspruchnahme von Einrichtungen zur Behandlung von Krankheiten und zur Wiederherstellung der Gesundheit". Insofern sind alle Maßnahmen an einer Inklusionsperspektive auszurichten, die keine Aussonderung akzeptiert. Inklusionsnotwendigkeiten bestehen vor allem für Kinder, die in Armut aufwachsen, für Heranwachsende mit Migrationshintergrund und für Mädchen und Jungen mit behinderungsbedingten Handlungseinschränkungen. Sprach-, Status- und Segregationsbarrieren sind abzubauen und die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung sind in allen Planungs- und Entscheidungsprozessen zu berücksichtigen (disability mainstreaming).
8. *Achtsamer Körperbezug, kommunikativer Weltbezug, reflexiver Bezug*: In jedem Lebensalter haben Mädchen und Jungen spezifische Kompetenzen zu erwerben, die für ein gesundes Heranwachsen von zentraler Bedeutung sind und die in ihrer Gesamtheit ihre Handlungsbefähigung ausmachen. Sie reichen vom frühen Aufbau sicheren Bindungen über Autonomiegewinnung, Erwerb von Sprache und Möglichkeiten kommunikativer Verständigung, Bewegungskompetenz, Beziehungsgestaltung, Welterschließung, Beheimatung im eigenen Körper, Umgang mit Grenzerfahrungen und Identitätsbildung bis hin zu Entscheidungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme. Diese gesundheitsrelevanten Entwicklungsthemen lassen sich unter drei Perspektiven bündeln, die für die Gesundheitsförderung eine besondere aktuelle Relevanz haben: ein achtsamer Körperbezug, ein kommunikativer Weltbezug, ein reflexiver Bezug auf das eigene Selbst.
9. *Lebensverlaufsperspektive*: Gesundheitsförderung, die sich an einer Lebensverlaufsperspektive ausrichtet, wird der Förderung altersspezifischer Entwicklungsressourcen in den frühen Lebensphasen besondere Priorität einräumen, um möglichst gute Bedingungen für die weitere Entwicklung zu schaf-

fen. Sie darf trotzdem die späteren Lebensphasen nicht vernachlässigen. Gerade das Schul- und Jugendalter zeigt einen besonderen Förder- und Unterstützungsbedarf im Sinne der Erhöhung von Verwirklichungschancen, um die anstehenden gesundheitsrelevanten Entwicklungsthemen für sich selbst und bezogen auf die gesellschaftlichen Anforderungen befriedigend bewältigen zu können.

10. *Interprofessionelle Vernetzung*: Die bestehenden Systeme der Kinder- und Jugendhilfe, des Gesundheitswesens und der Eingliederungshilfe und Rehabilitation müssen in einer Vernetzung auf kommunaler Ebene weiterentwickelt werden, sodass – bezogen auf die jeweiligen Personen und Gruppen – bedarfsgerechte, passgenaue Förderkonzepte gemeinsam gestaltet und realisiert werden können.
11. *Von einer Anbieter- zu einer Akteursperspektive*: Notwendig ist ein Paradigmenwechsel von einer Anbieter- zu einer Akteursperspektive. Förderprogramme haben sich an den Bedürfnissen und Handlungsmöglichkeiten von Heranwachsenden und deren Familien auszurichten. In der Konsequenz bedeutet dies eine verbindliche Partizipation der Heranwachsenden und ihrer Familien an den Leistungsangeboten der Kinder- und Jugendhilfe und der anderen Akteure.
12. *Gesundheitsförderung und* Prävention als gesamtgesellschaftliche Aufgabe: Gesundheitsförderung und Prävention bedürfen einer gesellschaftspolitischen Rahmung und Prioritätensetzung. In vielen Konstellationen, in denen Heranwachsende Förderung und Unterstützung benötigen und die in hohem Maße gesundheitsrelevant sind (Sozialpolitik, Armutsbekämpfung, Integration von Migrantinnen und Migranten und Menschen mit Behinderung, Bildung, Ökologie), ist eine integrierte Gesamtpolitik erforderlich. Die Handlungsmächtigkeit der Kinder- und Jugendhilfe, der Eingliederungshilfe und Rehabilitation sowie des Gesundheitssystems sind begrenzt und bedürfen einer gezielten Unterstützung der anderen Politikfelder.

Fünf Gesundheitsziele für die nächsten fünf Jahre

Die Sachverständigenkommission hat fünf aus ihrer Sicht besonders dringliche Gesundheitsziele für die nächsten fünf Jahre formuliert und sie an überprüfbare Erfolgskriterien gekoppelt. Diese richten sich an alle für die Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen Verantwortlichen:

1. *Frühe Förderung der Entwicklung von Kindern*: Auf- und Ausbau einer flächendeckenden, breit angelegten und umfassenden kommunalen Infrastruktur zur frühen Förderung und Unterstützung von allen Familien von der Schwangerschaft bis ins Vorschulalter. Ziele sind die systematische und frühe Förderung der Entwicklung von Kindern und die Reduktion der Fälle von Vernachlässigung und Kindeswohlgefährdung in den nächsten fünf Jahren.
2. *Ernährung und Bewegung*: Kontinuierliche, fachlich qualifizierte Angebote der Bewegungsförderung und kostenfreie, gesunde Verpflegung für alle Heranwachsenden in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schule, ohne dass dies zu Kürzungen an anderer Stelle führt. Das Ziel: In den nächsten fünf Jahren steigt das Übergewicht bei Heranwachsenden nicht weiter an.
3. *Sprache/Kommunikation*: Verbesserung der frühen Sprachförderung, mit dem Ziel Sprachkompetenzen zu steigern – insbesondere von Kindern aus belastenden Lebenslagen und mit Migrationshintergrund. Das Ziel: 95 Prozent aller Kinder verfügen bei der Einschulung über adäquate Sprachkompetenzen.
4. *Schulbezogene Gesundheitsförderung*: Flächendeckender Auf- und Ausbau der Angebote und Netzwerke der gesundheitsbezogenen Prävention und Gesundheitsförderung von Heranwachsenden im Schulalter im Rahmen von Maßnahmen und Angeboten schulbezogener Kinder- und Jugendhilfe. Das Ziel: Aufbau von schulbezogener Kinder- und Jugendhilfe im Bereich der gesundheitsbezogenen Prävention und Gesundheitsförderung, beginnend mit dem Primarbereich und insbesondere in der schulischen Ganztagsbetreuung, in mindestens 25 Prozent aller Schulen und Schultypen in den nächsten fünf Jahren.

5. *Psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*: Umfassendere Unterstützung der psychosozialen Entwicklung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft. Die Ziele: Die psychosozialen Auffälligkeiten von Jugendlichen sind in fünf Jahren um 10 Prozent vermindert. Überprüfung der Auftretenshäufigkeiten von psychischen und Verhaltensauffälligkeiten bei der nächsten umfassenden Untersuchung (z. B. im Rahmen einer KiGGS-Fortschreibung).

Erstveröffentlichung in DJI Online, Thema 2009/07

Weitere Beiträge, der 13. Kinder- und Jugendbericht sowie das DJI Bulletin 3/2009 zum Thema „Gesund groß werden“ als Download unter: www.dji.de

BUND

Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten

Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren

Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 05.06.2009
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009

I. Vorbemerkungen

Für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern werden ergänzend und unterstützend zum Elternhaus im Elementarbereich und Primarbereich mit öffentlicher Verantwortung zentrale Grundlagen gelegt. Die Kindertageseinrichtungen und die Grundschulen nehmen in diesem Zusammenhang eine große Verantwortung wahr. Sie ergänzen die familiäre Bildung und Erziehung und sind für Kinder damit entscheidende Orte ihrer individuellen Bildungsförderung. Der Übergang in die Grundschule ist in seiner Bedeutung für das einzelne Kind in den letzten Jahren verstärkt in den Vordergrund bildungspolitischer Betrachtung und Gestaltung gerückt.

In ihren gemeinsamen Beschlüssen vom 13./14.05. 2004 (Jugendministerkonferenz) und vom 03./04.06 2004 (Kultusministerkonferenz)

– zum „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ und
– zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung der Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“

haben beide Ministerkonferenzen wesentliche Aussagen zur Bildungsförderung von Kindern, zum Übergang in die Grundschule und zum Zusammenwirken beider Bereiche getroffen. Diese Feststellungen gelten weiter und sollen eine Fortsetzung erfahren.

Die Jugend- und Familienministerkonferenz hat auch in ihrem Beschluss vom 29./30. Mai 2008 zur frühkindlichen Bildung und zur Qualitätssicherung der Arbeit der Kindertageseinrichtungen ausführlich zu zentralen fachlichen Herausforderungen im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule Stellung genommen. Dabei hat sie auf die Bedeutung der Anschlussfähigkeit und der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule besonders hingewiesen.

II. Kindertageseinrichtung und Grundschule vor neuen Herausforderungen

Angesichts der immer wieder diskutierten besonderen pädagogischen Herausforderung für diesen Übergang und vor dem Hintergrund neuer auch internationaler Forschungsergebnisse (Transitionsforschung) haben sich die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) erneut intensiv mit der Bildungsförderung von Kindern an der Schwelle von der Tageseinrichtung für Kinder und der Grundschule befasst. Sie sehen in einem positiv gestalteten Übergang zwischen den Bildungssystemen einen zentralen Beitrag für ein gelingendes Aufwachsen. Der Übergang bedeutet für Kinder und ihre Eltern eine besondere Herausforderung. Denn es ist vor allem ein Schritt in einen neuen Lebensabschnitt mit anderen Strukturen, erwachsenen Personen und Gleichaltrigen, Handlungsmustern, Anforderungen und Rahmenbedingungen. Besonders muss die Situation der Kinder mit Behinderung bzw. mit drohender Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf gesehen werden. Gerade für sie ist der Wechsel in die Schule eine große Herausforderung. Daher sollen frühzeitig Fördermöglichkeiten zwischen den Institutionen erörtert werden.

KMK und die JFMK messen der Tatsache, dass – bei gegebenen Besuchsquoten der Kindertageseinrichtung – nahezu jedes Kind diesen Schritt zu meistern und sich den neuen Bildungsanforderungen zu stellen hat, eine hohe Bedeutung bei. Dabei heben beide Konferenzen noch einmal deutlich die Wertschätzung einer „Bildung von Anfang an“ hervor und die sich daraus ergebenen fachlichen Konsequenzen für eine entwicklungsadäquate Bildung und Erziehung von Kindern bereits im Alter von unter drei Jahren. Sie weisen in diesem Zusammenhang vor allem auf die Ausführungen des Bildungsberichts 2008 und den Zwölften Kinder- und Jugendbericht (2005) zum erweiterten, ganzheitlichen Bildungsverständnis und zur Bedeutung der frühen Bildung hin.

III. Länder und Kommunen haben wichtige Akzente gesetzt

Die Länder und die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe als verantwortliche Akteure haben in den vergangenen Jahren erhebliche Anstrengungen unternommen, die Rahmenbedingungen der beiden Institutionen zu verbessern, auszubauen und zu stabilisieren. KMK und JFMK sehen darin wichtige Schritte, die Voraussetzungen zu verbessern und

weiterzuentwickeln, die für eine erfolgreiche Bildungsbiographie eines jeden Kindes förderlich sind. So sind in vielen Ländern zwischenzeitlich rechtlich verbindliche Regelungen für die Gestaltung des Übergangs sowohl in Schulgesetzen als auch in Ausführungsgesetzen zum Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) für den Bereich der frühen Bildung geschaffen worden.

So haben die Länder beispielsweise nachfolgende Maßnahmen getroffen:

– Verstärkte und systematischere Kooperation von Tageseinrichtungen und Grundschulen zur Verbesserung des Übergangs vom Elementarbereich in den Primarbereich;
– Entwicklung anschlussfähiger Bildungskonzepte;
– verbindliche Sprachstandsfeststellungen bereits in der Tageseinrichtung verbunden
– mit anschließender gezielter Sprachförderung im Elementar- und im schulischen Bereich;
– gezielte Unterstützung von Kindern mit besonderen Förderbedarfen;
– konzeptionelle Weiterentwicklung und Ausbau von gemeinsamen Fortbildungsangeboten auch im Sinne von sogenannten Tandemfortbildungen für die Fachkräfte aus Kindertageseinrichtung und Grundschule.

IV. Gemeinsame Grundsätze für den Übergang umsetzen

In einer gemeinsamen Fachkonferenz der KMK und der JFMK mit Fachvertretern aus allen Bundesländern am 16./17.12.2008 wurden die Chancen und Möglichkeiten, aber auch die rechtlichen und entwicklungspädagogischen Profile des Übergangs herausgearbeitet und gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus ganz Deutschland erörtert. JFMK und KMK greifen die Ergebnisse dieser Konferenz auf und unterstreichen, dass es für die Kinder von zentraler Bedeutung ist, dass der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ohne Brüche und Misslingenserfahrungen erfolgreich verläuft. Wenn der Übergang gelingt,

– erfahren Kinder sich als kompetente Lernende,
– wird ihr Leistungs-Selbstkonzept in positiver Weise stabilisiert,
– erfahren Kinder sich in ihrer sozialen Lernumgebung integriert.

Auch geht es um die Sicherung der Dynamik in einem Entwicklungsprozess: Eine fachliche Betrachtung gelingender Bildungsbiografien und die damit verbundenen Konsequenzen für die beteiligten Bildungsinstitutionen.

Die nachfolgenden Eckpunkte entsprechen einem Konzept gleicher Grundsätze und Prinzipien. Die JFMK und die KMK verfolgen damit den Weg einer gemeinsamen pädagogischen Konzeptualisierung des Elementar- und Primarbereichs.

Die JFMK und KMK sprechen sich für folgende *gemeinsame Grundsätze* aus:

1. Frühe Bildungsprozesse legen den Grundstein für spätere Bildungschancen. *Bildung beginnt mit der Geburt eines Kindes.*
2. Kinder eignen sich die Welt als aktiv handelnde Subjekte an und benötigen hierfür die Förderung und Begleitung durch die Familie und die Fachkräfte der jeweiligen Institutionen.
3. Öffentlich verantwortete Angebote des Elementar- und Primarbereichs messen daher der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern eine besondere Bedeutung zu.
4. Die Orientierung am einzelnen Kind, d.h. an seinen individuellen Ressourcen und Hintergründen, ist Maßstab pädagogischen Handelns im Elementar- und Primarbereich. Eine individuelle Begleitung und Förderung der Bildungsprozesse trägt darüber hinaus maßgeblich zur Überwindung sozialer Segregation bei.
5. Die *Gestaltung von Übergängen* (Eintritt in die Kindertageseinrichtung, Aufnahme in die Grundschule, Übergang in die Sekundarstufe, Wechsel von Institutionen) in der Bildungsbiografie eines Kindes *erfolgt nach kind- und entwicklungsgerechten Aspekten*. Dies gilt unabhängig von länderspezifischen Ausgestaltungen des Elementar- und Primarbereiches.
6. Die Anschlussfähigkeit der pädagogischen Angebote erfordert die Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule.
7. Die Gestaltung des Übergangs berücksichtigt zwei für das jeweilige Kind unterschiedlich maßgebliche Prinzipien: Das *Prinzip der Diskontinuität* – der Übergang als neue Herausforderung, verbunden

mit dem Bedürfnis des Größerwerdens – und das *Prinzip der Kontinuität* – der Übergang als Fortführen begonnener Entwicklungs- und Lernprozesse, verbunden mit dem Bedürfnis, Bekanntes wiederzuerkennen und beizubehalten.

8. Die grundgesetzlich *unterschiedliche Verankerung der Systeme* des Elementar- und Primarbereichs begründet verschiedene Traditionen der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung des Bildungs- und Erziehungsauftrags. Dies findet in der Orientierung an der Bildungsbiografie des einzelnen Kindes *eine gemeinsame Ausrichtung*.
9. Elementar- und Primarpädagogik leisten jeweils einen spezifischen Beitrag zu Bildung und Erziehung, der den Entwicklungsphasen des Kindes entspricht. Dem Grundsatz nach sind deshalb Besonderheiten des jeweiligen pädagogischen Angebots (inhaltlich wie methodisch) angemessen und notwendig.
10. Die *Pluralität und Autonomie der Träger von Kindertageseinrichtungen* sind zentrale Grundsätze des SGB VIII. Sie sind Ausdruck einer auf die Vermittlung von Werten und Orientierung abzielenden Bildung und Erziehung, die sich an den unterschiedlichen Auffassungen und Einstellungen der Eltern orientieren
11. Kindertageseinrichtungen und Schulen sollen gleichermaßen als Akteure in die Bildungsplanung vor Ort eingebunden sein.

V. Leitsätze und Handlungsempfehlungen erleichtern den Übergang

JFMK und KMK unterstreichen, dass die Kindertagesstätte und die Grundschule die Kinder in ihrer Neugierde, Lernbereitschaft und lernmethodischer Kompetenz durch die *Ermöglichung vielfältiger Lernerfahrungen und die Förderung ihrer Fähigkeiten* unterstützen. Dazu zählt auch eine zuverlässige Förderung der Fertigkeiten in der deutschen Sprache. Beide Einrichtungen fördern die Lernmotivation und das *aktive Heranführen der Kinder* an Themen aller Bildungsbereiche. Informationen über und Annäherungen an die Schule erfolgen bereits während der Kita-Zeit.

Aus den gemeinsamen Grundsätzen ergeben sich nach Auffassung der KMK und der JFMK daher gemeinsame Leitsätze und Handlungsempfehlungen für die Sicherung und Weiterentwicklung guter Praxis. Dies sind vor allem:

1. Stärkung des Selbstvertrauens der Kinder und *Wertschätzung ihrer jeweiligen speziellen Fähigkeiten erfolgt in beiden Systemen*. Die Kinder sollen ihr Können und Wissen als nützlich für die jeweilige neue Situation erleben können.
2. *Einbeziehung und Begleitung der Eltern* beim Übergang ihrer Kinder in die Schule und Eröffnung von Beteiligungsmöglichkeiten sowie Wertschätzung der Eltern als *Bildungs- und Erziehungspartner*.
3. *Soziale Integration der Kinder* und Vermittlung einer positiven Haltung in der Rolle als zukünftige Schülerin/zukünftiger Schüler.
4. Unterstützung und Förderung der Kinder in ihrer individuellen Lebenssituation und bei der Bewältigung möglicher Konflikte.
5. Altersgemäße und individuelle Betrachtung und Begleitung des *Entwicklungs- und Bildungsprozesses eines jeden Kindes*. Nicht die Institutionen mit ihren Zielen und Bedingungen stehen im Mittelpunkt, sondern der Blick auf das Kind mit seinen Bedürfnissen und Alltagserfahrungen.
6. *Gegenseitiges Kennenlernen und Wertschätzen der professionell tätigen Akteure beider Systeme, insbesondere* durch gemeinsame Praxiserfahrungen.
7. Berücksichtigung der im pädagogischen Handeln zu beteiligenden Akteure „Kind – Eltern – Institutionen“ insbesondere bei der Weitergabe von Bildungsdokumentationen; *Einbezug aller an der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beteiligten Personen und Institutionen* unter Beachtung des Datenschutzes.
8. Abstimmung der jeweiligen frühpädagogischen und schulischen Bildungskonzepte auf lokaler Ebene zwischen den Trägern der freien Jugendhilfe und den Schulen.
9. Herstellung von *Verbindlichkeit durch konkrete Kooperationsvereinbarungen* zwischen beiden Systemen vor Ort unter Berücksichtigung des organisatorischen Rahmens, der Methoden und Inhalte, der Planung und Umsetzung der Elternarbeit und gemeinsamer Fortbildungen der Fachkräfte.
10. Nutzung der Erkenntnisse aus Schuleingangsuntersuchungen – sofern sie gemeinsam durchgeführt werden können – zur gezielten Förderung und Kooperation bis zum Schuleintritt.
11. Aufbau und Sicherung der Kooperationsprozesse durch Expertinnen und Experten und durch ein unterstützendes *Coaching* (Prozessbegleitung).
12. *Förderung der bildungsbiografischen Orientierung* in den Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen durch gemeinsame Projekte und Fortbildung.

VI. Schlussbemerkungen

KMK und JFMK sehen – trotz bereits erreichter wichtiger Fortschritte in dem Zusammenwirken von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen – die Notwendigkeit, dass die Länder durch Rechtssetzung oder Vereinbarung Ziele zur Gestaltung des Übergangs und der Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule verbindlich formulieren und durch geeignete Instrumentarien auf ihre Umsetzung achten. Sie bitten die Länder und die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe zudem, das ihnen Mögliche zu tun, damit beide Partner der frühen Bildung und Erziehung systematisch zusammenwirken und so den Prozess des Übergangs im Interesse des Kindes entsprechend gestalten.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonner Büro: Lennéstraße 6, 53113 Bonn, Telefon: 0228 501-0

www.kmk.org

inform 3/2009

LVR

Kreativität ist Trumpf

„ArtCamp“ für alle Klassen der LVR-Heinrich-Welsch-Schule

Stärkung des räumlichen Vorstellungsvermögens, Förderung von Kreativität und gegenseitigem Respekt

Köln. 21. Oktober 2009. Um die Ausdruckmöglichkeiten von sprachbehinderten Kindern und Jugendlichen zu fördern, hat die Kölner LVR-Heinrich-Welsch-Schule gemeinsam mit der Jugend-Kunstschule Rodenkirchen ein „ArtCamp“ durchgeführt.

Ziel war es, die Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen der Förderschule des Landschaftsverbandes Rheinland (LVR) mit dem Förderschwerpunkt Sprache zu verbessern. Unter der Leitung von Ingeburg Zimmermann arbeiteten verschiedene Kunstschaffende mit den Kids unter anderem in den Bereichen Holz- und Steinbildhauerei, plastisches Gestalten, Holzinstrumentenbau sowie Schmuckwerkstatt.

Michael Mertens, LVR-Schuldezernent: „Kinder und Jugendliche mit einer Sprachbehinderung haben häufig Schwierigkeiten mit dem räumlichen Vorstellungsvermögen. Hierbei kann ein solches Projekt ernorm hilfreich sein. Überdies bietet es den Kids die Möglichkeit, künstlerische Techniken zu erlernen und sich kreativ auszudrücken. Daher freue ich mich sehr, dass die Aktion gemeinsam mit der Jugendkunstschule realisiert werden konnte.“

An dem Projekt waren alle 19 Klassen der Schule beteiligt. In kleinen Gruppen konnten sie über einen Zeitraum von vier Wochen täglich unter Anleitung der Dozentinnen und Dozenten ihre Kunstobjekte erarbeiten. Den Abschluss jeder Woche bildete ein Rundgang, bei dem alle Werke präsentiert wurden. „Dies schaffte Respekt füreinander, eine Basis, auf der künstlerische und kulturelle Inhalte fruchten“, so Ingeburg Zimmermann.

Die Heinrich-Welsch-Schule in Köln ist eine Förderschule des Landschaftsverbandes Rheinland (LVR) für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche. Die Schule unterrichtet in der Sekundarstufe I (Klasse 5 bis 10). Zurzeit besuchen 210 Mädchen und Jungen die Schule. Um die Nachhaltigkeit des Projektes zu unterstützen, werden die Kunstobjekte nun in die Schulumgebung integriert. Das Projekt wurde gefördert aus dem Kinder- und Jugendförderplan NRW – „Pakt mit der Jugend“.

ARTCamp

Projektidee und Leitung: Ingeburg Zimmermann, Leiterin der Jugend-Kunstschule Rodenkirchen

Künstlerteam: Ralph Kleiner, Bildhauer; Irene Vigener, Bildhauerin; Anne Kieschnick; Bildhauerin; Evelyn Pleiß , Goldschmiedin; Jürgen Küpper, Maler und Musiker; Annette Wesseling, Lichtobjektbauerin; Gaby Kutz, Malerin; Sabine Schaffmeister, Grafikerin; Mechthild Rathmann, Bildhauerin

www.lvr.de

Kompetenzzentren

LVR

Ein wichtiger Schritt zur Inklusion

200 Fachleute diskutierten bei Tagung des LVR-Landesjugendamtes Rheinland mit den Bezirkrsregierungen Köln und Düsseldorf, Schulabteilung, zu Inklusion und Bildung

Zusammenarbeit der Kompetenzzentren mit Jugendhilfe und Kommunen – Ziel ist die Förderung aller Kinder in heterogenen Lerngruppen

Köln. 3. November 2009. Beim Landschaftsverband Rheinland (LVR) hat die Konferenz „Netze der Kooperation – Kompetenzzentren“ zum Gelingen von Inklusion in Bildungsprozessen stattgefunden. 200 Fachleute aus Jugendhilfe und Schulen diskutierten über die Chancen von inklusiven Bildungsprozessen, insbesondere für Kinder mit Behinderung.

Kompetenzzentren eröffnen den Weg, alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam in heterogenen Lerngruppen an Regelschulen zu fördern und zu unterstützen. In Nordrhein-Westfalen haben 2008 bereits 20 solcher Zentren begonnen, Lehrkräfte zu beraten und weiter zu qualifizieren sowie Kinder und Jugendliche wohnortnah zu fördern. Kompetenzzentren stehen damit für den Perspektivenwechsel, der mit dem Auftrag zur individuellen Förderung im Schulgesetz NRW verankert ist: „Statt Schülerinnen und Schüler zu Förderspezialisten zu schicken, rückt nun die Beratung und Qualifizierung der Lehrkräfte in der Regelschule in den Mittelpunkt“, so Dr. Andreas Seiler-Kesselheim von der Bezirksregierung Köln.

„Notwendig ist auch die Vernetzung der Kompetenzzentren mit der Kinder- und Jugendhilfe“, so Christoph Gilles vom LVR-Landesjugendamt Rheinland. „Familienberatungsstellen, erzieherische Hilfen der Jugendämter oder von Jugendhilfeträgern gestaltete Ganztagsangebote für schulpflichtige Kinder und Jugendliche – das alles gehört mit ins Blickfeld der handelnden Akteure in den Kompetenzzentren“, so Gilles weiter.

Dass Kompetenzzentren ein Schritt in die richtige Richtung auf dem Weg zur Inklusion sind, wurde in engagierten Diskussionen im Rahmen der Tagung deutlich. Konsens war, dass die Vernetzung der Schulen mit kommunalen Diensten sowie die Rahmenbedingungen für die Kompetenzzentren weiter entwickelt werden müssten. Auf die Zusammenarbeit mit den Förderschulen wird besonderer Wert gelegt: „Wichtig ist, die Förderschulen mit ihrem reichhaltigen Erfahrungsschatz mit auf den Weg zu nehmen. Nur so kann eine an Inklusion orientierte Schullandschaft gemeinsam mit ihnen entwickelt werden“, so LVR-Schuldezernent Michael Mertens.

Der Ausbau der Kompetenzzentren geht weiter. Ralf Fleischhauer vom Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW erläuterte bei der Konferenz, dass 20 weitere Pilotregionen bis 2010 dazu kommen könnten; zehn sind bereits zum 1. August 2009 an den Start gegangen.

Die Tagungsreihe „Netze der Kooperation“ wird seit bereits zwölf Jahren vom LVR sowie den Bezirksregierungen Düsseldorf und Köln organisiert.

www.lvr.de

Die Präsentationen von der Konferenz stehen als Download zur Verfügung unter: www.jugend.lvr.de (Pfad: Fachthemen/Jugendhilfe und Schule/ Materialien)

Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung

Mit den Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung geht das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW neue Wege in der sonderpädagogischen Förderung. Ziel des Konzeptes, das seit dem Schuljahr 2008/2009 in 20 Pilotregionen erprobt wird – zum 01.08.2009 sind 10 weitere Kompetenzzentren an den Start gegangen –, ist es, mehr wohnortnahe, präventive Förderung von Schülerinnen und Schülern zu erreichen, die häufiger als bisher in den allgemeinen Schulen erfolgen soll. Dies entspricht auch den Leitideen der von der Bundesrepublik Deutschland 2009 ratifizierten UN-Charta zu den Rechten der Menschen mit Behinderungen.

Wesentliches Ziel der Pilotphase ist es, Erfahrungen in möglichst vielen unterschiedlichen Konstellationen zu sammeln. Am Ende der Pilotphase soll eine Rechtsverordnung stehen, in der die Voraussetzungen zur Errichtung und die Aufgaben der Kompetenzzentren im Einzelnen geregelt werden. Auf dieser Basis sollen dann vom Grundsatz her alle Schulträger, die dies wollen, ihre Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung ausbauen können (gemäß § 20 Absatz 5 Schulgesetz).

Weitere Informationen wie ein Grundsatzpapier des MSW, die Liste der bestehenden 30 Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung, den Antragserlass u.v.m. finden sich unter: www.msw.nrw.de (Pfad: Schulsystem/Modellprojekte/Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung)

Google, ein moderner Gradmesser für die Bedeutsamkeit von Themen, bietet 300.000 Einträge zum Stichwort Schulsozialarbeit, die Formulierung „Sozialarbeit an Schulen“ bringt es auf 691.000 Einträge.

Schulsozialarbeit: Ein alter Hut? Konzepte, theoretische Begründungen, empirische Forschungen sind ebenso reichlich vorhanden wie die mit Schulsozialarbeit einhergehenden Erwartungen, die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter nur allzu oft in der Funktion einer „Feuerwehr“ sehen.

Doch werden damit die in der Regel knapp bemessenen Ressourcen für Schulsozialarbeit gut genutzt? Ich meine: Nein.

Die Öffnung von Schule und der Aufbau nachhaltiger Kooperationen mit außerschulischen Partnern braucht ein im Schulprogramm konzeptionell verankertes Schnittstellenmanagement. Und genau hier können Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter mit ihrem Know-how eine größtmögliche Wirkung erzielen.

Damit dies gelingt, braucht Schulsozialarbeit Steuerung, Vernetzung und fachliche Unterstützung. Eine wichtige Rolle haben hier die örtlichen Jugendämter, die die Entwicklung der Schulsozialarbeit nicht nur fachlich begleiten, sondern die sozialpädagogischen Fachkräfte auch in die Planungsprozesse und Gremien der Jugendhilfeplanung einbinden müssen.

Das LVR-Landesjugendamt Rheinland wird diesen Entwicklungsprozess mit der Bereitstellung von Fachberatung unterstützen.

Das gemeinsame Ziel muss die umfassende Bildung von Kindern und Jugendlichen sein – wir alle sind gefordert!

Reinhard Elzer
LVR-Dezernent Jugend

Zum Inhalt

Beiträge zum Schwerpunkt „Schulsozialarbeit“:

– Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule
– Ohne außerschulische Partner geht es nicht: Die Entwicklung der Schulsozialarbeit aus schulpolitischer Sicht
– Schulsozialarbeit in Düsseldorf: Jugendhilfe am Lernort Schule
– Sozialarbeit an Integrierten Gesamtschulen
– Schulsozialarbeit an der Förderschule

Darüber hinaus: Beiträge zu „Internationale Jugendbegegnung“, „Paten-Projekt Köln“, „Partizipation“, „Freiwilliges Ökologisches Jahr“. Außerdem Neues aus dem LVR-Landesjugendamt, Aktuelles aus der Gesetzgebung, Veranstaltungshinweise u.v.m.

Regine Tintner, LVR-Landesjugendamt Rheinland,
Telefon 0221/809-4024
E-Mail: regine.tintner@lvr.de
Kostenloser Download unter: www.jugend.lvr.de
(Service/Publikationen)

Impressum

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

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

Redaktion & Korrektorat: Alexander Mavroudis (alma), Telefon 0221/809-6932, E-Mail: alexander.mavroudis@lvr.de. – Redaktionsschluss der Ausgabe 1/2010 ist der **26. März 2010.**

Gestaltung & Grafik: alma

Fotos: Hans Peter Schaefer, Köln (Titel; Seite 27, 28, 30, 36, 38); Herr Porada, Janus-Korczak-Schule, Köln (Seite 3, 11, 12, 16, 19, 32, 34); LVR (Seite 21, 23); Stadt Neuss (Seite 26); BUNDjugend Euskirchen (Seite 29)

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

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

Bezug: Aufnahme in den Verteiler für den Online-Versand per E-Mail an: *brigitte.schweiger@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.