

jugendhilfe
& schule

inform

1/2012

Ganztagsschule – Ort der Freundschaft ... Wie ticken Jugendliche 2012 ...
Starke Eltern – starke Kinder ... Kommunalen Index für Inklusion ... Sprachbildung
im Ganztage ... Ganztage: Mehr als nur Betreuung ... Bildung braucht Freiräume

**Bildungslandschaft
gemeinsam anpacken**

LVR-Landesjugendamt

Auftrag Kindeswohl



LVR

Qualität für Menschen

EDITORIAL

Liebe Leserin, lieber Leser,
steter Tropfen höhlt den Stein.

„inform“ greift das Thema Bildungslandschaften seit 2008 immer wieder auf – und das aus gutem Grund. Verspricht die Leitvision der Bildungslandschaft doch, die Entwicklungen an den vielfältigen kooperativen Schnittstellen von Jugendhilfe und Schule bündeln zu können. Doch davon sind wir noch weit entfernt.

Zwar gibt es inzwischen mit den Regionalen Bildungsnetzwerken landesweit von Land und Kommunen gemeinsam verantwortete Strukturen in der Bildungsplanung; 49 der 53 Kreise und kreisfreien Städte haben Bildungsbüros, Lenkungskreise und Bildungskonferenzen ins Leben gerufen. Notwendig ist jedoch eine systematische Einbindung der Akteure und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in diese Gremien und deren Planungsprozesse. Das hat im Mai 2011 auch die Bildungskonferenz „Zusammen Schule machen für NRW“ empfohlen.

Damit einhergehend ist eine konzeptionelle Weiterentwicklung von der schulzentrierten zur kooperationsorientierten Bildungslandschaft notwendig, wie Prof. Dr. Ulrich Deinet in seinem Beitrag im Schwerpunkt darlegt.

Die LVR-Fachtagung „Die Kinder- und Jugendhilfe: Bildungspartner von Schulen und Bildungsanbieter in der Kommune und Region“, die Ende 2011 gemeinsam mit Schul- und Jugendministerium NRW und dem LWL-Landesjugendamt Westfalen durchgeführt wurde, hat hier Mut gemacht: Ist es dort doch gelungen, Vertretungen der Bildungsbüros und von Jugendämtern gleichermaßen zu erreichen. Erfahrungsberichte bei Fachgesprächen und Beratungen zeigen zudem, dass einige Bildungsnetzwerke sich inzwischen zur Jugendhilfe hin geöffnet haben. Es gilt, diese positiven Entwicklungen fortzusetzen.

Wir sind auf gutem Wege – aber noch lange nicht am Ziel. Eine anregende Lektüre wünscht
Ihr


Reinhard Elzer
LVR-Dezernent Jugend

INHALT

SCHWERPUNKT

Von der schulzentrierten zur kooperationsorientierten Bildungslandschaft
von Dr. Ulrich Deinet 3

Bildung gemeinsam verantworten –
Erfahrungen aus Schleswig-Holstein 14

SCHLAGLICHTER

Ganztagsschule – Ort der Freundschaft
von Nadine Lüpschen, Maria von Salisch
und Rimma Kanevski 16

Wie ticken Jugendliche 2012?
Sinus-Studie zu Lebenswelten von
14- bis 17-Jährigen in Deutschland 22

Starke Eltern – starke Kinder
UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder
in Deutschland 2011/2012 25

PRAXIS

Vernetzung und gemeinschaftliches
Engagement – Erfahrungen der Montag
Stiftung Jugend und Gesellschaft mit
dem „Kommunalen Index für Inklusion“ 27

Vor dem Anfang starten – Pilotprojekt
der Städteregion Aachen fördert
Erziehungskompetenz bei
Jugendlichen von Angelika Kranz 33

Qualifikation des Jugendhilfe-personals
an (Ganztags)Schulen – Folgen für
Träger von Jenny Kühne 37

NRW

Ganztagsschulen in NRW: Mehr als
nur eine Betreuungsmaßnahme?
von Ramona Steinhauer 41

Chancen integrativer Sprachbildung
im Ganztag von Anke Hein und
Dr. Norbert Reichel 49

BUND

Bildung braucht Freiräume –
Positionspapier der AGJ 53

Gleiche Chancen im Schulsystem?
Bertelsmann- und IFS-Studie zeigt
Nachholbedarf in allen Bundesländern 57

LVR

Info-Heft zur LVR-Inklusionspauschale 59

Impressum 60

Von der schulzentrierten zur kooperationsorientierten Bildungslandschaft

SCHWERPUNKT

Kommunen gestalten Bildungslandschaften auf der Grundlage der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Von Dr. Ulrich Deinet

Der Diskurs um Bildungslandschaften

Nach einer anfänglich eher institutionell geführten Diskussion um die Bildungslandschaften im Sinne einer besseren Kooperation und Vernetzung vorhandener Bildungsinstitutionen verweist der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge auch auf Bereiche der informellen Bildung u. a. im öffentlichen Raum. Seine Empfehlungen von 2009 basieren auf einem breiten Bildungsbegriff: „Bildung ist ein wesentlicher Faktor bei der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung von Städten, Landkreisen und Gemeinden. Eine gut ausgebaute, konzeptionell aufeinander bezogene und verlässlich miteinander verknüpfte Bildungsinfrastruktur, die über die formalen Bildungsinstitutionen des Lernens hinaus (z.B. Kindertageseinrichtungen, Schule, Ausbildung, Universität etc.) auch die Familie, Cliques, Jugendclubs, den Umgang mit neuen Medien, freiwilliges Engagement in Vereinen und Verbänden, Weiterbildungsangebote, Musikschulen, Bibliotheken, Jugendkunstschulen, Museen als Orte kultureller Bildung etc. einbezieht, kann zur gesellschaftlichen Teilhabe der Bürger/innen eines Gemeinwesens und zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen“ (Deutscher Verein 2009, S. 1).

Aus einem solchen breiten Bildungsverständnis ergeben sich Konsequenzen für die Konzipierung von Bildungslandschaften: Es geht um die Erweiterung des Verständnisses einer Bildungslandschaft über die Verknüpfung von Institutionen hinaus – in Richtung der Einbeziehung informeller Bildungsprozesse an Bildungsorten im öffentlichen Raum, in non-formalen Settings etc.



Bildung hat „viele Gesichter“ – in der Bildungslandschaft kommen viele Akteure zusammen

Verbunden mit der Erweiterung sind jedoch Probleme bei der Konzipierung einer Bildungslandschaft in einer Kommune oder in einem Kreis. Das betrifft z.B. die planerische und konzeptionelle Frage, wie die Orte der informellen Bildung überhaupt einbezogen werden und wie sie entwickelt und geplant werden können.

Die Notwendigkeit einer Heterogenität der Bildungsorte passt nicht zu dem weit verbreiteten statischen Verständnis einer Bildungslandschaft, so wie sie von Reutlinger kritisiert wird (Reutlinger 2009). Er beklagt nicht nur die „unkritisch-harmonische Tradition“ des verwendeten Begriffs der Landschaft in diesem Zusammenhang, mit der häufig Harmonie, Schönheit und Ganzheit verbunden wird. Entscheidend sind seine raumtheoretischen Einwände gegen die Bildungslandschaftsdiskussion. Ein zentraler Begriff ist hier der Bildungsort. Die Kinder und Jugendlichen bewegen sich zwischen Orten, die in erster Linie geografisch verstanden werden. Hier werden sie in zeitlichen Abfolgen beschult, beraten, betreut oder erzogen. Im Konzept der Bildungslandschaften sollen die Orte systematisch zusammengeführt werden. In dieser Diskussion wird ausgeblendet, dass es nicht nur territorial unterschiedliche Bildungsorte gibt, sondern dass diese in einem hierarchischen Sinne auch unterschiedlich positioniert sein können. So steht die Schule als Bildungsort immer noch im Zentrum, während die außerschulischen Bildungsorte auf eine Zulieferfunktion reduziert werden können. Notwendig ist dagegen ein flexibles Verständnis von Räumen als ein sich „ständig (re)produzierte(s) Gewebe sozialer Praktiken“ (Reutlinger 2009), d.h. ein Raum, der sozial konstruiert wird.

Die Kritik Reutlingers am Begriff der Bildungslandschaften und die zumindest konzeptionelle Berücksichtigung von Lernwelten, die als Erweiterung des Begriffs des Bildungsort verstanden werden können, geben Anlass, auch solche Bildungsräume in den Blick zu nehmen, die weniger funktionale Bildungsorte und vielmehr „Ermöglichungsräume“ (Reutlinger) für Bildung sind.

Der Diskurs um Bildungslandschaften wird auch in Nordrhein-Westfalen geführt – und hat dazu geführt, dass in den letzten Jahren unterschiedliche Praxismodelle entwickelt und auf den Weg gebracht wurden. So fördert das Schulministerium „Regionale Bildungsnetzwerke“, die bei den Kommunen angesiedelt sind. Die Federführung liegt hier oft beim Schulverwaltungsamt, manchmal aber auch bei anderen Ämtern oder als Stabsstelle direkt beim Bürgermeister. Inzwischen beteiligen sich 49 der 52 kreisfreien Städte und Kreise in Nordrhein-Westfalen am Programm (Informationen unter: www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de).

Daneben gibt es Kommunen, die ohne Kooperation mit dem Land ihre Bildungslandschaften weiterentwickeln. Hierzu gehören Hilden und Gevelsberg. Hintergrund für die im Folgenden stattfindende Vorstellung und den Vergleich der dort gewachsenen Strukturen bilden unter anderem die Erkenntnisse einzelner Modellprojekte, Landes- und Bundesprogramme, die sich mit der Entwicklung von Bildungslandschaften befassen: Neben dem Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Informationen unter: www.lernen-vor-ort.info) ist vor allem die Auswertung des Deutschen Jugendinstituts „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ (siehe u.a. „Jugendhilfe & Schule *inform* 1/2011, S. 3 ff.) als Grundlage der Einschätzung in Hilden und Gevelsberg genutzt worden.

Kommunale Bildungslandschaften in Hilden und Gevelsberg

Auf der Grundlage dieser beiden in Nordrhein-Westfalen außergewöhnlichen Projekte der Entwicklung einer Bildungslandschaft auf kommunaler Ebene, die aus der Initiative des jeweiligen Jugendamtes entstanden sind, sollen einige Entwicklungslinien, Bausteine und Empfehlungen für die Gestaltung einer Bildungslandschaft auf kommunaler Ebene beschrieben werden, in der die Jugendhilfe der zentrale Motor der Entwicklung ist.

Innerhalb einer solchen Entwicklung spielen insbesondere die Bereiche der Kinder- und Jugendförderung (§ 11 bis 14 SGB VIII), aber auch weitere Bereiche der Jugendhilfe wie die Hilfen zur Erziehung eine große Rolle. Des Weiteren steht die Frage der Verbindung zwischen Kinder- und Jugendförderplänen und dem kommunalen Bildungsdiskurs über kommunale Bildungslandschaften im Fokus. Im Unterschied zu einer eher schulisch orientierten Entwicklung von Bildungslandschaften, wie im

Projekt der Regionalen Bildungsnetzwerke, sehen die örtlichen Protagonisten in Gevelsberg und Hilden die große Chance der Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften unter starker Einbeziehung der Jugendhilfe darin, dass ein ganzheitlicher Blick sowie eine sozialräumliche Sichtweise auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eingenommen werden kann – und zwar in einem breiten Spektrum zwischen formeller Bildung, informeller Bildung und non-formaler Bildung sowie einer großen Vielfalt sehr unterschiedlicher kommunaler Lern- und Bildungsorte, auch außerhalb von Schule (informelle Orte wie Spielplätze usw.). Man geht davon aus, dass es des gesamten Spektrums der Jugendhilfe und hier insbesondere der Jugendförderung bedarf, um eine kommunale Bildungslandschaft auf den Weg zu bringen. Die Kommune bildet dabei die entscheidende Klammer, in der die beiden Ämter Jugendamt und Schulverwaltungsamt eine wesentliche Rolle spielen.

In Gevelsberg und auch in Hilden sind diesbezüglich wichtige Voraussetzungen geschaffen worden, insbesondere in der Zusammenführung von Schulverwaltung und Jugendamt in gemeinsame Fachbereiche.

Im Gegensatz zu den Regionalen Bildungsnetzwerken, die entweder kreisweit oder in einer kreisfreien Stadt, also in einem größeren sozialräumlichen Gebiet agieren, steht in Gevelsberg und in Hilden die Lokalität von Bildungsprozessen im Vordergrund. Der jeweilige kommunale Rahmen bietet somit die Plattform für die Entwicklung.

Die Bildungslandschaft in Gevelsberg

Die Stadt Gevelsberg mit gut 34.000 Einwohnern hat sich auf den Weg gemacht, die Entwicklung einer Bildungslandschaft zu initiieren und die Forschungsstelle FSPE der Fachhochschule Düsseldorf mit der wissenschaftlichen Begleitung beauftragt.

Im Januar 2010 wurde mit einer Eröffnungsveranstaltung das Gevelsberger Projekt begonnen, das aus mehreren Elementen bzw. Bausteinen bestand.

Über eine *Bestandsaufnahme* wurden zunächst alle Bildungsanbieter, Bildungsorte und -räume in Gevelsberg in den Blick genommen (von den Schulen über die Einrichtungen der Jugendhilfe, Angebote im Gesundheitsbereich etc. bis hin zu Spielplätzen und öffentlichen Räumen für Jugendliche). Da in Gevelsberg eine solche Gesamtübersicht nicht existierte, konnte man an den Ergebnissen bereits Schwachstellen und Handlungsbedarfe ablesen.

Zentrale Workshops sollten die wichtigsten Themen der Bildungslandschaft in Gevelsberg beleuchten und z.B. zum Thema „Ganztag“ alle Anbieter und Stakeholder zusammenbringen, Stärken und Schwächen analysieren sowie die Grundlagen für Handlungsempfehlungen legen. Durchgeführt wurden zwei zentrale Workshops zu den Themen „Ganztag“ und „Jugendliche im öffentlichen Raum“.

Eine *gemeinsame Fortbildung* sollte Fachkräfte aus Jugendhilfe und Schule zu dem gemeinsamen Thema der Elternarbeit mit dem Titel „Erziehungspartnerschaft mit Eltern entwickeln – eine Herausforderung für Jugendhilfe und Schule“ weiterbilden. Im Gegensatz zu den zentralen Workshops, die für die Steuerung der Bildungsprozesse Grundlagen liefern sollten, ging es bei der gemeinsamen Fortbildung zusätzlich darum, dass sich die Fachkräfte begegnen, die in einem Stadtteil bzw. in der Stadt Gevelsberg gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen an unterschiedlichen Bildungsorten arbeiten. Damit sollte auch die Praxis der üblichen Fortbildungen in den getrennten Bereichen von Jugendhilfe und Schule überwunden werden.

Beteiligung von Kindern und Jugendlichen: An mehreren Schulstandorten sowie an informellen Orten im öffentlichen Raum wie Spielplätzen wurden Kinder und Jugendliche vom Forschungsteam der Forschungsstelle zu ihrer schulischen aber auch Freizeitsituation, ihrer Einschätzung der Bildungseinrichtungen, der öffentlichen Räume etc. befragt. Über die Befragungen hinaus wurden aktivierende Methoden wie die Nadelmethode (das Sichtbarmachen interessanter Orte auf Stadtkarten), Cliquenraster etc. eingesetzt.

Steuerungsgruppe: Zur Steuerung des gesamten Prozesses wurde eine paritätisch aus Schule und Jugendhilfe besetzte Steuerungsgruppe ins Leben gerufen, der auch Vertretungen größerer Bildungsanbieter wie Volkshochschule oder Arbeiterwohlfahrt (AWO) angehören. Dem Prozess-

charakter des Gesamtprojektes folgend beschließt die Steuerungsgruppe die Gestaltung der einzelnen Veranstaltungen, interpretiert die Ergebnisse z. B. von Befragungen und formuliert daraus Empfehlungen.

Das Konzept der *prozesshaften Gestaltung des Projektes* besteht darin, dass nach Ende der wissenschaftlichen Begleitung eine Struktur entstanden sein sollte, die danach ohne große Probleme weitergeführt werden kann.

Einbezug der Eltern in die Gevelsberger Bildungslandschaft

Innerhalb der Gevelsberger Bildungslandschaft sollen Eltern als Partner von Schule und Jugendhilfe in den Prozess der Entwicklung einer Bildungslandschaft einbezogen werden. Daher war geplant, dass Elternvertreterinnen und Elternvertreter als Mitglieder der Steuerungsgruppe in den Aufbau der Bildungslandschaft einbezogen werden. Allerdings nahm leider kein eingeladenes Elternteil an den Treffen der Steuerungsgruppe teil.

Durch die Durchführung eines Gevelsberger Elternforums mit dem Titel „Wir wollen Ihre Meinung hören!“ wurden Eltern zu bildungsrelevanten Themen informiert und gemeinsam Lösungsvorschläge für problematische Themen formuliert. Die zweistündige Veranstaltung wurde als eine Art Themencafé angelegt. Zusammen mit Expertinnen und Experten hatten Eltern in diesem Rahmen die Möglichkeit, in Kleingruppen zu den folgenden vier Themengebieten Wünsche, Anregungen und Kritik zu äußern:

- „Mein Kind kommt in die Schule!“ Übergang Kita und Schule.
- „Wie kann ich mein Kind stärken?“ Mobbing und Gewalt an Schulen.
- „Mein Kind wird erwachsen!“ Von der Schule in den Beruf.
- „Muss ich überhaupt alles richtig machen?“ Elternkompetenzen stärken.

Abgerundet wurde die entspannt gestaltete Arbeitsatmosphäre durch den Einstieg mit einem Film über ein Theaterstück zu dem Thema „Problematik Eltern und Kinder“ sowie durch das Angebot von Fingerfood. Um möglichst vielen Eltern die Teilnahme am Elternforum zu ermöglichen, wurde parallel eine Kinderbetreuung zur Verfügung gestellt.

Der Einladung zum Gevelsberger Elternforum sind zahlreiche Eltern gefolgt, die Veranstaltung wurde, gemessen an Erfahrungen von anderen Elternveranstaltungen in Gevelsberg, von der Steuerungsgruppe als erfolgreich angesehen.

Die Rolle der Jugendhilfe innerhalb der Gevelsberger Bildungslandschaft

Die Initiative der Stadt Gevelsberg, eine Bildungslandschaft aufzubauen, kam aus dem Jugendamt. Ziel des Jugendamtes war es, eine gleichberechtigte Kooperationsstruktur zwischen Jugendhilfe und Schule aufzubauen. Daher fand sich schon im Vorfeld eine paritätisch aus Jugendhilfe und Schule besetzte Vorbereitungsgruppe zusammen, in der Grundlagen sowie Kernziele und angestrebte Wirkungen des Projektes „Gevelsberg ... Auf dem Weg zur Bildungslandschaft“ formuliert wurden. Ziel war es, das gesamte Projekt von Beginn an – also schon vor der Formulierung der Grundlagen und der ersten Einladungen – auf eine gemeinsame Basis von Jugendhilfe und Schule zu setzen. Auch die daraus entstandene Steuerungsgruppe setzte sich paritätisch aus Schule und Jugendhilfe zusammen. Um die gemeinsamen Ziele zu festigen, das heißt u.a. Probleme in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zu lokalisieren, wurden sowohl in Schulen als auch in Einrichtungen der Jugendhilfe Befragungen zu folgenden Themen durchgeführt:

- Situation von Kindern, Jugendlichen und Familien.
- Kooperationen (Partner, Stärken und Schwächen).
- Entwicklungsziele („Wo wollen Sie hin?“).
- Veränderungen durch die Einführung des Ganztags.
- Erwartungen, Wünsche in Bezug auf unser Projekt.

Des Weiteren wurden zwei Workshops initiiert, in denen Vertreterinnen und Vertreter aus Schule und Jugendhilfe gemeinsam für Gevelsberg relevante Themen beleuchteten. In einem dieser

zentralen Workshops zum Thema „Ganztag“ erarbeiteten Vertreterinnen und Vertreter aus Schule und Jugendhilfe gemeinsam Einschätzungen zu Schwachstellen, Problemlagen, Herausforderungen beim Ganztag und konkrete Zielvorgaben und Vorschläge für die Steuerungsgruppe. Zu einem weiteren Workshop zum Thema „Jugendliche im öffentlichen Raum“ kamen ebenfalls Vertretungen aus beiden Systemen zusammen, um die Situation in Gevelsberg zu beleuchten und gemeinsam Handlungsperspektiven herauszuarbeiten – die dann Grundlage für Empfehlungen an die Politik sein sollten. Ebenso wurde eine Gruppe jugendlicher Expertinnen und Experten einbezogen.

Das Bildungsnetzwerk in Hilden

Als Motor und Impulsgeber des Hildener Bildungsnetzwerkes hat die neu geschaffene Stelle eines kommunalen Bildungsplaners eine dynamische und prozesssteuernde Rolle. Seine Aufgaben umfassen die Entwicklung von Leitzielen und Handlungsempfehlungen, die Feststellung, Definition und Einbindung bildungsrelevanter Themen in einen strukturierten Arbeitsansatz, Schnittstellenmanagement sowie Evaluation und Berichterstattung an die politischen Ausschüsse der Stadt Hilden.

Das Hildener Bildungsnetzwerk wird durch einen Beirat begleitet, der sich zusammensetzt aus Vertreterinnen und Vertretern aus Jugendhilfe und Schule, der Wissenschaft, der Kultur, dem Jugendparlament, dem LVR-Landesjugendamt Rheinland sowie aus Eltern-, Migrantinnen-, Kirchen- und Vertreterinnen und Vertretern der Politik. Der Beirat berät und unterstützt den Netzwerkprozess aus einer Metaebene heraus, um die Verbindung aus der Innenansicht des Bildungsnetzwerkes mit den Erfordernissen des Hildener Gemeinwesens und des regionalen Umfeldes zu erzielen. Der Beirat des Hildener Bildungsnetzwerkes trifft sich zweimal jährlich über zunächst zwei Jahre.

Die Module des Hildener Bildungsnetzwerkes

Aufbau einer Kommunikationsplattform „Bildung in Hilden“: Durch den Internetauftritt des Bildungsnetzwerkes Hilden wurde öffentliche Transparenz sowie ein dynamischer Überblick über die Hildener Bildungslandschaft ermöglicht. Die Installation des vielfältig zusammengesetzten Beirats ist ebenfalls diesem Modul zuzuordnen.

Aufbau eines Bildungsmonitorings für Hilden: Der erste Bildungsbericht 2010 stellt für Hilden die Vorlage und Bewertung des Einstiegs in ein umfassendes Bildungsmonitoring dar. Geplant ist die Fortsetzung des Monitorings durch u.a. Prüfung und Ergänzung von Indikatoren.

Optimierung des Übergangs „Schule – Beruf“: Innerhalb dieses Übergangs- und Schnittstellenmoduls wurde zum Zwecke der Synchronisierung und Abstimmung unter den handelnden Akteuren eine multidisziplinäre Arbeitsgruppe installiert. Im zweiten Schritt ergab sich aus dieser Konstellation eine Clearingrunde, die das Ziel verfolgt, einzelfallorientiert die Kooperation zu verbessern.

Optimierung des Übergangs „Kita – Grundschule“: Die Erarbeitung einer Bildungsvereinbarung, der alle Hildener Grundschulen und alle 25 Kindertagesstätten in Hilden zustimmten, ist bis jetzt das zentrale Ergebnis dieses Moduls. Ein „Produkt“ dieser Bildungsvereinbarung ist die Dokumentationsbroschüre „Auf in die Schule“, in der zu vier Bildungsbereichen Grundinformationen zu den einzuschulenden Kindern dokumentiert werden und die den Grundschulen als Gesprächsgrundlage für das Einschulungsverfahren dient.

Entwicklung sozialräumlicher Bildungspartnerschaften mit insbesondere Trägern/Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit. Hierzu gehört die *Bildungspartnerschaft Süd*, wo als zentrale Themen Gesundheit, Ernährung und Bewegung gewählt wurden. Auch in der *Bildungspartnerschaft Mitte* arbeiten Jugendarbeit und Schule zusammen: Der städtische Schulkomplex mit Realschule und Gymnasium hat sich im Zuge des Aufbaus eines gebundenen Ganztages ab Klasse 5 mit der Abteilung Jugendförderung vernetzt. Hinzu kommt dann noch die *Bildungspartnerschaft Nord*, erwachsen aus einer kooperativen Initiative im Bereich Jugendkriminalität (siehe weiter unten).

Entwicklung eines Bildungsportfolios „Außerschulische Bildung“: Ein Bildungsportfolio mit der Beschreibung der Angebote, mit ihren Wirkungen, Zielgruppenvoraussetzungen sowie notwendige Zeit- und Ressourcenvoraussetzungen von ca. 80 unterschiedlichen außerschulischen Bildungsangeboten ist bereits entstanden.

Aufbau eines finanzbasierten Bildungsfonds: Um von Armut bedrohten Hildener Familien den Zugang zu Bildungsangeboten – wie Jugendreisen oder die Kosten für einen Sportverein und weitere außerschulische Bildungsangebote – zu ermöglichen, wurde der Aufbau eines finanzbasierten Fördersystems initiiert. Durch die Bereitstellung einer Einlage von 10.000 EUR über eine Stiftung wurde ein Einstieg in eine Förderung bereits ermöglicht.

Entwicklung eines Konzeptes „Besondere Begabungen“: Um Kinder und Jugendliche, die im Entwicklungsstand in einem oder mehreren Bereichen Gleichaltrigen deutlich voraus sind, zu identifizieren, zu unterstützen und zu fördern, wurde mit der psychologischen Beratungsstelle der Stadt Hilden ein Handlungskonzept entwickelt.

Einbeziehung der Eltern in das Hildener Bildungsnetzwerk

Innerhalb der Hildener Bildungslandschaft werden Eltern an unterschiedlichen Stellen einbezogen. Zum einen nehmen vier Elternvertreterinnen und Vertreter neben Vertreterinnen und Vertretern aus Politik, Schule etc. am Bildungsbeirat teil. Der Bildungsbeirat ist nicht der zentrale Taktgeber des Bildungsnetzwerkes, sondern hat die Funktion der Reflexion und Diskussion des bereits Geschehenen; er ist aber auch Impulsgeber für neue Module innerhalb der Bildungslandschaft. Das Gremium besteht aus 25 bis 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Zwei der Elternvertretungen sind Vorsitzende der Elternschulpflegschaft. Einer dieser Elternvertreter ist Mitglied des Elternrates der Kindertagesstätten, welcher ebenfalls im Zuge der Bildungslandschaft neu gegründet wurde.

Weiterhin wird versucht, die Eltern projektorientiert an bestimmten Modulen zu beteiligen, z.B. im Modul „Übergang Kita – Grundschule“ oder durch eine Elternbefragung über Wünsche und Bedarfe in den Kindertagesstätten.

Einbeziehung der Offenen Jugendarbeit in das Hildener Bildungsnetzwerk

Seit Beginn der Offenen Ganztagschule hat die Offene Jugendarbeit nicht nur in Hilden mit sinkenden Teilnehmerzahlen zu kämpfen. Diese Tendenz geht in einigen Städten sogar so weit, dass Jugendzentren in ihrer Existenz bedroht sind. Die Jugendförderung in Hilden, die dem Amt für Jugend, Schule und Sport angegliedert ist, hat versucht, den neuen Prozess durch den Ganztagsausbau von Anfang an mitzugestalten und sozialpädagogische Inhalte in Schule zu transportieren. Somit bestehen in Hilden mittlerweile drei Bildungspartnerschaften zwischen Jugendarbeit und Schule:

In der *Bildungspartnerschaft Süd* stehen insbesondere die Themen Gesundheit, Ernährung und Bewegung im Fokus der Zusammenarbeit einer Grundschule und eines Jugendtreffs. Sozialpädagogisches Know-how wird durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendtreffs in den schulischen Kontext eingebracht und aus Elementen der Freizeit- und Erlebnispädagogik werden Angebote gestaltet: z.B. innerhalb des regulären Sportunterrichts an der Schule, aber auch in den Räumlichkeiten des Jugendtreffs. Erwachsen ist diese Bildungsvereinbarung und der Themenschwerpunkt aus einer bereits im Vorfeld existierenden Aktivitätsstruktur und bestehenden Kooperationen. Durch die konkrete Bildungsvereinbarung hat das Sportbüro der Stadt Hilden, das in das Amt für Jugend, Schule und Sport eingegliedert ist, nun die Möglichkeit, die unterschiedlichen Akteure koordinierend aufeinander abzustimmen.

In der *Bildungspartnerschaft Mitte* ist ein Mitarbeiter der Jugendförderung mit einer Zusatzqualifikation zum Gewalt- und Eskalationstrainer mit einer halben Stelle an einer Realschule beschäftigt. Der Sozialpädagoge arbeitet zusammen mit den Lehrkräften zunächst in der fünften Klasse und von da aus immer weiter fortführend ganz konkrete Angebotspaletten aus. Damit eine Vernetzung geschieht und nicht nur der Schule als Bildungsort zugearbeitet wird, werden die Angebote ebenfalls in den Räumlichkeiten des kooperierenden Jugendtreffs umgesetzt. Somit soll erreicht werden, dass die außerschulischen Bildungsträger in den Fokus geraten und sich Schule und Jugendarbeit im Sozialraum vernetzen. Innerhalb dieser Bildungspartnerschaft besteht allerdings, im Gegensatz zur Bildungspartnerschaft Süd, die Schwierigkeit, die Jugendlichen dauerhaft an den Jugendtreff zu binden, weil die Kinder der fünften Klassen nicht der Zielgruppe des Jugendzentrums „Jueck“ entsprechen. Der Altersdurchschnitt der Jugendlichen liegt hier eher bei 14 Jahren und aufwärts. Es ist aber davon auszugehen, dass sich dies mit der fortschreitenden Dauer der Kooperation verändern

wird. Zusätzlich wird für den Schulkomplex aus Realschule und Gymnasium ein Schulsozialarbeiter eingesetzt sowie wurde eine Steuerungsgruppe aus Jugendhilfe und Schule installiert.

Des Weiteren existiert als sogenanntes Pilotprojekt die *Bildungspartnerschaft Nord*, die allerdings aus einem anderen Themenzusammenhang erwachsen ist. Im Norden der Stadt Hilden ist eine sehr hohe Kriminalitätsrate von Jugendlichen zu vermerken. Um diese Problematik kümmerte sich explizit ein Gremium u.a. aus Jugendgerichtshilfe und Jugendförderung. Am Ende dieses intensiven, erfolgreichen Prozesses stand die Erkenntnis, dass eine strukturelle, präventive und dauerhafte Herangehensweise an die Problematik entwickelt und umgesetzt werden muss. Daraus erwuchs schließlich der Einstieg in das Projekt Bildungspartnerschaft Nord. Ähnlich wie im Projekt Bildungspartnerschaft Mitte ist eine Mitarbeiterin aus der Jugendförderung mit einer halben Stelle an der im Norden der Stadt ansässigen Theodor Heuss-Hauptschule beschäftigt. Vorteilhaft für die Kooperationsstruktur ist, dass der Jugendtreff Area unmittelbar am Schulgelände liegt. Die Situation der Hauptschule, von der nicht klar ist, wie lange und ob sie in Zukunft noch bestehen wird, hat negative Auswirkungen auf die Zusammenarbeit innerhalb der Bildungspartnerschaft. Jedoch ergibt sich aus dieser Situation die Idee der Verbundschule, die Zusammenlegung von Haupt- und Realschule. Die Projekte Bildungspartnerschaft Nord und Mitte könnten so an einem Standort zusammengeführt und intensiviert werden.

Einordnung der Entwicklungen in Gevelsberg und Hilden

In der Auswertung des Projektes des Deutschen Jugendinstituts „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ wird u.a. beklagt, dass in den untersuchten lokalen Bildungslandschaften die hier skizzierte Perspektive von informeller und non-formaler Bildung nicht ausreichend thematisiert wird: So „... muss aus Sicht der ForscherInnen die Vernachlässigung der Subjekt- und Aneignungsperspektive als wichtigstes Desiderat der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften benannt werden. Dies steht in scharfem Kontrast zur institutions- und regionsübergreifend konsensuellen Benennung der Leitperspektive eines ‚ganzheitlichen‘ Lern- und Bildungsverständnisses. Untermauert wird dieser – *gemessen an den vor Ort und im Diskurs deklarierten Zielperspektiven* kritisch zu sehende – Befund durch die Tatsache, dass es in den Modellregionen bislang nicht zur verlässlichen und erwartbaren Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bei allen sie unmittelbar betreffenden Angelegenheiten kommt“ (Bradna u.a. 2010, S. 7).

Die Anerkennung von Möglichkeiten eines ganzheitlichen Lernens in einem lokalen Rahmen mit seinen unterschiedlichen Orten und Protagonisten scheint in den vom DJI untersuchten lokalen Bildungslandschaften keine große Rolle zu spielen: „Ungeachtet der damit verbundenen Betonung der Bedeutung von ‚Selbstbildung‘ und (ko)konstruktivistischer Lerntheorie, schlägt sich diese Gestaltungsdimension nur wenig in den organisationalen Aktivitätsstrukturen nieder; dies gilt ganz speziell auch im Hinblick auf die Leitlinie einer konsequenten, erwartbar und verlässlich gestalteten Implementierung beteiligungsorientierter Planungsverfahren“ (a.a.O., S. 10).

Vergleicht man die Entwicklungen in Gevelsberg und Hilden mit den Dimensionen und Ebenen lokaler Bildungslandschaften, so wie sie im Abschlussbericht des DJI-Forschungsprojektes „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ formuliert worden sind, so ergeben sich folgende Einschätzungen:

– „*Planungsdimension (Politik und Verwaltung)*: Bildungsplanung und -berichterstattung, Stadtentwicklungspolitik“ (a.a.O.).

In Gevelsberg und Hilden wurde bereits vor der Entwicklung einer kommunalen Bildungslandschaft ein wichtiger verwaltungsinterner Schritt mit der Integration von Jugendamt und Schulverwaltungsamt geleistet. Bildungsplanung und Bildungsberichterstattung müssen, zumindest in Gevelsberg, jedoch noch entwickelt werden, wobei dies in bestimmten Bereichen nur in enger Kooperation mit dem Kreis geschehen kann. Hier besteht auf jeden Fall Handlungsbedarf, weil die Entwicklung einer Bildungslandschaft auch im Sinne einer Steuerung und Entwicklung einer sehr guten Bildungsinfrastruktur nicht ohne Planungsgrundlagen auskommt, die vor allen Dingen in einer

Bildungsberichterstattung und in weiteren Planungsinstrumenten zu sehen sind. Das Amt für Jugend, Schule und Sport der Stadt Hilden hat bereits einen Bildungsbericht des Jahres 2010 herausgebracht.

Die von Stolz im DJI-Bericht auf dieser Planungsdimension geforderte Integration der Stadtentwicklungspolitik hat in Gevelsberg und Hilden bereits Fortschritte gemacht. Hier bedarf es jedoch noch einer vertiefenden Integration. Ansätze für ein Zusammenwirken von Bildungs- und Stadtentwicklungspolitik sind allerdings bereits vorhanden.

- *„Zivilgesellschaftliche Dimension (Freie Träger, Stiftungen...):* Schaffung eines öffentlich verantworteten Bildungsnetzwerkes bei Einräumung starker Mitspracherechte für die involvierten nicht-staatlichen Akteure“ (a.a.O.).

Insbesondere die paritätisch und unter starker Mitarbeit der freien Träger besetzten Steuerungsgruppen bzw. Fachgruppen haben in Gevelsberg und Hilden eine neue Kultur der Kooperation geschaffen, die als zivilgesellschaftliche Dimension der Schaffung eines öffentlich verantworteten Bildungsnetzwerkes bei Einräumung starker Mitspracherechte für die Involvierten nichtstaatlichen Bildungsanbieter zu sehen ist. Auch die Einbeziehung von Fachleuten außerhalb der Verwaltung in die zentralen Workshops und die enge Kooperation mit großen und kleinen freien Trägern zeigt, wie weit diese Dimension in Gevelsberg und Hilden schon fortgeschritten ist. Die so entwickelten Strukturen in der Steuerungsgruppe, aber auch in einzelnen Veranstaltungen haben in Gevelsberg und Hilden schon jetzt erste Fortschritte in der Kooperation gebracht und müssen nach der Probephase weiterentwickelt werden.

- *„Aneignungsdimension (Kinder, Jugendliche, Eltern):* Gestaltung anregender Lern- und Lebensumgebungen, die auch ein Lernen außerhalb pädagogisch angeleiteter Angebots- und Unterrichtsformen erlauben“ (a.a.O.).

Da die Gevelsberger Bildungslandschaft und das Hildener Bildungsnetzwerk auf Initiative der Jugendhilfe entwickelt wurden und die Jugendarbeit dabei eine wichtige Rolle spielt, ist es nicht zu der von Stolz und anderen kritisierten Engführung der Bildungslandschaft auf die Institution Schule und ihre Lernformen gekommen. Die Gestaltung anregender Lern- und Lebensumgebungen ist z.B. in der Gevelsberg Bildungslandschaft durch eine breite Befragung von Kindern und Jugendlichen erfolgt, aber auch indem außerschulische Bildungsorte von Kindern und Jugendlichen in den Blick genommen wurden, etwa in dem Workshop zum Thema „Jugendliche im öffentlichen Raum“. Im Rahmen eines Elternforums wurden zudem bildungsrelevante Themen der Gevelsberger Eltern erfasst.

In Hilden ist die Einbeziehung der Eltern nicht nur über einen neu gebildeten Stadtelternrat schon weit fortgeschritten. Beispielsweise wurde innerhalb des Moduls „Bildungspartnerschaft Süd – Bewegte Bildung“ der Ausbau der Arbeit mit und von Eltern (Multiplikatorenkonzept) als ein Ziel gesetzt.

- *„Professionsdimension (Fachkräfte, Leitungsebenen):* Fortbildung von Leitungs- u. Fachkräften, die zwischen den beteiligten Institutionen (Schule, Kinder- Jugendhilfe, Vereine) abgestimmt ist“ (a.a.O.).

Der Fokus Fachkräfte und Leitungsebenen wurde in Gevelsberg und Hilden in der Entwicklungsphase der Bildungslandschaft ebenfalls aktiv bearbeitet, etwa durch Veranstaltungen wie die gemeinsame Fortbildung für Fachkräfte aus Jugendhilfe und Schule in Gevelsberg, aber auch durch die Einbeziehung der Leitungsebenen in die Steuerungsgruppe bzw. in die Bearbeitung von Ergebnissen etc. In Hilden wurden Fachkräfte und Leitungsebenen sowohl in den Beirat als auch in einzelne multidisziplinäre Arbeitsgruppen eingebunden, z.B. innerhalb des Moduls „Übergang Kindertagesstätte – Schule“.

Vor dem Hintergrund des Vergleiches der Gevelsberger und Hildener Entwicklungen mit dem bedeutenden Forschungsprojekt zu lokalen Bildungslandschaften des Deutschen Jugendinstitutes kann man also aus Sicht der Begleitforschung sowohl in Gevelsberg als auch in Hilden wichtige Ansätze der Entwicklung einer kommunalen Bildungslandschaft erkennen. Diese müssen jedoch unbedingt weiterentwickelt werden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die von den Autoren der DJI Studie beschriebene „Vernachlässigung der zivilgesellschaftlichen und der Aneignungs- Dimension in lokalen Bildungslandschaften“ als Chance der Jugendhilfe genutzt werden kann!

Ausblick: Von der schulzentrierten zur kooperationsorientierten Bildungslandschaft?

In der weiteren Entwicklung der kommunalen Bildungslandschaften in Hilden und Gevelsberg wird es darum gehen, die Bausteine und Elemente weiterzuentwickeln und in einer wissenschaftlichen Begleitung so zu identifizieren und zu verallgemeinern, dass diese für andere nutzbar sind. Dazu gehören etwa die Rolle zentraler Veranstaltungen (wie Auftaktveranstaltungen, Workshops, gemeinsame Fortbildungen, Entwicklung und Funktion von Bildungsvereinbarungen für einzelne Stadtteile etc.). Einzubeziehen wäre dabei der Blick der unterschiedliche Akteursgruppen wie Kinder, Jugendliche, Eltern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Lehrerinnen und Lehrer etc.

Besonders interessant scheint die Frage, welche Vor- und Nachteile die Entwicklung der lokalen Bildungslandschaften in kleinen bzw. mittleren Städten haben. Die Vorteile scheinen in der Übersichtlichkeit und der handhabbaren Zahl von Schulen und Einrichtungen zu liegen. Nachteile ergeben sich auf Grund des kleinen Wirkungsbereiches dieser Städte, d.h. insbesondere Schulen im Bereich der Sekundarstufen I und II haben wesentlich größere Einzugsbereiche als die jeweilige Stadt; diese Schulen sind deshalb nur zum Teil Bestandteile der jeweiligen kommunalen Bildungslandschaften. Es stellt sich auch die Frage der Kooperation zwischen kreisangehörigen Städten mit den jeweiligen Landkreisen. Insbesondere beim Thema Bildungsmonitoring erscheint nicht nur die Grenze der Zuständigkeit dieser kleinen bzw. mittleren Kommunen erreicht; es stellt sich die Frage, ob sie nicht als Träger eines Bildungsmonitorings zu klein sind und dies eher die Aufgabe einer ganzen Region wäre (vgl. dazu die Initiative des Ruhrverbandes).



Die Bildungslandschaft – eine Vision auch für jugendliche Künstler?

Interessant ist die Frage der Integration von Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung insbesondere deshalb, weil in Gevelsberg und Hilden, aber auch in zahlreichen anderen kleinen und mittleren Städten Jugendamt und Schulverwaltungsamt inzwischen in einem neuen Fachbereich oder Amt zusammengelegt worden sind (vgl. Deinet/Icking 2006). Daraus ergeben sich Synergieeffekte, da es sich hier nicht mehr um einzelne Ämter handelt, die wie in Großstädten als getrennte Systeme auftreten. Das Verwaltungshandeln könnte entsprechend vereinfacht werden. Auch hier müsste man durch vergleichende Studien und Untersuchungen genauer hinschauen.

Die überschaubare Zahl der Stakeholder und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Bereich von Jugendhilfe und Schule macht es notwendig, im Bereich der Entwicklung von Bildungslandschaften von kleineren und mittleren Kommunen auch überschaubare Veranstaltungsformate zu entwickeln bzw. Gremien zu schaffen, die sich mit unterschiedliche Themen und Bereichen beschäftigen und nicht (wie in einer Großstadt oder in einem Landkreis) speziell zu einzelnen Themen der Bildungslandschaft initiiert werden.

Die Frage ist, ob es im Bereich von kleineren und mittleren Kommunen tatsächlich gelingen kann, die Ressourcen fressenden Entwicklungen von Parallelstrukturen tendenziell zu verhindern und – im

Sinne des DJI-Gutachtens – zu einer veränderten politischen Kultur im Rahmen der Entwicklung lokaler Bildungslandschaften zu kommen. Während Großstädte schon lange ihre Rolle als Schulträger im Sinne einer erweiterten Schulträgerschaft erkannt haben (vgl. dazu die Entwicklung der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in Großstädten in NRW), kümmern sich kleinere und mittlere Städte nach wie vor oft nur um die äußeren Schulangelegenheiten.

Die Beispiele Hilden und Gevelsberg zeigen, dass auch im Rahmen mittlerer Kommunen eine erweiterte Schulträgerschaft und eine Kommunalisierung von Schule angestrebt wird, die auf Grund der überschaubaren Rahmenbedingungen eher erreicht werden könnte.

Speziell für NRW ergeben sich aber auch zahlreiche Probleme, die mit Parallelstrukturen zu tun haben. Hierzu gehört etwa die Rolle und Funktion der unteren Schulaufsicht (die für Grund-, Haupt- und Förderschulen auf Kreis- bzw. Ebene einer kreisfreien Stadt zuständig ist), wenn sich einzelne Kommunen wie Hilden und Gevelsberg in einem größeren Kreisgebiet auf den Weg machen, ihre kommunale Bildungsinfrastruktur selbst zu gestalten.

Disparitäten, Friktionen und Entscheidungsprobleme wie die Probleme der Ressourcenverteilung scheinen in diesem Zusammenhang kaum lösbare Probleme einer disparaten Entwicklung der Bildungslandschaft in einem Kreisgebiet zu sein. Dabei spielen auch die kommunalen Kinder- und Jugendförderpläne eine nicht unbedeutende Rolle, weil sie die Jugendhilfe als Partner der Schule neu aufstellen und besonders die Bereiche von Kinder- und Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Kinder- und Jugendschutz sowie der kulturellen Jugendarbeit in eine neue Einheit der Kinder- und Jugendförderung zusammenfassen und als eigenständigen Partner von Schule etablieren – neben den Hilfen zur Erziehung, die auf Grund ihrer pflichtmäßigen gesetzlichen Verankerung schon immer einen anderen Stellenwert hatte.

So ergeben sich ausgehend von den Beispielen Hilden und Gevelsberg zahlreiche interessante Fragestellungen für einen Blick auf kommunale/lokale Bildungslandschaften in kleineren und mittleren Städten.

Mit Bezug auf die Varianten von Eisnach (2011) könnte man die beschriebenen Kooperationsformen mit dem Unterschied von „schulzentrierter“ und „kooperationszentrierter“ Bildungslandschaft verbinden: „Die schulzentrierte Entwicklungsvariante (...) beruht auf der Idee, die Bildungslandschaft müsse aus der Entwicklung einer Schullandschaft heraus entstehen. Daher liegt die Schwerpunktsetzung auf Aktivitäten im schulischen Bereich und der Schulentwicklung“ (a.a.O., S. 39). Bezüge zu dieser Variante existieren insbesondere in dem Projekt selbstständige Schule und der Etablierung weiterer Schulentwicklungsmaßnahmen sowie des Einholens von Unterstützungsleistungen durch andere Institutionen. Die Grundlage einer solchen Bildungslandschaft ist eine entwickelte Schullandschaft, in die dann systematisch weitere Bildungsakteure integriert werden.

Daneben steht die „kooperationszentrierte Entwicklungsvariante: Diese bauen auf der Kooperation von Jugendhilfe und Schule als den Kerninstanzen öffentlich verantworteter Bildung, Betreuung und Erziehung auf (...). Weitere Institutionen und Einrichtungen fungieren lediglich als mögliche Kooperationspartner, nicht jedoch als mögliche Impulsgeber für die Entstehung kommunaler Bildungslandschaften“ (ebd.). Diese Entwicklungsvariante geht wesentlich von der Kooperation zwischen Schulverwaltungs- und Jugendämtern aus, auch die Ausschüsse arbeiten zusammen sowie die politischen Gremien etc.

Für die Stellung der Jugendhilfe in den sich entwickelnden Bildungslandschaften scheint die Ortsfrage (schulstandort- oder sozialräumlich) verbunden mit unterschiedlichen Bildungsbegriffen ebenso eine große Rolle zu spielen wie die beschriebenen Aneignungs- und Beteiligungsaspekte.

Die Kinder- und Jugendhilfe kann ihre Qualitäten in jeder Variante der Bildungslandschaft einbringen; ob sie jedoch als eigenständiger Bildungsraum Anerkennung findet und damit auch ein selbstständiger Teil einer Bildungslandschaft (und nicht nur der Dienstleister von Schule) sein und bleiben kann, hängt wesentlich von der jeweiligen Orientierung der Bildungslandschaft ab. In diese Richtung geht die von Eisnach beschriebene „multidimensionale Bildungslandschaft“: „Multidimen-

sionale Bildungslandschaften als vierter Typus von Bildungslandschaften setzen an einem umfassenden Bildungsbegriff an. Sie umfassen das gesamte Spektrum an Bildungsmöglichkeiten eines Bildungsraumes. Die Kommune, nicht die Schule oder Jugendhilfe bildet das Zentrum der Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften“ (S. 40).

*Prof. Dr. Ulrich Deinet, Wilhelmstr.4, 42781 Haan
Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften,
Universitätsstraße, 40225 Düsseldorf
Telefon 0211/81-14665, E-Mail: ulrich.deinet@fh-duesseldorf.de*

*Im Internet: <http://soz-kult.fh-duesseldorf.de/deinet>
Forschungsstelle für sozialraumorientierte Praxisforschung und -entwicklung (FSPE)
Online-Journal: www.sozialraum.de*

Literatur

- Bradna, M., Meinecke, A., Schalkhauser, S., Stolz, H.-J., Täubig, V. & Thomas, F. (2010): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Abschlussbericht (unveröffentlicht). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Deinet, U., Hrsg. (2005): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte (2., völlig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Deinet, U. & Reutlinger, C., Hrsg. (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Deinet, U., Okroy, H., Dodt, G. & Wüsthof, A., Hrsg. (2009): Betreten erlaubt! Projekte gegen die Verdrängung Jugendlicher aus dem öffentlichen Raum. Soziale Arbeit und sozialer Raum Bd. I. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich
- Deinet, U., Icking, M., Leifheit, E. & Dummann, J. (2010): Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule. In der Reihe „Soziale Arbeit und Sozialer Raum“, hrsg. von Ulrich Deinet. Bd. 2, Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich
- Deinet, U. (2010): Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft. Download unter: www.sozialraum.de, Ausgabe 1/2010
- Deutsches Jugendinstitut: Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule Sofie Schalkhauser, Franziska Thomas. Veröffentlicht unter: http://www.dji.de/bibs/2011_06_08_Lokale_Bildungslandschaften_in_Kooperation_von_Jugendhilfe_und_Schule.pdf
- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23.11.2007. Veröffentlicht unter: <http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/veranstalt/2007/58.pdf>
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunaler Bildungslandschaften. Zugriff am 14. Februar 2011 unter: http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2009/pdf/DV%2019-09.pdf (Internet)
- Eisnach, K. (2011): Ganztagschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen, Wiesbaden VS
- Linder, W. (2008): Visionen einer vernetzten Bildungslandschaft. Skript des Vortrags vom 19. April 2008 beim Landesjugendring Rheinland-Pfalz. Veröffentlicht unter: http://www.ljrrlp.de/cms/upload/pdf/SKRIPT_Visionen_einer_vernetzten_Bildungslandschaft.pdf
- Reutlinger, Christian (2009): Bildungslandschaften – raumtheoretisch betrachtet. In: Böhme, J., Hrsg: Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden
- Reutlinger, Christian (2002): Unsichtbare Bewältigungskarten von Jugendlichen in gespaltenen Städten. Sozialpädagogik des Jugendraums aus sozialgeografischer Perspektive. Opladen

Bildung

SCHWERPUNKT

gemeinsam verantworten

Das Programm „Bildungslandschaften zwischen den Meeren“ begleitet Kommunen in Schleswig-Holstein dabei, ihre Bildungsangebote aufeinander abzustimmen und Bildung ganz oben auf die kommunale Tagesordnung zu setzen.

Immer mehr Kommunen in Schleswig-Holstein machen sich auf den Weg, Bildungsangebote in der Region zu vernetzen und eine kommunale Gesamtstrategie für Bildung zu entwickeln. Sie wollen optimale Bedingungen dafür schaffen, dass Kinder und Jugendliche gut und gesund aufwachsen und bestmöglich gefördert werden. Gemeinsam Verantwortung für Bildung zu übernehmen bedeutet, alle Lernorte einer Kommune in den Blick zu nehmen: Orte, an denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, Kindertagesstätten und Schulen besuchen, in den Jugendtreff gehen, Freunde und Freundinnen finden.

Eine lokale Bildungslandschaft aufzubauen sieht in einem Flächenland wie Schleswig-Holstein jedoch ganz anders aus als in Ballungsräumen oder Großstädten. Kleine Verwaltungen sind für alle Themen von Umweltschutz bis Jugendarbeit zuständig. In vielen Gremien sitzen dieselben Personen, aber in unterschiedlicher Funktion. Bildungs- und Freizeitangebote sind größtenteils ehrenamtlich organisiert und erfordern von den Akteuren besonders viel Engagement.

Um diese Kommunen zu unterstützen, haben die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und das Ministerium für Arbeit, Soziales und Gesundheit des Landes Schleswig-Holstein das Programm „Bildungslandschaften zwischen den Meeren“ auf den Weg gebracht. In einem Beirat unterstützen u.a. die kommunalen Landesverbände und das Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. Mit dem Programm werden kreisangehörige Kommunen, Städte und Gemeinden dabei begleitet, ihre Bildungsangebote zu vernetzen und eine Gesamtstrategie für Bildung zu entwickeln. Seit 2009 sind die Modellkommunen Bordesholm, Satrup und Wedel dabei. Eine Prozessbegleiterin besucht regelmäßig die Kommunen, gibt methodische und fachliche Hinweise und unterstützt bei der Planung und Umsetzung konkreter Maßnahmen. Zum Programm gehören außerdem Fortbildungen, regelmäßige Netzwerktreffen und Unterstützung bei der Dokumentation und Evaluation der Projekte.

In Wedel sorgt mittlerweile ein „Bildungsforum“ für die Transparenz der Bildungsangebote. Dort wird auch die Qualität der Ganztagsangebote überprüft. „Kooperation strengt an. Aber ohne die Vernetzung können wir nicht mehr auskommen“, resümiert Peter Jochimsen, Leiter der Volkshochschule Wedel. In Bordesholm haben die Akteure einen Markt der Möglichkeiten aufgebaut, der

Arbeitshilfe „Bildungslandschaften zwischen den Meeren. Ein Programm. Drei Kommunen. Drei Antworten.“

Die Arbeitshilfe bündelt Erfahrungen und Anregungen aus der Praxis für die Praxis: Wie fängt man an? Welche Voraussetzungen müssen geschaffen werden? Wie können Hindernisse aus dem Weg geräumt werden? Was kann man tun, damit die Aktivitäten nicht „im Sande verlaufen“?

Die Arbeitshilfe kann unter www.lokale-bildungslandschaften.de bestellt und heruntergeladen werden. Dort gibt es auch Hinweise zu Ansprechpartnern, Informationen und Veranstaltungen zum Programm.

regelmäßig über musisch-ästhetische Bildungsangebote informiert. Für die Projekte werben sie Spenden ein, damit alle Kinder und Jugendlichen von den Angeboten profitieren können. Am Anfang standen die Akteure aber vor einer viel grundlegenden Herausforderung: „Wir sind aus verschiedenen Institutionen. Da war es unheimlich hilfreich, dass wir uns erstmal unterhalten haben, was wir eigentlich unter Bildung verstehen“, so Bärbel Volkers, Schulleiterin (a.D.) der Hans-Brüggemann-Schule Bordesholm. In Satrup gibt es seit über zwei Jahren eine Koordinationsstelle für Bildung. „Beteiligung. Beteiligung beim Projektstart, über Infos, Umfragen und Veranstaltungen. Man muss ja nicht am Bedarf vorbeiarbeiten“, erklärt Ronald Legant, Mitarbeiter der Verwaltung, wie die Gemeinde Sartrup die anfängliche Skepsis bei den Bürgerinnen und Bürgern überwunden hat.

Im Mai 2011 ist die zweite Programmphase „Bildungslandschaften zwischen den Meeren 2.0 – Beteiligungskultur entwickeln!“ gestartet. Nun soll ein besonderes Augenmerk auf die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen gelegt werden. Seitdem arbeiten auch Bad Oldesloe und Niebüll sowie das Amt Schafflund als Modellkommunen im Programm mit. Sie bauen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen auf und entwickeln unter Beteiligung möglichst vieler Einrichtungen und Menschen vor Ort gemeinsame Vorhaben.

*Bildungslandschaften zwischen den Meeren. Aufschwung für frühe Chancen
Serviceagentur „Ganztägig lernen“ in Schleswig-Holstein*

*Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, c/o Serviceagentur „Ganztägig lernen“ in
Schleswig-Holstein im Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen, Schreiberweg 5, 24119 Kiel
Ansprechpartnerin: Maja Hornberger, Telefon 0431/5403-149
E-Mail maja.hornberger@iqsh.de*

www.dkjs.de

www.sh.ganztaegig-lernen.de



Die Gestaltungs- und Aneignungsperspektiven der Kinder bei der Entwicklung von Bildungslandschaften nicht vergessen!

Ganztagsschule

Ort der Freundschaft

SCHLAG

LICHT

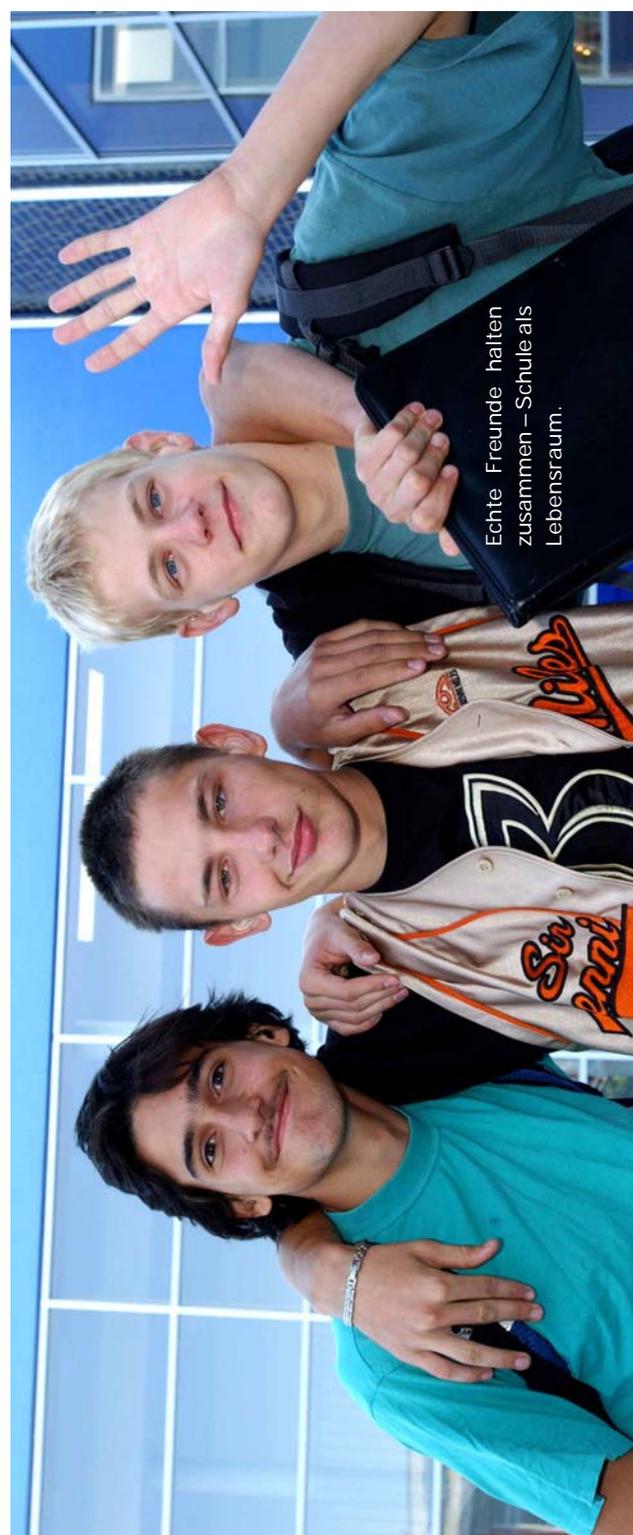
Freundschaft

Von Nadine Lükschen, Maria von Salisch
und Rimma Kanevski

Freundschaften und ihr Wesen beschäftigten die Philosophie bereits in der Antike. Dieses Thema ist immer aktuell und wird lebendig in Büchern und Filmen, aber auch in etlichen wissenschaftlichen Disziplinen beleuchtet, denn Freundschaften haben eine große Bedeutung für alle Menschen in jedem Alter. Bereits Kinder und Jugendliche wissen um die Bedeutung von Freundschaften: „Eine Freundschaft macht sehr viel aus und man muss sie pflegen, um sie zu erhalten“, sagte ein 12jähriger Junge in einem Interview der Lüneburger Forscherin Annegret Schmalfeld (Schmalfeld, 2012, S. 9).

Im Verlauf des Jugendalters stehen Heranwachsende vor verschiedenen Entwicklungsaufgaben, die vielfältige Herausforderungen für sie (und ihre Mitmenschen) bergen. Jugendtypische Entwicklungsaufgaben sind etwa der Aufbau und die Aufrechterhaltung von engen, dauerhaften sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts oder die Entwicklung von Autonomie gegenüber Erwachsenen. Diese Entwicklungsaufgaben zu bewältigen fordert den Jugendlichen bekanntlich intensive Emotionen ab (Dreher & Dreher, 1985). Dies geschieht vor dem Hintergrund einer Vielzahl von körperlichen und kognitiven Wandlungen, wie beispielsweise die Pubertät mit ihren hormonellen und physischen Veränderungen und dem Beginn der sexuellen Reifung (Scheithauer, Hayer & Niebank, 2008). Mit diesen Veränderungen in Körper und Geist müssen die Jugendlichen lernen umzugehen. Gleichzeitig tritt die Bedeutung der Familie in den Hintergrund, während Freundschaften und andere Beziehungen zu ihren Peers für die Jugendlichen immer wichtiger werden.

Den Beziehungen zu den Gleichaltrigen kommt dabei eine doppelte Funktion zu: Einerseits sind sie selbst Schauplatz einer Entwicklungsaufgabe, da die Jugendlichen Akzeptanz sowohl unter ihren männlichen als auch weiblichen Peers zu erlangen suchen. Andererseits bieten Peerbeziehungen Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben z.B. in Form von Orientierung und Stabilisierung, in Form von



Echte Freunde halten
zusammen – Schule als
Lebensraum.

emotionaler Geborgenheit oder auch in Form eines sozialen Freiraums, der es erlaubt, neue Verhaltensweisen zu erproben (Krappmann, 1994; Oerter & Montada, 2008). Außerdem bieten die Gleichaltrigen eine Fülle von Lerngelegenheiten (Rauschenbach et al., 2004), etwa zum Lernen am Modell. Peers (und unter ihnen besonders Freunde) treiben die Weiterentwicklung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Jugendlichen voran, indem sie sich gegenseitig herausfordern, soziale Unterstützung leisten bzw. nachfragen, sich miteinander vergleichen und sich Rückmeldung geben, aber auch indem sie sich dazu antreiben, ihre Standpunkte zu überprüfen, Grenzen zu setzen sowie gemeinsam Konflikte und Probleme zu lösen. Anders als Beziehungen zu Erwachsenen wie z.B. den Eltern oder Lehrkräften basieren Freundschaften unter Jugendlichen auf Gegenseitigkeit, Gleichrangigkeit und Freiwilligkeit, so dass sich Peers „auf Augenhöhe“ begegnen und damit symmetrisch-reziprok kommunizieren können (von Salisch, 2000; Youniss & Smollar, 1986). Seiffge-Krenke (2009) verwendet gar den Begriff des „Entwicklungshelfers“, um den besonderen Entwicklungsimpuls Rechnung zu tragen, die die Jugendlichen durch ihre Peers, Freundinnen und Freunde sowie romantische Partnerinnen und Partner erfahren.

Gleichaltrige sind besonders gut in der Lage, bestimmte Entwicklungen anzustoßen, da sie sich in der gleichen Entwicklungsphase befinden, d.h. sie argumentieren kognitiv und moralisch auf dem gleichen Level, sie nehmen gegenüber Institutionen wie der Schule die gleiche Stellung ein und sie stehen vor den gleichen Entwicklungsaufgaben. Damit verfügen sie über ein Fundament geteilter Herangehensweisen und Erfahrungen und stehen vor ähnlichen Herausforderungen (von Salisch, 2000). Zudem erwerben Jugendliche zunehmend die Fähigkeit, die eigenen wie auch fremde Emotionen und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu reflektieren, so dass sich im Jugendalter auch psychologische Intimität in Freundschaften entwickeln kann (Flammer & Alsaker, 2002). Die so möglich werdenden engen reziproken Freundschaften erfordern wechselseitiges Vertrauen und Vertraulichkeit und bieten weitere Entwicklungsanstöße und Unterstützungspotential (Youniss & Smollar, 1986). Nicht zu verschweigen ist aber auch, dass mangelnde soziale Kompetenzen in Zusammenhang mit negativem Befinden und Schwierigkeiten in Bezug auf Beziehungen zu Peers stehen, wobei insbesondere aggressives Verhalten zu problematischen Peerbeziehungen führen kann, die wiederum eine Verstärkung der Probleme im emotionalen Bereich zur Folge haben können (Perren, Groeben, Stadelmann & Klitzing, 2008).

Die Schule gehört ebenso wie die Familie zu den primären Sozialisationsinstanzen (Hurrelmann, 1993; Tillmann, 1995) und ist gleichsam – wie Studien belegen – ein enorm wichtiges Umfeld für Jugendliche, um soziale Kontakte aufzubauen und aufrechtzuerhalten (Krappmann & Oswald, 1995). Studien konnten zeigen, dass sich sowohl Freundschaften (Brown & Larson, 2009) als auch die Teilnahme an außerunterrichtlichen Aktivitäten (Mahoney, Vandell, Simpkins & Zarrett, 2009) positiv auf die sozial-emotionale Entwicklung von Jugendlichen auswirken. Dabei fördern außerunterrichtliche Aktivitäten Freundschaften, indem sie es ermöglichen, bereits bestehende Freundschaften zu erhalten und gleichzeitig neue Freundschaften zu schließen – auch unter statistischer Kontrolle von sozialer Homophilie und Netzwerkprozessen. Die Jugendlichen treffen sich einerseits mit bereits bekannten Peers in den Angeboten, um dort gemeinsam Zeit zu verbringen und lernen andererseits innerhalb dieser Beschäftigungen Peers mit ähnlichen Interessen kennen und können unter diesen Gleichgesinnten neue Freunde gewinnen (Schaefer, Simpkins, Vest & Price, 2011).

Peerbeziehungen in der Ganztagschule

In den letzten Jahren wurde die Schullandschaft durch den Aufbau von Ganztagschulen bereichert. Bislang ist jedoch wenig erforscht, welchen Einfluss die ganztätige Beschulung auf die Entwicklung von Freundschaften und Peerbeziehungen Kinder und Jugendlicher ausübt. So betrachtete die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (SteG) (Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2007; Fischer et al., 2011) in Bezug auf das soziale Umfeld von Ganztagschülern vornehmlich die Familie. Diese Lücke versuchen drei deutschsprachige Studien zu schließen. Die Querschnittsstudie von Kanevski (2008) stellte drei Schülergruppen derselben Sekundarschule einander gegenüber: Internatsschüler, Ganztagschüler und Halbtagschüler. Dabei konnte Kanevski zeigen, dass Schüler, die auch nachmittags beschult wurden, jedoch nicht im Internat lebten, in Bezug auf die Ausbildung

unterstützender Freundschaften benachteiligt sind. Dieser Zusammenhang wurde in der PIN-Studie (Kanevski & Salisch, 2011) vertieft untersucht, konnte im Längsschnitt über die 7. Klasse jedoch nicht bestätigt werden. Weitere Erkenntnisse hierzu, auf die später eingegangen wird, liefern die Fortsetzungsstudien PIN und PIN-9.

Laut BMFSFJ (2006) soll die Ganztagschule die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen fördern, indem sie bestmögliche Bedingungen für die Entwicklung der Heranwachsenden schafft. Dadurch und mithilfe der Förderung des sozialen Lernens soll zudem die nachteilhafte Verknüpfung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufgebrochen werden. Möglichkeiten zur Verbesserung der sozialen und emotionalen Kompetenzen durch eine ganztägige Beschulung zeigt beispielsweise die schweizer Educare-Studie (Schüpbach, 2010) auf. Die Eltern der untersuchten Schulanfänger berichteten auch unter statistischer Kontrolle des kindlichen Entwicklungsstandes zu Schulbeginn sowie dem Einfluss von familialen Strukturmerkmalen eine besonders positive Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen ihrer Kinder, wenn diese die Schule ganztätig besuchten. Dieser Effekt verstärkte sich zum Teil erheblich, wenn die Qualität pädagogischer Prozesse in der Schule gut war. Hier besteht allerdings noch erheblicher Entwicklungsbedarf.

Aber auch die Beziehungen zu Freunden und Gleichaltrigen spielen eine Rolle bei der Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen, wobei die sozialen Interessen und Fähigkeiten im Laufe des Jugendalters (12 bis 16 Jahre) zunehmen (Fend, 2000). So zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen stark ausgeprägten Kompetenzen im sozialen (Wentzel et al., 2009) und emotionalen Bereich (Buckley & Saarni, 2009) und positiven Beziehungen zu Freunden und Peers. Studien konnten darüber hinaus belegen, dass sich Jugendliche vor allem dann durch einen Anstieg in ihrem prosozialem Verhalten auszeichneten, wenn sich ihre wechselseitig bestätigten Freunde zuvor hilfsbereiter zeigten als sie selber (Wentzel, Barry & Caldwell, 2004; Barry & Wentzel, 2006). Diese Angleichung an die anfangs überlegene Hilfsbereitschaft ihrer Freunde vollzieht sich gerade bei Teenagern (9. Klasse), wenn die Freundschaft durch häufige Treffen und Gespräche geprägt ist. Auch Glick und Rose (2011) konnten einen Zusammenhang zwischen Freundschaften und sozialen Kompetenzen aufzeigen, der vermuten lässt, dass Freundschaften ein entscheidender Kontext für die Ausbildung von beziehungsrelevanten Fertigkeiten sind. Zugleich fällt es Heranwachsenden mit gut ausgebildeten sozialen und emotionalen Kompetenzen natürlich leichter, Freundschaften zu schließen – und zu halten.

Die Studie zu Peers in Netzwerken

Für die vom BMBF geförderte Studie zu Peers in Netzwerken (PIN) (Kanevski & Salisch, 2011) wurden ca. 380 Siebtklässler nach dem Übergang in die Sekundarschule am Anfang und am Ende des 7. Schuljahres aus Kleinstädten in Brandenburg schriftlich befragt. Ziel der vergleichenden Analysen der Schülerinnen und Schüler aus Ganztags- und Halbtagschulen war es zu untersuchen, welche Bedeutung verschiedenen Aspekten reziproker Freundschaften für die Ausbildung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Jugendlichen, wie beispielsweise das prosoziale Verhalten, die soziale Bewusstheit oder die Selbstöffnung, zukommt. Als erstes Ergebnis zeigte sich ein schnellerer Kompetenzzuwachs bei bestimmten sozialen und emotionalen Kompetenzen sowie bei Unterstützungsleistungen unter den Peers zugunsten der Ganztagschule. Die PIN-Studie konnte zudem einige bekannte Geschlechtsunterschiede feststellen, die sich mit den Befunden aus der Literatur decken. Aus den vielen Befunden der PIN-Studie, die unserem Buch (Kanevski & Salisch, 2011) zu entnehmen sind, möchten wir an dieser Stelle vier Hauptergebnisse herausgreifen:

1. In Bezug auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen ließ sich für die Ganztagschule eine positive Tendenz feststellen. Denn im Vergleich zu Halbtagschülern war bei den Ganztagschülern im Verlauf des 7. Schuljahres im Mittel ein stärkeres Wachstum zu verzeichnen in Bezug auf die Fähigkeit, die Emotionen anderer Personen sowie die eigenen Gefühle aufmerksam zu verfolgen. Dies galt allerdings nur für männliche Ganztagschüler, deren Kompetenzen sich denen der weiblichen Ganztagschüler angleichen. Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen an Hauptschulen bezüglich der Selbstaufmerksamkeit verstärkten sich hingegen. Zudem wurden Jungen an Ganztagschulen im Laufe der 7. Klasse von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als etwas

weniger körperlich aggressiv eingeschätzt, während die körperliche Aggressivität – ähnlich wie in der Sekundarschulauswertung der StEG-Studie (Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010; Fischer, 2010) – bei männlichen Halbtagschülern aus Sicht der Klassenkameraden eher zunahm.

2. Bezüglich der sozialen Netzwerke und Freundschaften ergab sich ebenfalls ein Vorteil für die Ganztagschule. So gaben Ganztags Schülerinnen und Ganztags Schüler sowohl zu Anfang als auch zum Ende der 7. Klasse mehr Unterstützungspartnerinnen und Unterstützungspartner aus der eigenen Schule an als Halbtags Schülerinnen und Halbtags Schüler; und sie führten auch mehr gegenseitig bestätigte Freundschaften. Dies ist vor allem auf die an Ganztags Schulen besser erhaltenen Freundschaften aus Grundschultagen zurückzuführen. Während Jungen an Halbtags Schulen mehr lockere „Kumpel-Beziehungen“ berichteten als an Ganztags Schulen, führten – vor allem weibliche – Ganztags Schülerinnen mehr Problembereiche an, in denen sie Hilfe leisten bzw. erhalten würden.
3. Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen den sozialen und emotionalen Kompetenzen und den sozialen Netzwerken sowie Freundschaften, ergab die PIN-Studie, dass sich unterstützende Freundschaften als förderlich für die Ausbildung der sozialen und emotionalen Kompetenzen erwiesen. So führte eine größere Anzahl an wechselseitig anerkannten Freundschaften zum Schuljahresanfang zu einer stärkeren emotionalen Öffnung und zu geringeren depressiven Rückzugstendenzen am Schuljahresende. Ein stärkerer Zuwachs an sozialer Bewusstheit zeigte sich vor allem bei denjenigen Jugendlichen, die es schafften, nach dem Übertritt in die Sekundarschule eine größere Anzahl an neuen Freundschaften zu schließen. Diese Jugendlichen wurden sowohl von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als auch ihren Lehrerinnen und Lehrern als prosozialer eingeschätzt und es gelang ihnen zum Schuljahresende besser, die Emotionen anderer Menschen zu verstehen.
4. Weiteren Einfluss auf die Entwicklung der sozialen und emotionalen Kompetenzen übten zudem die Eigenschaften der Freunde und die Art des Umgangs miteinander innerhalb wechselseitig bestätigter Freundschaften aus. Zum einen steigerte sich das aggressive Verhalten der Jugendlichen, wenn auch ihre Freundinnen und Freunde zu aggressiven Verhaltensweisen neigten. Zum anderen zeigten Jugendliche, die sich ihren Freundinnen und Freunden emotional nah fühlten, im Schuljahresverlauf eine größere Bereitschaft, sich bei Problemen anderen anzuvertrauen. Damit legten sie den Grundstein für das Erhalten sozialer Unterstützung. Jugendliche, die von ihren Freundinnen und Freunden unterstützt wurden, erlangten zudem eine größere Kompetenz bezüglich der Selbst- wie auch der Fremdaufmerksamkeit; und sie waren eher zu einer konstruktiven Ärgerregulation innerhalb ihrer Freundschaftsbeziehungen in der Lage.



Freundschaften: Ein wichtiges Erfahrungsfeld für die Entwicklung der geschlechtlichen Identität.

Peerbeziehungen in der 9. Jahrgangsstufe

Die Studie „Peers in Netzwerken Klasse 9 (PIN-9)“ knüpft unmittelbar an die PIN-Studie an und untersucht die Entwicklung derselben Jugendlichen in der Klasse 9. Die meisten von ihnen (N = 299) konnten zu allen drei Messzeitpunkten (zur Anfang der Klasse 7, zum Ende der Klasse 7 und zum Ende der Klasse 9) befragt werden. Die Ergebnisse zeichnen ein differenziertes Bild des sozialen Lebens der Jugendlichen, von dem hier nur einige Ergebnisse berichtet werden können: Bis zur 9. Jahrgangsstufe bauten Schülerinnen und Schüler ihre unterstützenden Beziehungen zu Peers im allgemeinen und zu engen Freunden im besonderen weiter aus. Dabei ging die Anzahl außerschulischer Peerbeziehungen bei ganztägig beschulten Heranwachsenden zurück, während sie bei halbtägig beschulten gleich blieb. Zugleich weiteten sich die Beziehungen der Ganztagschülerinnen und Ganztagschüler zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern aus, so dass sich sagen lässt, dass diese jungen Menschen innerhalb der Ganztagschule ausreichend Gelegenheiten für die Pflege ihrer Peerbeziehungen fanden. Diese Beziehungen wurden im Laufe der drei Schuljahre weiter vertieft, was an der steigenden Anzahl der Kontexte abzulesen war, in denen nach Angaben der Jugendlichen Hilfe erhalten und gegeben wurde.

Ganztagschulen besitzen, bedingt durch den verlängerten gemeinsamen Schultag mit einer Fülle von außerunterrichtlichen Angeboten, ein hohes „soziales Potential“, das es zu schätzen und sinnvoll zu nutzen gilt. Dazu ist es erforderlich, die Entwicklungsaufgaben und daraus resultierenden Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, zu respektieren und den langen Schultag dementsprechend zu gestalten.

*Nadine Lüpschen und Dr. Rimma Kanevski sind
Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im PIN-9-Projekt,
Maria von Salisch ist Professorin für Entwicklungspsychologie
am Institut für Psychologie der Leuphana Universität Lüneburg.*

*Kontakt:
Institut für Psychologie, Leuphana Universität Lüneburg
Scharnhorststr. 1, 21332 Lüneburg
Telefon 04131/677-1704, E-Mail: vonsalisch@leuphana.de*

Literatur

- Barry, C. & Wentzel, K. R. (2006). Friend influence on prosocial behavior: The role of motivational factors and friendship characteristics. *Developmental Psychology*, 42(1), S. 153–163
- BMBFSJ (2006). Ganztagschule – eine Chance für Familien. Berlin. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/ganztagschule.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, 11.01.2012
- Brown, B. & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, Vol 2: Contextual influences on adolescent development (3rd ed.) (pp. 74–103). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.
- Buckley, M. & Saarni, C. (2009). Emotion regulation: Implications for positive youth development. In R. Gilman, E. Huebner & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (p. 107–119). New York: Routledge
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter*. (S. 30–61). Weinheim: Juventa
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich

- Fischer, N. (2010). Ganztagsschule und soziales Lernen: Kompensatorische Wirkungen ganztägiger Beschulung auf sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche. Vortrag gehalten vor der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, Frankfurt, März 2010
- Fischer, N., Brümmer, F., Kuhn, H. P. & Züchner, I. (2010). Individuelle Wirkungen des Ganztagsschulbesuchs in der Sekundarstufe. Erkenntnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Schulverwaltung, Hessen, Rheinland-Pfalz, 15, S. 38–39
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (2011). Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Flammer, A. & Alsaker, F. (2002). Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern: Huber
- Glick, G. C. & Rose, A. J. (2011). Prospective associations between friendship adjustment and social strategies: Friendship as a context for building social skills. *Developmental Psychology*, 47(4), S. 1117–1132
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (2007). Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim/München: Juventa
- Hurrelmann, K. (1993). Einführung in die Sozialisationstheorie (4. überarbeitete und ergänzte Auflage). Weinheim: Beltz
- Kanevski, R. & Salisch, M. v. (2011). Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagsschulen: Auswirkungen der Ganztagsschule auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen. Weinheim: Juventa.
- Kanevski, R. (2008). Ganztagsbeschulung und soziale Beziehungen Jugendlicher: Eine netzwerkanalytische Studie. *Schulentwicklung in Forschung und Praxis: Vol. 7*. Hamburg: Kovac
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa
- Krappmann, L. (1994). Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In K.A. Schneewind, Hrsg., *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (S. 495–524). Göttingen: Hogrefe
- Mahoney, J. L., Vandell, D., Simpkins, S. & Zarrett, N. (2009). Adolescent out-of-school activities. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology, Vol 2: Contextual influences on adolescent development* (3rd ed.) (pp. 228–269). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.
- Oerter, R. & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz
- Perren, S. Groeben, M., Stadelmann, S. & Klitzing, K. v. (2008). Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten* (S. 89–107). Stuttgart: Kohlhammer
- Rauschenbach, T., Leu, H. R., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneide, K. & Züchner, I. (2004). Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. *Bildungsreform Band 6*. Berlin: BMBF
- Salisch, M. v. (2000). Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Differentielle Psychologie, Band 4, Determinanten individueller Differenzen* (S. 345–405). Göttingen: Hogrefe
- Schaefer, D. R., Simpkins, S. D., Vest, A. E. & Price, C. D. (2011). The contribution of extracurricular activities to adolescent friendships: New insights through social network analysis. *Developmental Psychology*, 47(4), S. 1141–1152
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Niebank, K. (2008). *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter: Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention*. Stuttgart. Kohlhammer
- Schmalfeld, A. (2012). *Peer-gerecht?–Ganztägig organisierte Schulformen und die Qualität von Freundschaften aus der Sicht Jugendlicher*. Unveröffentlichte Dissertation Leuphana Universität Lüneburg
- Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter*. Wiesbaden: VS Verlag
- Seiffge-Krenke, I. (2009). *Psychotherapie und Entwicklungspsychologie: Beziehungen, Herausforderungen, Ressourcen und Risiken*. Heidelberg: Springer
- Tillmann, K.-J. (1995). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Wentzel, K. R., Baker, S. & Russell, S. (2009). Peer relationships and positive adjustment at school. In R. Gilman, E. Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 229–243). New York: Routledge.
- Wentzel, K. R., Barry, C. & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal Of Educational Psychology*, 96(2), S. 195–203
- Youniss, J. & Smollar, J. (1986). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: The University of Chicago Press

Wie ticken Jugendliche 2012

Jugendliche aus prekären Verhältnissen werden ausgegrenzt

SCHLAG

LICHT

Jugendliche 2012

Qualitative Sinus-Studie identifiziert sieben Lebenswelten von 14- bis 17-Jährigen in Deutschland

Auf unsichere Berufsaussichten und Leistungsdruck reagieren Jugendliche in Deutschland mit Pragmatismus statt Protest – und dem Streben nach mehr Sicherheit. Sozial benachteiligte, leistungsschwächere Jugendliche bekommen eine zunehmende Entsolidarisierung zu spüren. Das sind zentrale Ergebnisse der neuen Sinus-Jugendstudie, die von den auftraggebenden Organisationen und den Autoren am 23. März 2012 in Berlin vorgestellt wurde.

Nur wer weiß, was Jugendliche bewegt, kann sie bewegen. Aus diesem Grund haben sechs Institutionen die Untersuchung beim Heidelberger Sinus-Institut in Auftrag gegeben. Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, der Bund der Deutschen Katholischen Jugend, die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, das Bischöfliche Hilfswerk Misereor, die Bischöfliche Medienstiftung der Diözese Rottenburg-Stuttgart und der Südwestrundfunk wollen mit der Studie den Blick auf die Unterschiedlichkeit jugendlicher Lebenswelten lenken und sie für die Entwicklung lebensnaher Angebote nutzen.

Die Jugend gibt es nicht. Jugendliche bewegen sich in unterschiedlichen Lebenswelten und im Gegensatz zu anderen Studien setzt die Sinus-Methode bei dieser Vielfalt an. Die zweite, qualitative Jugend-Studie des Sinus-Instituts hat sieben Lebenswelten von Jugendlichen identifiziert und geht der Frage nach, wie Jugendliche in diesen Welten ihren Alltag erleben. Die 14- bis 17-Jährigen beschreiben ihre Wertevorstellung und ihre Einstellungen zu Themen wie Schule, Berufswünschen, Glaube, Engagement und Medien. Sie schildern ihre Hoffnung, ihre Ängste, ihre Art zu leben. Die Lebenswelten (Konservativ-Bürgerliche, Adaptiv-Pragmatische, Sozialökologische, Experimentalistische Hedonisten, Materialistische Hedonisten, Expeditiv und Prekäre) unterscheiden sich zum Teil eklatant.

Trotz unsicherer Zukunftsperspektiven ist der Bewältigungsoptimismus unter den meistens Jugendlichen groß. Eine Ausnahme bilden jedoch die Jugendlichen aus prekären Lebensverhältnissen, die sagen: „Wir haben keine Chance auf eine Berufsausbildung und ein Arbeitsverhältnis“. Hinzu kommt, dass Jugendliche aus prekären Verhältnissen gemieden und ausgegrenzt werden – vor allem von Jugendlichen aus der Mitte der Gesellschaft. Politik und Gesellschaft müssen sich dafür einsetzen, dass diese Jugendlichen nicht „abgehängt“ werden, so die Auftraggeber der Studie.

Bei allen Unterschieden zwischen den Jugendlichen fasst die Studie auch allgemeine Befunde zusammen. So gibt es zum Beispiel in allen Lebenswelten trotz unterschiedlicher Wertevorstellungen ein wachsendes Bedürfnis nach Sicherheit, Freundschaft und Familie. Diese „Regrounding“-Tendenzen sind eine Reaktion auf gestiegenen Leistungsdruck, zunehmende Gestaltungsoptionen und die Unsicherheit, wie sich das Leben entwickeln wird. Den meisten Jugendlichen ist bewusst, dass ihre Berufs- und Lebensaussichten unsicher sind. Deshalb verhalten sich viele wie „Mini-Erwachsene“, die immer früher damit beginnen (müssen), das Leben und die Karriere aktiv zu gestalten.

Die Studie zeigt in Schwerpunktthemen, was Jugendliche in Bezug auf Schule, Berufsorientierung, Glaube, Engagement und Medien denken. An ihren Schulen wünschen sie sich kompetente, empathische Lehrerinnen und Lehrer mit Ausstrahlung. Sie wollen individuell gefördert werden und praxisnah lernen.

Wie wichtig die Orientierung an der Lebenswelt ist, zeigt der Blick auf die prekären Jugendlichen: Für sie haben die Inhalte des Unterrichts wenig mit ihrem Alltag zu tun.

Politikverdrossenheit herrscht bei Jugendlichen nur auf den ersten Blick: Sie interessieren sich kaum für institutionalisierte Politik, Parteien oder Verbände. Fasst man den Politikbegriff aber weiter, sind die Jugendlichen sehr wohl politisch. Sie kritisieren Ungerechtigkeiten in der Gesellschaft, sind bereit sich für andere einzusetzen und engagieren sich gegen konkrete soziale Probleme im eigenen Umfeld. Zwar haben vor allem die „bildungsnahen“ Jugendlichen Interesse an politischen Themen, aber viele sozial benachteiligte Jugendliche äußerten sich über die konkreten Beschreibungen von Ungerechtigkeiten, da sie um diese Themen in ihrem Alltag gar nicht herumkommen.

Die Studie richtet sich an alle, die sich für Jugendliche interessieren, die mit ihnen oder für sie arbeiten. Sie veranschaulicht mit Zitaten, Collagen der Jugendlichen zum Thema „das gibt meinem Leben Sinn“ und Fotos von Jugendzimmern, in welcher unterschiedlicher Weise sie ihren Alltag bewältigen und gestalten.

Die Studie erscheint im Verlag Haus Altenberg und ist ab 1. April im Buchhandel erhältlich (ISBN 978-3-7761-0278-9). Im Herbst kommt die Studie als Band in der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb heraus.

Sinus-Institut Heidelberg, Ansprechpartner: Dr. Marc Calmbach, Telefon 030/2061309811, E-Mail: marc.calmbach@sinus-insitut.de

www.sinus-insitut.de

Was denken Jugendliche über Schule und die eigene berufliche Zukunft?

Jugendliche wünschen sich an ihren Schulen kompetente, empathische Lehrerinnen und Lehrer mit Ausstrahlung und individuelle Förderung. Heranwachsende aus prekären Verhältnissen fühlen sich in der Schule und bei den Jobaussichten „abgehängt“.

Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) und fünf weitere Herausgeber stellten am 28.03.2012 in Berlin die Ergebnisse der neuen SINUS-Jugendstudie vor. In der qualitativen Lebenswelten-Studie wurden Jugendliche zwischen 14 und 17 Jahren auch zu den Themen Schule und Lernen und berufliche Orientierung befragt.

Schule und Lernen

Nahezu alle Jugendlichen wünschen sich kompetente, empathische Lehrerinnen und Lehrer mit Ausstrahlung, die Verständnis für die Lebenswirklichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zeigen. Sie wollen individuell gefördert werden und praxisnah lernen. Wie wichtig die Orientierung von Schule an der Lebenswelt ist, macht ein Blick auf die Jugendlichen aus prekären Verhältnissen deutlich: Für sie sind Schule und Unterricht kaum anschlussfähig an ihre Alltagserfahrungen. Schule verbinden sie mit Zwang, Misserfolg, Ausgrenzung und Konflikten. Die Motivation sich anzustrengen ist vergleichsweise gering, weil für diese Jugendlichen kein lohnendes Ziel erkennbar ist. Erfolgserlebnisse beim Lernen haben sie eher abseits von Schule, wenn z.B. Songtexte oder Choreografien gelernt werden.

Berufliche Orientierung

Die heutigen Anforderungen an Kinder und Jugendliche sind hoch. Die Studie zeigt, welchem Leistungs- und Zeitdruck sich die junge Generation ausgesetzt sieht. Davon lassen sich insbesondere Jugendliche aus dem prekären Milieu entmutigen. Sie glauben, sowieso keine Chance auf eine gute Berufsausbildung und ein Arbeitsverhältnis zu haben oder träumen von realitätsfernen Karrieren als Fußballprofi oder Star. Das heißt, viele Jugendliche wissen gar nicht, dass die Gesellschaft sie braucht. Der Mehrheit der Jugendlichen ist nicht bewusst, dass Unternehmen auf Grund des demografischen Wandels dringend Fachkräfte benötigen. Die Bereitschaft, sich für einen Schulabschluss anzustrengen oder sich über die Anforderungen des Ausbildungsmarktes schlau zu machen, ist dementsprechend gering.

Die Erfahrungen der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung ...

... aus ihren Schul- und Berufsorientierungsprogrammen korrespondieren mit den Befunden der SINUS-Studie. Wenn zum Beispiel laut Studie viele Jugendliche die klassischen Angebote wie Tage der offenen Tür, Berufsbildungsmessen oder Berufsberatung nicht nutzen, stellt sich die Frage nach wirkungsvolleren Alternativen. „Wir brauchen Angebote, die Jugendliche motivieren statt frustrieren.

Vor allem junge Menschen mit schwierigen Aufwuchsbedingungen brauchen eine Berufsberatung, die mit ihrer Lebenswelt zu tun hat, bei ihren Interessen ansetzt und früh beginnt“, sagt Dr. Heike Kahl von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und verweist auf Programme der Stiftung wie zum Beispiel das Ganztagschulprogramm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“, das Programm zur Berufsorientierung „Wege finden“ oder die Sommercamps „futOUR: Berliner Achtklässler aus sozial benachteiligten Familien fahren in den Ferien drei Wochen in ein Camp am See“. Auf dem Programm stehen Betriebserkundungen, Bewerbungsworkshops, gemeinsame Projekte und eine insgesamt zweijährige Nachbegleitung. (...)



Der Schule den Rücken zugekehrt? Wohin gehen Jugendliche ...

Weitere Informationen zur Deutsche Kinder- und Jugendstiftung unter: www.dkjs.de
www.sommerncamp-futOUR.de
www.ganztaegig-lernen.de
www.wegefinden.net

Tagung zu den Ergebnissen der Sinus-Studie am 10. September 2012 im LVR in Köln

Der Landesjugendring NRW, der Bund der Katholischen Jugend Deutschland und das LVR-Landesjugendamt Rheinland planen für den 10. September 2012 eine Tagung, bei der Peter Martin Thomas vom Sinus-Institut Heidelberg die Ergebnisse der Studie präsentieren wird.

Die Ausschreibung erfolgt im Juli 2012 unter:
www.lvr.jugend.de (Fortbildung/Aktuelle Termine)

Starke Eltern – starke Kinder

UNICEF-Bericht zur Lage der
Kinder in Deutschland 2011/2012

SCHLAG

LICHT

Starke Kinder

Teilhabe von Eltern am Arbeitsleben entscheidend für Wohlbefinden der Kinder

Die Teilhabe von Eltern am Arbeitsleben ist von zentraler Bedeutung für das Wohlbefinden von Kindern in Deutschland. Eine gute Förderung in Kindertagesstätten und Schulen kann Defizite aufgrund mangelnder Teilhabe der Eltern nur begrenzt ausgleichen. Zu diesem Ergebnis kommt der „UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland 2011/2012“. Eltern, die die Möglichkeit haben, ihren Lebensunterhalt selbst zu bestreiten und als aktiv Handelnde am Leben der Gesellschaft mitzuwirken, sind die wichtigsten Rollenmodelle. Hierdurch vermitteln sie ihren Kindern das notwendige Vertrauen, die Herausforderungen der Zukunft zu schaffen.

Mit Blick auf das materielle Wohlbefinden, Gesundheit und Sicherheit, Verhalten und Risiken, Bildung und Ausbildung, Beziehungen zu Familie und Gleichaltrigen und das subjektive Wohlbefinden zeigt die UNICEF-Studie deutliche Unterschiede innerhalb Deutschlands. Diese sind teilweise größer als die zwischen einzelnen OECD-Staaten.

- So ist das Wohlbefinden von Kindern in großen urbanen Zentren tendenziell schlechter als in Flächenländern. Aus der Sicht des kindlichen Wohlbefindens sind die vier südwestdeutschen Länder Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz und das Saarland offensichtlich besonders lebenswerte Regionen.
- Demgegenüber liegen Mecklenburg-Vorpommern, Berlin, Sachsen-Anhalt und Bremen beim materiellen Wohlbefinden, bei der Bildung und – mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern – auch bei den Beziehungen zur Familie und zu Gleichaltrigen im unteren Drittel.
- Die meisten Kinder in Deutschland sagen zwar, dass sie sich subjektiv gut fühlen. Je nach Bundesland schätzen jedoch zwischen 11 und 17 Prozent der Kinder ihr schulisches Wohlbefinden als schlecht ein.
- Starken Einfluss auf das Wohlbefinden haben eine hohe Arbeitslosigkeit, ein Mangel an Ausbildungsplätzen, ein hoher Anteil von Kindern in relativer Armut und bei Alleinerziehenden sowie ein unfriedliches Schulklima in ihren Regionen.

„Ein politischer Ansatz, der allein auf Verbesserungen in Kindergarten und Schule setzt, greift zu kurz“, sagt Prof. Dr. Hans Bertram von der Humboldt-Universität in Berlin, Hauptautor des UNICEF-Berichts. „Für die Selbstachtung und das Selbstvertrauen der Kinder ist es von zentraler Bedeutung, dass ihre Eltern den Lebensunterhalt selbst bestreiten können.“

„Kein Kind darf ausgeschlossen werden. Eine gute Förderung der Kinder muss Hand in Hand gehen mit einer Stärkung der Eltern“, sagt Dr. Jürgen Heraeus, Vorsitzender von UNICEF Deutschland. „Die Bildungspolitik muss durch eine gezielte Arbeits- und Sozialpolitik ergänzt werden.“

Materielles Wohlbefinden. – Im Bundesdurchschnitt müssen acht Prozent der Kinder mit weniger als 50 Prozent des Äquivalenzeinkommens auskommen. Legt man wie von der EU empfohlen das Kriterium von 60 Prozent zugrunde, wachsen 14 Prozent in relativer Armut auf. Doch es gibt große regionale Unterschiede bei den Einkommen, Mieten und Lebenshaltungskosten. Darum wird bislang die relative Kinderarmut in den ostdeutschen Ländern eher überschätzt und in den westdeutschen

unterschätzt. Mit dem bundeseinheitlich errechneten Hartz IV-Satz ist es zum Beispiel für Eltern in den westdeutschen Ballungsräumen sehr viel schwerer auszukommen, als in Mecklenburg-Vorpommern. Bundesweit sind alleinerziehende Frauen mit kleinen Kindern wirtschaftlich trotz Verbesserungen weiter stark benachteiligt. Ihr Einkommen liegt rund 40 Prozent niedriger als das aller anderen Familien.

Bildung und Ausbildung. – Durch zusätzliche schulische Angebote, mehr Teamunterricht und Tagesbetreuung erfahren benachteiligte Kinder heute mehr Unterstützung. Doch die „objektiven“ Lebensbedingungen beeinflussen den Schulerfolg erheblich: In Bundesländern mit einem hohen Anteil von arbeitslosen Eltern und Alleinerziehenden sind auch die Schulleistungen niedriger. In Berlin, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern verlassen doppelt so viele Schülerinnen und Schüler die Schule ohne Abschluss wie in Bayern, Baden Württemberg und dem Saarland. In Bayern und Baden Württemberg liegt der Anteil arbeitsloser Heranwachsender bei vier Prozent, in Berlin bei 14,5 Prozent.

Subjektives Wohlbefinden. – Das subjektive Wohlbefinden der Mädchen und Jungen wird negativ beeinflusst durch eine hohe Arbeitslosenquote bei Jugendlichen, die Angst, in der Schule geärgert zu werden, und einen hohen Anteil an Alleinerziehenden und Stieffamilien. Umgekehrt führt eine hohe Ausbildungsplatzdichte, aber auch ein gemeinsames Hobby mit dem Vater zu größerem Wohlbefinden.

Schlussfolgerungen

Jedes Kind hat ein Recht auf Teilhabe. UNICEF ruft deshalb Bund, Länder und Gemeinden auf, das Wohlbefinden der Kinder differenziert zu betrachten und umfassend zu verbessern:

- Kinder haben einen Anspruch auf ein sozioökonomisches Existenzminimum, unabhängig von ihrem Wohnort. Bei der Berechnung von Unterstützungsleistungen müssen die regional unterschiedlichen Lebenshaltungskosten berücksichtigt werden.
- Die Bildungspolitik muss durch gezielte Arbeits- und Sozialpolitik ergänzt werden. Insbesondere Alleinerziehenden muss die Möglichkeit gegeben werden, am Arbeitsleben teilzunehmen. Schulabrecher brauchen eine zweite Chance.
- Wirksame Unterstützung für Kinder ist mehr als die Sicherung eines materiellen Existenzminimums. Städte, Gemeinden und Nachbarschaft müssen ein positives Umfeld schaffen, in dem Kinder und Jugendliche gehört und beteiligt werden.
- In der Schule sind die Entwicklung von sozialer Kompetenz, Verantwortung und Werten genauso wichtig wie kognitive Fähigkeiten. Eine ausschließliche Konzentration auf Leistungssteigerung wie sie stark durch die PISA-Debatte befördert wird, führt dazu, dass einzelne Gruppen von Kindern systematisch ausgeschlossen werden.

*Der vollständige Bericht sowie weitere Informationen als Download unter:
www.unicef.de (Presse, 16.12.2011)*

„Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor“

Unter diesem Titel haben das Land Nordrhein-Westfalen und die Bertelsmann Stiftung Ende 2011 ein Modellprogramm ins Leben gerufen, mit dem landesweit präventive Strukturen zur Vermeidung der Folgen von Kinderarmut (weiter)entwickelt werden sollen (siehe „Jugendhilfe & Schule *inform* 2/2011, Seite 13 ff.). Das Modellvorhaben ist in der ersten Phase bis 2015 angelegt. Beabsichtigt ist eine Fortsetzung bis 2020.

Am 27. Februar 2012 wurden die Namen der 18 Städte und Kreise bekanntgegeben, die zur Teilnahme ausgewählt worden sind. Es sind die Städte Arnshagen, Bielefeld, Dormagen, Dortmund, Duisburg, Düsseldorf, Gelsenkirchen, Gladbeck, Hamm, Moers, Mönchengladbach, Münster, Oberhausen, Witten und Wuppertal sowie der Kreis Düren, der Kreis Unna und der Kreis Warendorf.

Weitere Informationen unter: www.keinkindzuruecklassen.de

Vernetzung und gemeinschaftliches Engagement zur Entwicklung eines inklusiven Gemeinwesens

PRAXIS

Erfahrungen mit dem „Kommunalen Index für Inklusion“

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bonn

Vielfalt in der Kommune bedeutet einerseits eine Vielzahl unterschiedlicher Einrichtungen und Organisationen, die Angebote schaffen und das Leben vor Ort gestalten: freie und gemeinnützige Organisationen, Verbände, Vereine, zivilgesellschaftliche Organisationen, Kirchen, Bildungseinrichtungen, kulturelle Einrichtungen, Unternehmen und Betriebe, Einrichtungen der kommunalen Selbstverwaltung und viele mehr. Vielfalt in der Kommune bedeutet andererseits eine Vielzahl von Menschen, die in der Kommune leben und in verschiedensten Lebens- und Arbeitszusammenhängen wirksam sind: als Bürgerinnen und Bürger, Familienmitglieder, Eltern, Kinder und Jugendliche, als Nutzerinnen und Nutzer bestehender kommunaler Angebote, als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Führungskräfte, Verantwortliche in der Verwaltung, politische Interessenvertreterinnen und Interessenvertreter, als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Gremien und Initiativen und vieles mehr. Kommune ist darum im Kontext von Inklusion mehr als eine lokale Verwaltungseinheit. Die Kommune ist „eine große Gemeinschaft: In ihr leben Menschen zusammen, in vielen Formen und auf vielen Ebenen. Hier können Menschen im Austausch mit anderen Menschen und der Verwaltungsebene ihres Ortes gemeinsam wirksam werden.“⁽¹⁾

Seit über zwei Jahren arbeitet die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft mit Kommunen, einzelnen Einrichtungen/Organisationen, Projekten und Initiativen zusammen, die Veränderungsprozesse unter der Leitidee Inklusion in ihren Kommunen initiiert und weiterentwickelt haben. Dieser Artikel möchte Erfahrungen aus dieser Zusammenarbeit darstellen, die Mut machen sollen und beispielhaft zeigen, wie auf kommunaler Ebene mithilfe des „Kommunalen Index für Inklusion“ wertorientiertes Denken und Handeln verstärkt werden kann.

*Sich trauen, neue Perspektiven einzunehmen:
Eine wichtige Voraussetzung für Inklusion.*



Was ist der „Index für Inklusion“?

Der „Index für Inklusion“ ist ein Fragenkatalog, der ursprünglich für Schulen⁽²⁾ und Kindertagesstätten⁽³⁾ entwickelt wurde. Der Begriff „Index“ bedeutet in diesem Zusammenhang so viel wie „Verzeichnis“, weil er viele Fragen auflistet und thematisch zugänglich macht. Diese Fragen helfen dabei, eine Einrichtung bzw. Gemeinschaft auf Aspekte wie Teilhabe und Vielfalt bzw. Ausgrenzung und Diskriminierung zu überprüfen. Die Fragen regen den inneren Dialog an und helfen, Ressourcen zu entdecken und inklusive Werte umzusetzen.

Der „Index für Inklusion“ wurde von den britischen Pädagogen Mel Ainscow und Tony Booth entwickelt und wird inzwischen in mehr als 60 Ländern eingesetzt. Die Idee, den Index für Schulen auf die Arbeit im Gemeinwesen anzuwenden, kommt aus dem britischen Suffolk: Dort wurde ein eigenes Handbuch entwickelt, um inklusives Handeln in allen kommunalen Bereichen umzusetzen.⁽⁴⁾ Dieses Handbuch wurde von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft übersetzt, neu bearbeitet und im Jahr 2010 unter dem Titel „Kommunaler Index für Inklusion – Arbeitsbuch“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Hrsg., Bonn 2010) herausgegeben. In Zusammenarbeit mit Pilotkommunen sowie Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern, Akteurinnen und Akteuren auf kommunaler Ebene wurde das Arbeitsbuch intensiv in der Praxis getestet. Die Erfahrungen aus diesen Prozessen sind in das nun vorliegende, umfangreiche Praxishandbuch „Inklusion vor Ort – Der Kommunale Index für Inklusion“ eingeflossen, das im Oktober 2011 erschienen ist (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Hrsg.: Inklusion vor Ort – Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., Berlin 2011)

Der „Kommunale Index für Inklusion“ ist ein Instrument, das hilft, die Ressourcen von Vielfalt für die Entwicklung eines inklusiven Gemeinwesens zu nutzen. Er enthält über 500 Fragen, von denen jede ein Startpunkt sein kann, um über Inklusion nachzudenken, das eigene Handeln zu reflektieren und selbst aktiv zu werden. Die Fragen sind in drei Bereiche gegliedert, die die verschiedenen Perspektiven und Handlungsebenen in einer Kommune abbilden (vgl. ebd., S. 36):

„Unsere Kommune als Wohn- und Lebensort: Dieser Teil der Fragen bildet die Perspektive der Menschen vor Ort ab: als Individuum und als Teil der Kommune und der Gesellschaft. Dabei sind ausdrücklich alle Menschen gemeint, unabhängig von Herkunft, Lebensform, sozialem Status, Familiensprache, Geschlecht, Weltanschauung, sexueller Orientierung, Religion, Unterstützungsbedarf etc. Die Fragen beziehen sich auf das direkte Lebensumfeld jeder und jedes Einzelnen. Dazu gehören u. a. Themen wie Wohnen, Versorgung, Mobilität, Arbeit und Umwelt.

Inklusive Entwicklung unserer Organisation: Dieser Teil bildet die Perspektive der Menschen in einer Organisation ab: als Teil einer öffentlichen (oder auch privaten) Einrichtung, die sich inklusiv entwickeln will. „Organisation“ wird dabei als Oberbegriff verwendet: Die Fragen richten sich an alle Mitwirkenden und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in freien und gemeinnützigen Einrichtungen, Verbänden, Vereinen, Initiativen, Zivilgesellschaftlichen Organisationen (ZGO), Kirchen, Bildungseinrichtungen und Unternehmen sowie Einrichtungen der kommunalen Selbstverwaltung.

Kooperation und Vernetzung in unserer Kommune: Dieser Teil bildet die Perspektive von Menschen ab, die sich als Teil einer Organisation mit dem Ziel der Inklusion zusammenschließen wollen. Die Fragen beziehen sich auf Kooperation und Vernetzung auf lokaler und regionaler Ebene: Netzwerke schaffen, in Verantwortungsgemeinschaften zusammenarbeiten, sich auf gemeinsame Ziele einigen, Verständigungs- und Entscheidungsprozesse auf kommunaler Ebene realisieren.“

Jeder dieser Bereiche enthält eine Vielzahl von Themen, denen die Fragen zugeordnet sind.

Was Fragen bewegen können

„Auf den ersten Blick lassen sich die Fragen im Index mit ja oder nein beantworten (...) – doch der erste Blick täuscht: Es sind Fragen, die – werden sie im Sinne einer dialogischen Verständigung und mit dem Ringen um gemeinsames Handeln gestellt und angenommen – sofort auf eigene Erfahrun-

gen, auf die eigene Person und Situation, die eigene Organisation (Team, Leitung, Unternehmen etc.) und die Lebensbedingungen in der Gemeinschaft bezogen sind.“⁽⁵⁾ Mit den Index-Fragen arbeiten heißt, sich selbst zu reflektieren, das eigene Denken und Handeln zu überprüfen; es heißt, sich mit anderen auszutauschen, die Neugierde auf andere Meinungen und Sichtweisen sowie die Vielfalt von Erfahrungen und Wissen zu entdecken und zu nutzen. Dabei geht es nicht um „richtige“ Antworten, sondern um den offenen Dialog. Indem man lernt, unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven wertzuschätzen und so Ideen für Verbesserungen zu entwickeln, entstehen innere Teilhabe, Solidarität und Verbundenheit, Verantwortungsübernahme und damit „wirkliche“ Partizipation.

Der Index hilft dabei,

- Formen von Vielfalt zu erkennen, wertzuschätzen und zu nutzen,
- die Verschiedenheit von Menschen als bereichernde Vielfalt zu verstehen,
- Barrieren für Teilhabe zu erkennen und abzubauen,
- Ressourcen zur Unterstützung von Lernen und Teilhabe aufzuspüren und zu entwickeln,
- Fähigkeiten zu erkennen, freizusetzen und auszubauen,
- Selbsterkenntnis und Selbstreflexion zu fördern und so Haltung und Handeln zu verändern,
- die Partizipation aller Beteiligten und Betroffenen im Entwicklungsprozess in den Blick zu nehmen und umzusetzen,
- sich als global handelnden Menschen zu begreifen.

Die fünf Ebenen der Kommune zum (Be)Wirken inklusiver Lebens- und Alltagsrealität⁽⁶⁾

Es gibt in einer Kommune mehrere Ebenen, auf denen jede/jeder Einzelne selbst wirken kann – oder von der Wirksamkeit anderer profitieren kann. Die Fragen aus dem Fragenkatalog können im Kontext der verschiedenen Ebenen unterschiedliche Bezugspunkte für die Reflexion bieten:

Person/Individuum (Ich mit Mir)

Hier geht es auf der Ebene der Person um einen partnerschaftlichen Umgang mit mir selbst. Es geht um mich und meine Einstellungen, meine mentalen Modelle und Sichtweisen auf die Welt, meine Annahmen, Urteile und Vorurteile und daher um meine Bereitschaft zur Entwicklung einer inklusiven Haltung.

Anhand einer Frage aus dem Fragenkatalog kann ich darüber nachdenken, wie meine Haltung dazu ist, erinnere mich an Erfahrungen, die ich gemacht habe, mache mir Gedanken über mein Verständnis einzelner Worte in der Frage und reflektiere meine Haltung und mein Verhalten.

Sozialraum, Nachbarschaftsebene (Ich mit Dir)

Dies ist die Ebene meiner Beziehungen und Verbindungen zu anderen: in Partnerschaft, Freundschaft, Nachbarschaft bzw. in alltäglichen Begegnungen. Ich reflektiere meine Haltung und Verhalten in meinem direkten sozialen Umfeld.

Welche Bedeutung hat zum Beispiel eine Frage in Bezug auf meine Familie, den Umgang mit Freundinnen und Freunden oder Nachbarinnen und Nachbarn, wie wird mein Verhalten gesehen? Grenze ich/grenzen wir aus? Wo und wie zeige ich Wertschätzung und wo nicht? Wo fühle ich mich selbst ausgegrenzt oder sehe Barrieren für Teilhabe?

Einrichtung/Organisation/Initiative (Wir)

Das Wir ist die erste Ebene des öffentlichen Sozialraums, hier arbeiten und wirken Akteurinnen und Akteure zusammen und gestalten das Bild einer Organisation mit.

Ich reflektiere mein Denken und Verhalten an meinem Arbeitsplatz bzw. in den Einrichtungen/Organisationen, in denen ich mich engagiere und gleichzeitig das der Kolleginnen und Kollegen sowie der Einrichtung/Organisation selbst. Wie inklusiv sind wir? Wo zeigen wir Wertschätzung und ermöglichen Teilhabe? Wo sind Barrieren? Wie werden wir von unseren Besucherinnen und Besuchern wahrgenommen, von unseren Partnerinnen und Patienten?

Vernetzung (Wir und Wir)

Auf dieser Ebene geht es um die Vernetzung von Institutionen und von Initiativen in einer Kommune. Im Blick über den eigenen Zaun werden Erfahrungen ausgetauscht, Erprobtes und Bewährtes geteilt, gemeinsame Strategien und Initiativen entwickelt.

Ich reflektiere den Umgang meiner Einrichtung/Organisation mit anderen Einrichtungen/Organisationen, mit denen wir zusammenarbeiten bzw. zu denen es Nahtstellen gibt – und ebenso den Umgang der Partnerinnen und Partner mit uns. Wo gibt es Barrieren? Wo zeigen wir Wertschätzung und wo nicht? Wie nehmen andere unsere Zusammenarbeit wahr? Mit welchen Partnerinnen und Partnern müssten wir uns weiter vernetzen, um mehr Teilhabe zu ermöglichen?

Kommunale/Politische Ebene (Alle gemeinsam)

Auf dieser Ebene ist die Kommune als Ganze angesprochen, hier bedarf es der Abstimmung und Organisation von Verantwortlichkeiten, von Strategien und Strukturen, die auf dieser Ebene als hilfreich erachtet werden, um gemeinsame Ziele erreichen zu können.

Auf der kommunalen Ebene reflektiere ich, welche Rahmenbedingungen für Teilhabe vorhanden sind und welche fehlen oder hinderlich sind. Ich reflektiere, wie ich und andere als Bürgerinnen und Bürger an den Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen teilhaben können bzw. welche Barrieren für Teilhabe existieren.

Diese fünfstufige Systematik veranschaulicht einerseits eine zunehmende Komplexitätssteigerung bei der Gestaltung inklusiver Lebens- und Alltagswelten von Ebene zu Ebene. Sie veranschaulicht aber auch, dass die Basis all dieser Gestaltungsbemühungen die Tragfähigkeit der ersten Ebene ist: Je mehr Beteiligte und Engagierte sich auf dieser ersten Ebene des „Ich mit Mir“ Klarheit über ihre eigenen Handlungsmotive verschaffen, über die sie antreibenden Werte und ihre ethische Haltung, d.h. über das, was sie für sich verantworten wollen, umso mehr Möglichkeiten ergeben sich, dass die Gestaltungsinitiativen auf den folgenden Ebene gelingen und Ergebnisse bewirken.

Es funktioniert wirklich

In der Arbeit mit den Fragen hat sich deutlich gezeigt, welche Kraft im Dialog und Austausch liegt. Auf Veranstaltungen und Tagungen, in Workshops, Seminaren und Teamrunden hat sich immer wieder gezeigt, dass dieser Austausch zum einen sichtbar macht, was zu dem entsprechenden Thema bereits an positiven Beispielen vorhanden ist; zum anderen verdeutlicht er unterschiedliche Meinungen und Differenzen, die wiederum die Grundlage für eine intensive Suche nach Verbesserungsideen und Lösungsansätzen schaffen, die dann von allen getragen und umgesetzt werden können. In Teams bzw. festen Gruppen hat sich eine regelmäßige Beschäftigung mit den Index-Fragen als sehr wirkungsvoll für eine Veränderung herausgestellt, die in kleinen Schritten umgesetzt werden und schnelle „kleine“ Erfolge möglich machen. Aus diesen Erfahrungen konnte die Beschreibung verschiedener, in der Praxis bewährter Methoden abgeleitet werden, die im Praxishandbuch⁽⁷⁾ beschrieben sind.

Eine weitere Dimension im Umgang mit den Fragen steckt in der Zusammensetzung der Gruppe, die sich zu den Fragen austauscht. Für nachhaltig wirksame Veränderungen ist es wichtig, die Perspektiven, Erfahrungen und Kompetenzen von Betroffenen, Beteiligten, Verantwortlichen etc. einzubeziehen. Es sollten alle teilhaben können und niemand ausgeschlossen werden. Die Arbeit mit den Index-Fragen ist ein partizipativer Prozess und deckt Ressourcen auf.

Das Wichtigste ist, anzufangen

Die Prozesse und Vorhaben in den Kommunen sind sehr unterschiedlich, doch sie haben eines gemeinsam: einen Menschen bzw. eine kleine Gruppe von Menschen, die sich des Themas angenommen haben, sich Verbündete gesucht und angefangen haben. Auf einer im Rahmen des Projektes „Kommunaler Index für Inklusion“ durchgeführten Vernetzungsveranstaltung der Akteurinnen und Akteure, Expertinnen und Experten aus Kommunen, einzelnen Einrichtungen und Projekten wurde der Begriff „vernetzende Infektion“ geprägt. Andere Menschen mit der Bedeutung

von Inklusion „infizieren“, die Idee weitertragen und weitere Aktive und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren gewinnen ist ein zentraler Aspekt in inklusiven Prozessen. Inklusion braucht Veränderung im Denken und Handeln jeder und jedes Einzelnen, das braucht Zeit. Eigene Handlungsoptionen und die eigene Wirksamkeit zu erkennen stärkt diesen Prozess und die Index-Fragen helfen dabei. Häufig setzen materielle und rechtliche Rahmenbedingungen Grenzen und können den Prozess behindern. Erfahrungsgemäß hilft es aber wenig, auf die Veränderung dieser Rahmenbedingungen zu warten. Es gilt, sich nicht ausbremsen zu lassen und die trotz dieser Rahmenbedingungen bestehenden Möglichkeiten für Veränderungen zu erkennen, zu nutzen und gemeinsam mit anderen auch auf die Veränderung der Rahmenbedingungen hinzuwirken.

Partizipation als Kern inklusiver Prozesse

Um Vielfalt im täglichen Miteinander zu verwirklichen, ist es wichtig, ein entsprechendes Bewusstsein und Selbstverständnis bei den Menschen vor Ort und in den Einrichtungen/Organisationen zu etablieren: Inklusion als Schlüssel für eine zukunftsfähige Gesellschaft kann nur in partizipativen Prozessen erreicht werden, in denen die Menschen mitgestalten, ihre Selbstwirksamkeit erfahren und Verantwortung übernehmen können. Beteiligung und Mitwirkung bedeutet mehr als „Mitmachen dürfen“ und erfordert andere, vielleicht ungewohnte, neue Dialog- und Entscheidungsprozesse.

Es gibt dazu eine Reihe von Beispielen, wie Beteiligung und Mitgestaltung gelingen kann, z.B. eine Zukunftswerkstatt mit dem Kinder- und Jugendparlament, ein „Fest der offenen Töpfe“ mit den im Ort lebenden Menschen unterschiedlicher Kulturen, die „Index-Frage der Woche“ im Internet oder im Rathaus, eine Bürgerversammlung zur Entwicklung eines Leitbildes für die Gemeinde, Sozialraumkonferenzen, Bürgerbefragungen, Workshops und vieles mehr. Eine informative Öffentlichkeitsarbeit hilft, Erreichtes deutlich zu machen und mehr Menschen in die Prozesse einzubeziehen.

Vernetzung und Koordination

Die Zusammenarbeit von Akteurinnen und Akteuren aus verschiedenen Einrichtungen und Organisationen ist in allen Prozessen in den Kommunen gegeben. Gerade auch durch die Vernetzung von beispielsweise Erziehungs- und Bildungseinrichtungen mit anderen Einrichtungen (z.B. Sportvereinen, Elterninitiativen) und öffentlichen Stellen vor Ort wie Jugendamt oder Schulamt gewinnen diese Prozesse an Dynamik. Veränderungsprozesse sind langwierig, häufig ist keine schnelle Wirkung zu erzeugen und sichtbar zu machen. Eine gemeinsame, organisationsübergreifende Definition und Planung der Vorhaben und die Umsetzung erster Schritte hat geholfen, vorhandene Ressourcen zu nutzen und Kontinuität zu bewahren. Wichtig ist, sich – auch kleine – Erfolge bewusst zu machen und zwischendurch im Prozess innezuhalten, um die bisherige Zusammenarbeit und das Vorgehen zu reflektieren und Erkenntnisse für die Weiterarbeit zu gewinnen.

Für eine gute Zusammenarbeit sind Strukturen notwendig, die die Aktivitäten koordinieren, zu Entscheidungen führen und gleichzeitig die Vielfalt der Menschen und Meinungen im Wirkungskreis widerspiegeln. Die Möglichkeiten und Organisationsformen dieser Koordination sind vielfältig, ebenso wie die Vorgehensweisen und Methoden in den Prozessen. Es gab Projekt- und Arbeitsgruppen, Steuergruppen und Inklusionsteams mit regelmäßigen Treffen wie auch Koordinationsteams mit themenbezogenen Arbeitskreisen. Es hat sich gezeigt, dass die Zusammenarbeit mit Verantwortlichen aus der kommunalen Verwaltung in den Steuergruppen besonders hilfreich war. Das Arbeiten in gewachsenen kommunalen Strukturen wird als wichtig angesehen. Neben neuen Strukturen zum Start der Prozesse wie beispielsweise Steuergruppen können vorhandene Strukturen genutzt, verändert und verbessert werden.

Ob Inklusion nachhaltig umgesetzt werden kann, wird sich maßgeblich daran zeigen, inwieweit sich die Wertschätzung von Vielfalt und die Umsetzung inklusiver Werte im täglichen Miteinander widerspiegeln. Die kommunale Politik bzw. Verwaltung hat die Aufgabe, die Rahmenbedingungen und Strukturen für die Teilhabe aller zu entwickeln und bereitzustellen, und zwar gemeinsam mit den Menschen vor Ort. Von kommunaler Seite bedarf es hier einer alltagsverändernden kommunalen Inklusionsentwicklungspolitik.

Bei der intensiven Beschäftigung mit der Fragestellung, wie auf der Ebene der Kommunen das Thema Inklusion entwickelt werden kann, darf nicht übersehen werden, dass es darüber hinaus gilt, „für die weiteren Handlungsebenen auch die Beteiligung von Bund und Ländern weiter einzufordern.“⁽⁸⁾

Über die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

Die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft hat sich die Aufgabe gestellt, aktiv eine positive Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders anzuregen, zu betreiben und zu fördern. Sie versteht sich als Ort der Vernetzung und des Austausches von Konzepten und Projekten, die den uneingeschränkten Zugang aller Menschen zu einem lebenswerten Leben ermöglichen, die Barrieren und Hindernisse für ein solches Leben beseitigen und die Verwirklichungschancen von Menschen auf allen Ebenen erweitern (Informationen unter: <http://www.montag-stiftungen.de/jugend-und-gesellschaft/stiftung-jugend-gesellschaft.html> – 07.12.2011).

Die in diesem Selbstverständnis ihrer Arbeitsgrundlagen zum Ausdruck kommende Wertschätzung entspricht inklusivem Denken und Handeln und ist Grundlage einer Bildungs- und Gesellschaftsgestaltung im Sinne der Leitidee der Inklusion.

*Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Gemeinnützige Stiftung,
Adenauerallee 127, 53113 Bonn*

*Ansprechpartnerin: Wiebke Lawrenz, Projektleitung „Kommunaler Index für Inklusion“
Telefon 0228/26716-310, E-Mail: info@kommunen-und-inklusion.de*

www.kommunen-und-inklusion.de

Fußnoten

(1) Karl-Heinz Imhäuser: „Vorwort des Herausgebers“, in: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.): Inklusion vor Ort – Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch, Berlin 2011, S. 8

(2) Boban, Ines und Hinz, Andreas (Hrsg): Index für Inklusion, Lernen und Teilhabe in der Schule für alle entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2003

(3) Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaften (Hrsg.): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder), Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main 2005

(4) McDonald, Vincent/Olley, Debbie: Aspiring to Inclusion. A handbook for councils and other organisations. Developed from the Index for Inclusion by T. Booth & M. Ainscow. Suffolk County Council 2002

(5) Barbara Brokamp: „Ein Kommunaler Index für Inklusion – oder: Wie können sinnvoll kommunale Entwicklungsprozesse unterstützt werden?“, in: Flieger, Petra; Schönwiese, Volker: Menschenrechte – Integration – Inklusion. Berichte und aktuelle Diskussionen aus der Forschung. Bad Heilbrunn 2011, S. 240

(6) Vgl. Inklusion vor Ort – Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch, S. 25 f.

(7) Vgl. Inklusion vor Ort – Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch, Kapitel „Methoden zur Arbeit mit den Index-Fragen“, S. 153 f.

(8) Karl-Heinz Imhäuser: „Vorwort des Herausgebers“, in: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.): Inklusion vor Ort – Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch, Berlin 2011, S. 9

Vor dem Anfang starten

PRAXIS

Junge Menschen entwickeln Erziehungskompetenz

Ein Pilotprojekt in der StädteRegion Aachen in Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Von Angelika Kranz

„Hilfe! Wie kann ich das Geschrei abstellen???“

„Das geht leider nicht, das ‚Baby‘ schreit jetzt drei Minuten durch. Vermutlich haben Sie das Köpfchen nicht richtig gestützt“, sagt die Kollegin vom Kompetenzzentrum Babybedenkzeit. Und die Schulungsteilnehmerin, „die Dame vom Jugendamt“, ist um eine Erfahrung reicher.

Spannend wird das werden, sehr spannend, wenn die Babysimulatoren demnächst bei den Schülerinnen und Schülern zu Hause übernachten und versorgt werden wollen. Schon bald beginnt nämlich der Baustein C im Pilotprojekt in der StädteRegion Aachen „Vor dem Anfang starten – junge Menschen entwickeln Erziehungskompetenz“; und dann kommen die Babysimulatoren zum Einsatz. Aber beginnen wir am Anfang.



Ein Baby muss in das eigene Leben eingebettet werden – eine Herausforderung für junge Eltern!

Was soll durch das Pilotprojekt erreicht werden?

Frühe Hilfen, die Unterstützung von Geburt an ist in den Jugendämtern in der StädteRegion Aachen schon länger oberstes Prinzip. Mit dem Pilotprojekt setzen sie nun gemeinsam noch einen Schritt früher an und „starten nicht am Anfang, sondern vor dem Anfang“, d.h. bevor ein Baby zur Welt kommt. Mit dem Projekt wird die bestehende lebenswegbezogene Angebotskette von Bildung und Erziehung um ein weiteres Element ergänzt. Sie beginnt bisher mit der Schwangerenberatung und wird fortgesetzt über Babybesuchsdienst, Krabbelgruppen, Kindertagesbetreuung, Schule usw., begleitet durch Beratung und Hilfe in allen Altersstufen, da wo Hilfe notwendig ist. „Mit dem Pilotprojekt wird praktisch noch ein Angebot davor geschaltet“, sagt Adolf Mainz, Leiter des Amtes für Kinder, Jugend und Familienberatung der StädteRegion Aachen.

Viele junge Menschen werden manchmal schon in der Schulzeit oder direkt nach deren Beendigung Eltern. Sie sind selbst noch Jugendliche und haben nur im Ansatz eine Vorstellung davon, was es bedeutet, dieser verantwortungsvollen Aufgabe gerecht zu werden. „Das Ziel des Pilotprojektes ist es, junge Menschen schon frühzeitig auf diese Aufgabe vorzubereiten, d.h. ihnen notwendige Kompetenzen zu vermitteln, schon bevor sie auf dem Weg sind Eltern zu werden“, so Adolf Mainz. Dabei stehen Fähigkeiten im Vordergrund, die man zur eigenständigen Lebensführung benötigt sowie die wichtigsten Grundlagen der Erziehung.

Junge Menschen sollen das Nötigste wissen, was ein kleines Kind physisch und psychisch braucht, um einen guten Start ins Leben zu haben und alle wichtigen Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeiten kennen.

Was sind die Inhalte?

Der „Lehrplan“ umfasst drei Bausteine für die Zielgruppe 8., 9. oder 10. Schuljahr je nach Möglichkeiten der kooperierenden Schulen.

Baustein A: Stärkung im sozial-emotionalen Bereich

- Kommunikation
- Biographiearbeit
- Sozialverhalten
- Umgang mit Grenzsituationen

Dieser Baustein umfasst 24 Schulstunden und ein erlebnispädagogisches Wochenende mit 16 Schulstunden im Zeitraum von Schuljahresbeginn bis Weihnachten.

Baustein B: Stärkung der Grundlagen für ein eigenständiges Leben (Basics)

- Umgang mit Behörden und Versicherungen
- Rund um's Geld
- Körper und Gesundheit
- Bewerbungstraining/Jobsuche
- Haushaltspraktische Fähigkeiten

Dieser Baustein umfasst 12 Schulstunden im Zeitraum von Jahresbeginn bis zu den Osterferien.

Baustein C: Elternkompetenz erleben

- Theoretische Grundlagen der Erziehung
- Konfrontation mit Situationen einer jungen Familie mit Einsatz von Babysimulatoren

Dieser Baustein umfasst acht Schulstunden und eine Woche mit 40 Schulstunden im Zeitraum von Osterferien bis Schuljahresende.



Erleben, was Babys brauchen! Mutter-Sein und Vater-Sein in der Simulation erfahren.

In der Summe bietet das ganze Projekt somit 100 Unterrichtsstunden im Regelfall über den Zeitraum eines Schuljahres. Bei großen Klassen bzw. Gruppen mit mehr als 15 Teilnehmerinnen und Teilnehmern ist es möglich, das Projekt über zwei Schuljahre mit der doppelten Stundenzahl durchzuführen.

Zu allen drei Bausteinen wurde von einer Projektgruppe, bestehend aus Lehrerinnen und Lehrern, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern sowie Vertreterinnen und Vertretern der Jugendhilfe, ein „Pool“ von Feenzielen entwickelt. In diesem Rahmen kann jede Schule Schwerpunkte setzen. Der ganz konkrete Bedarf ist in den einzelnen Schulen unterschiedlich je nach Persönlichkeitsstruktur der Schülerinnen und Schüler, der Klassendynamik und je nach bereits bestehenden Unterrichtsinhalten, die ggf. integriert werden können. Manches bedarf eventuell der besonderen Vertiefung. Daher muss innerhalb eines „Rahmenlehrplans“ die Offenheit zur Schwerpunktsetzung bestehen.

Wie und warum werden Babysimulatoren eingesetzt?

Es ist keinesfalls das Ziel, junge Menschen davon abzuhalten, Kinder zu bekommen. Aber die Projektverantwortlichen möchten ihnen eine „Babybedenkzeit“ einräumen. Es geht darum, dass die jungen Menschen so gut wie möglich vorbereitet sind auf die Situation, wenn ein Baby da ist und eine Vorstellung davon bekommen, was sie leisten müssen, wenn sie in einer frühen Lebensphase Eltern werden. „Babybedenkzeit“ heißt auch, zu reflektieren und sich zu überlegen, wann der individuell richtige Zeitpunkt ist, Vater oder Mutter zu werden und diesen Zeitpunkt selbst zu steuern.

Das geht am besten, wenn junge Menschen praktisch erleben, was es bedeutet, für ein kleines menschliches Wesen verantwortlich zu sein. Der Einsatz von Babysimulatoren wird diese Erfahrung ermöglichen und stellt daher ein ganz wesentliches Element des Pilotprojektes dar. Es ist ein Unterschied, ob man theoretisch hört, wie anstrengend es ist, ein Baby zu versorgen oder ob man einige Nächte hintereinander selbst aufstehen und „Windeln wechseln“ muss und dabei erlebt, wie die Augen von Tag zu Tag immer kleiner werden.

Wer übernimmt konkret welche Aufgabe in dem Projekt?

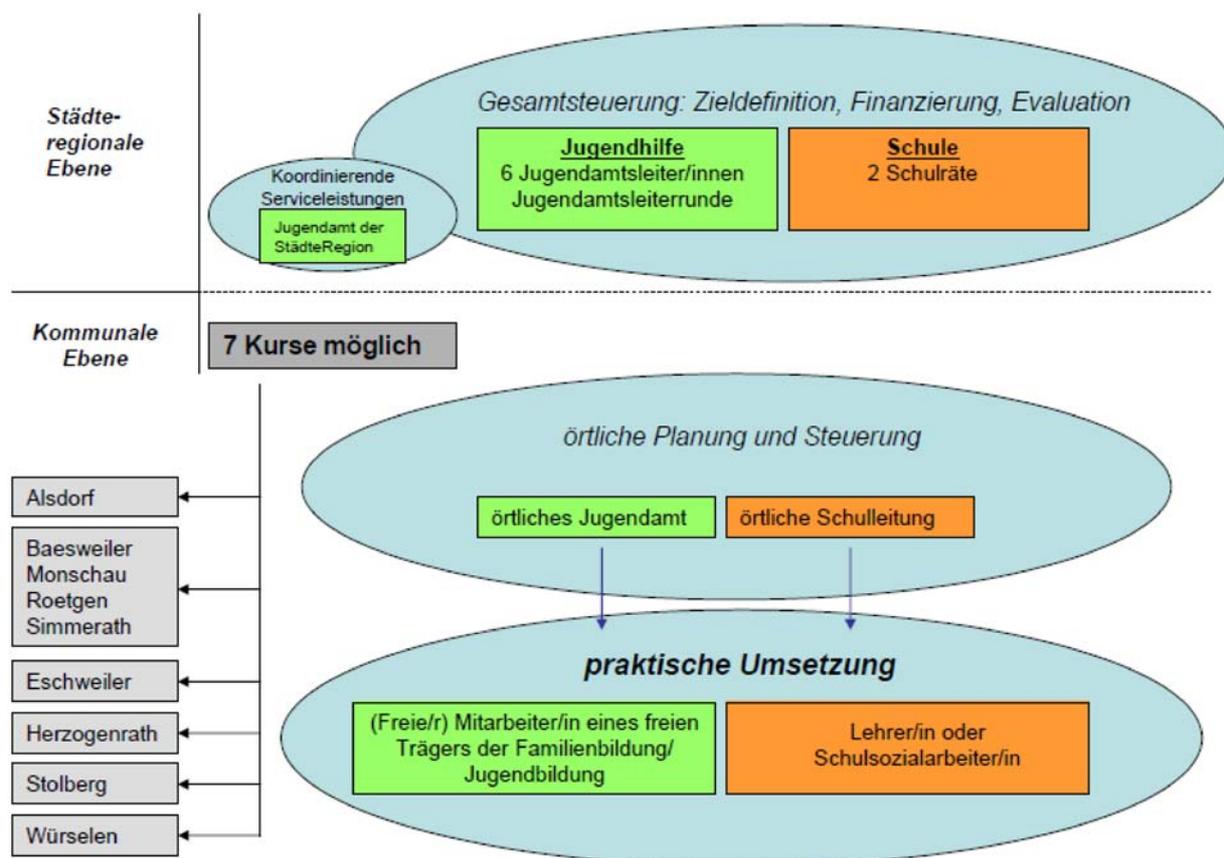
Geplant und gesteuert wird das Projekt zunächst gemeinsam von den Schulräten für die Förder- und Hauptschulen und von sechs Jugendamtsleiterinnen und Jugendamtsleitern in der StädteRegion Aachen als Kooperationsangebot von Jugendhilfe und Schule einerseits – sowie andererseits als Kooperationsprojekt von sechs eigenständigen Jugendämtern und freien Trägern.

Der Unterricht wird jeweils „im Tandem“ von Schule und Jugendhilfe durchgeführt, wenn möglich von einem Mann und einer Frau, um die Elternrolle entsprechend zu repräsentieren. Von der Schule wird eine Lehrkraft oder eine Schulsozialarbeiterin/ein Schulsozialarbeiter eingesetzt, die zweite Person kommt von einem freien Träger der Jugend- oder Familienbildung, der in diesem Bereich Erfahrung hat und im günstigsten Fall schon mit der jeweiligen Schule in anderen Zusammenhängen in Kooperation steht. Die freien Träger werden vom zuständigen örtlichen Jugendamt beauftragt.

Das Amt für Kinder, Jugend und Familienberatung der StädteRegion Aachen hat übergreifende koordinierende Aufgaben übernommen wie Vorbereitung der Konzeption und des Zielekataloges, Herbeiführung der politischen Beschlüsse, Vorbereitung der Kooperationsvereinbarungen, Anschaffung der Babysimulatoren und Management für deren Einsatz, finanzielle Abwicklung, Organisation und Moderation von Evaluationstreffen mit den freien Trägern, Schulleitungen und praktisch durchführenden Personen etc.

Wer bezahlt das Pilotprojekt?

Die StädteRegion Aachen stellt für die Pilotphase jährlich 70.000 Euro bereit, die nicht nur für den eigenen Jugendamtsbereich, sondern für alle Jugendamtsbereiche in der StädteRegion Aachen zur Verfügung stehen, die sich gemeinsam dafür einsetzen, mit diesem Pilotprojekt die Erziehungskompetenz der jungen Menschen zu stärken. Die Schulen stellen durch interne Schwerpunktsetzung Personalressourcen zur Verfügung.



An welchen Schulen wird die Pilotphase durchgeführt?

Zum Schuljahresbeginn 2011/2012 konnte an sechs Förderschulen und einer Hauptschule in der StädteRegion Aachen, die sich auf das Experiment eingelassen haben, mit je einem Kurs begonnen werden. Die Kurse verteilen sich auf sechs Jugendamtsbereiche. Die Pilotphase ist zunächst für zwei Schuljahre angelegt. Schon jetzt ist jedoch absehbar, dass die Möglichkeit besteht, zum Schuljahr 2012/2013 mit fünf weiteren Kursen an den Start zu gehen und dabei auch andere weiterführende Schulformen anzusprechen.

Wie sind die ersten Erfahrungen?

Die ersten Erfahrungen sind sehr positiv. Von den Praktikerinnen und Praktikern werden besonders die Chancen in der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule hervorgehoben. Die Tandems harmonisieren sehr gut und jeder bringt seine Stärken, seine spezifischen Methoden und die für den Tandempartner oft ganz neuen Impulse ein. Die Vorbereitungszeiten und die Zeiten für den Abstimmungsprozess sind in der Pilotphase noch relativ hoch, doch bringen die Praktikerinnen und Praktiker großes Engagement auf, weil sie durch die ersten Erfahrungen von dem Projekt überzeugt sind.

Zu Beginn haben die Schülerinnen und Schüler einige Zeit gebraucht, um sich auf den für sie vom Thema und von den Rahmenbedingungen her ungewohnten Unterricht einzulassen. Es hat sich schon deutlich gezeigt, dass die Schwerpunktsetzung in den Klassen sehr unterschiedlich sein muss. Die individuellen Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler und die Dynamik in der Klasse geben das Tempo und den Umfang vor. Es braucht manchmal viel Zeit für die Vertiefung eines einzelnen Themas und viel Abwechslung bezüglich der Methoden.

Jetzt sind alle Beteiligten sehr gespannt, wie sich im nächsten Schritt der Einsatz der „Babys“ gestalten wird. Die Schulung im Umgang mit den „Kleinen“ hat den Praktikerinnen und Praktikern schon sehr viel Freude gemacht. Das elektronische Babygeschrei war sehr beeindruckend.

„Wir stellen uns vor, das Projekt in Kooperation mit den Schulen der Sekundarstufe I und II möglichst flächendeckend zur Stärkung der Erziehungskompetenz junger Menschen und mittel- bis langfristig mit positiven Effekten für den Bereich der Hilfen zur Erziehung umzusetzen“, fasst Adolf Mainz die hochgesteckten Erwartungen zusammen.

*StädteRegion Aachen, Jugendamt, Abt. Jugendarbeit und fachliche Querschnittsaufgaben,
Zollernstraße 10, 52070 Aachen
Ansprechpartnerin: Angelika Kranz, Telefon 0241/51982492
E-Mail: angelika.kranz@staedtereion-aachen.de*



Dem Kinder-Glück frühzeitig den Weg bereiten – es lohnt sich!

Qualifikation des Jugendhilfepersonals an Schulen

PRAXIS

Schlussfolgerungen für Träger

Von Jenny Kühne

Auch in der Schulkinderbetreuung steht das Wohl des Kindes im Mittelpunkt. In Anbetracht des quantitativen Ausbaus der letzten Jahre sollte es daher von zentralem Interesse sein, den Blick auf die Lebenswelt und die Bedürfnisse der Kinder zu richten. Dies gelingt unter anderem durch pädagogische Fachkräfte.

Ein kurzer Abriss der Geschichte: Bis 2007 wurde die Schulkinderbetreuung in Nordrhein-Westfalen zu einem großen Teil in Kindertageseinrichtungen bzw. Horten durchgeführt. Mit der Einführung der offenen Ganztagschule im Primarbereich ab 2003 und dann dem Kinderbildungsgesetz 2008 (KiBiz) wurde die Schulkinderbetreuung schrittweise auf die Schulen bzw. die mit diesen kooperierenden Jugendhilfeträger übertragen. Träger von Kindertageseinrichtungen schlossen Hortgruppen, ließen große altersgemischte Gruppen auslaufen und waren dadurch in der Lage, sich auf Angebote für unter dreijährige Kinder zu spezialisieren. Die wenigen noch bestehenden altersgemischten Gruppen laufen größtenteils in naher Zukunft aus, feste Hortgruppen existieren lediglich noch in einigen sozialen Brennpunkten. – Nur selten übernahmen die Träger von Kitas die Ganztagsangebote; zumeist wurden neue bzw. andere Trägergruppen in diesem sich neu etablierenden Arbeitsfeld aktiv.

Neben den Horten gab es eine ganze Reihe von Schulkinderbetreuungsformen, die sowohl mit qualifizierten Fachkräften als auch mit geeigneten Kräften durchgeführt wurden (Übermittagsbetreuung, Dreizehn Plus und Schülertreff in Tageseinrichtungen für Kinder/SiT). Nur noch wenige dieser Programme bestehen weiter; auch diese Angebote wurden schrittweise in den Ganztag überführt.

Nach dem Ausbau des Ganztags in der Primarstufe folgte 2009 die Ganztagsoffensive mit verschiedenen Ganztagsangeboten an weiterführenden Schulen. Im Schuljahr 2010/2011 nutzte jedes dritte Kind in NRW Ganztagsangebote an Schulen. Und der bedarfsgerechte, flächendeckende Ausbau wird fortgesetzt – so auch die Empfehlungen der Bildungskonferenz NRW vom Mai letzten Jahres (siehe unter: www.msw.nrw.de).

Die Frage der Qualifikation und der berufspolitischen Situation der außerschulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Ganztag ist daher ein dauerhaftes Thema.

Welche Anforderungen werden an Jugendhilfepersonal an Schulen gestellt?

Das Land Nordrhein-Westfalen macht in den betreffenden Erlassen keine genauen Vorgaben zur Qualifikation des Personals: Neben Fachkräften können auch pädagogisch geeignete Personen eingestellt werden (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2010). Einige Kommunen geben vor, dass mindestens die Gruppenleitung eine pädagogische Fachkraft – also Erzieherin/Erzieher, Sozialpädagogin/Sozialpädagoge – sein sollte. Zwar suchen die Träger vorrangig Fachkräfte, jedoch ist die Fluktuation hoch: Arbeitsplätze in Kindertageseinrichtungen bzw. Jugendeinrichtungen mit der Aussicht auf eine unbefristete Vollzeitstellung sind für viele Fachkräfte attraktiver, auch die Arbeitsbelastung stellt sich dort unter Umständen anders dar. Engagierte Eltern, insbesondere Mütter aus dem jeweiligen Sozialraum, sind deshalb für Träger ebenfalls als Arbeitskräfte interessant geworden.

Die Fachlichkeit der Schulkinderbetreuung wird so zugunsten des quantitativen Ausbaus vernachlässigt – ein Phänomen, das bisher kaum vom Gesetzgeber thematisiert wurde. Zum Beispiel kommen im Tarifvertrag für den Sozial- und Erziehungsdienst Leitungskräfte im Ganztags – vergleichbar zu Kindertagesstättenleitungen – nicht vor. Auch scheint der Fachkräftemangel bislang kein bundes- bzw. landesweites Thema zu sein. Dies ist insofern verwunderlich, als dass bis 2025 sowohl in der U3-Betreuung als auch in der Schulkinderbetreuung voraussichtlich 268.000 Fachkräfte in Kita und Ganztagschule mehr benötigen werden, als nach aktuellen Hochrechnungen zur Verfügung stehen werden (Langenberg 2011, S. 3).

Wer sind die Frauen und Männer, die – vorrangig als Teilzeitbeschäftigte – im Ganztags tätig sind? Ergebnisse von wissenschaftlichen Studien ...

Im Rahmen der StEG-Studie von 2005 wurde ermittelt, dass die Hälfte des Personals an Ganztagsangeboten in Schulen eine pädagogische Ausbildung hat (Höhmann et. al. 2008, S. 83). Die größten Gruppen sind dabei an Grundschulen die Erzieherinnen und Erzieher und an weiterführenden Schulen die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen (ebd. S. 82, Züchner 2008, S. 64). Die andere Hälfte, die keine pädagogische Ausbildung hat, besitzt eine sonstige Ausbildung (23 Prozent), hat einen sonstigen Hochschulabschluss (13 Prozent) oder ist ohne Ausbildung (neun Prozent) (Höhmann et. al. 2008, S. 83.). Dieses Verhältnis relativiert sich bei der Gewichtung von haupt- und nebenberuflichen Tätigkeiten: 75 Prozent aller hauptberuflich Tätigen sind pädagogisch ausgebildet, 25 Prozent sind es nicht (Züchner 2008, S. 62 f.). Bei den Nebenberuflern stellt es sich umgekehrt dar: 25 Prozent sind pädagogisch ausgebildet, 75 Prozent sind es nicht (ebd.).

In den folgenden Jahren wurde die Gruppe der Mitarbeitenden von Ganztagesangeboten nicht weiter spezifiziert. 2007 wurde bei der Befragung von insgesamt 40 Beschäftigten und Trägervertretungen des Offenen Ganztags im Rahmen des Projektes „Beschäftigungsverhältnisse, Organisationsentwicklung und Personalwirtschaft in der institutionellen Kindertagesbetreuung“ der Universität Duisburg-Essen gänzlich auf die Differenzierung zwischen den verschiedenen Berufsgruppen verzichtet und nur zwischen der Art der Anstellung unterschieden (Stöbe-Blossey 2010, S. 170).

... und Erfahrungen aus der eigenen Praxis

Im Folgenden möchte ich Erfahrungen aus mehreren Jahren Praxis systematisieren und der Frage nachgehen, was die Veränderungen in der Personalzusammensetzung für die Personalentwicklung an Schulen bedeuten kann.

In der Regel findet man erfahrene Fachkräfte im Ganztags, die als Pädagogische Leitung tätig sind. Sie stammen je nach Trägerprofil aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit oder aus Kindertageseinrichtungen. Sie bringen Fachkompetenz mit und können diese auf den Ganztags in der Schule übertragen. Darüber hinaus findet man Wiedereinsteigerinnen, also pädagogisch qualifizierte Fachkräfte, die nach der Kinderpause den Wunsch nach einem überschaubaren Arbeitsplatz im Rahmen einer Teilzeitstelle haben. Auch die sogenannten „Aussteigerinnen und Aussteiger“, die sich bewusst für eine Halbtagesstelle entschieden haben, weil sie nebenbei zum Beispiel selbstständig tätig sind, gehören zu den Fachkräften im Ganztags. Schließlich nutzen junge Absolventinnen und Absolventen, die bislang noch keine volle Stelle gefunden haben, die Einrichtungen, um erste Erfahrungen im Feld zu machen – und sind auch gern länger in einer Einrichtung tätig, wenn sie sich dort wohlfühlen und/oder in Einrichtungsnähe wohnen.

Unter den Teilzeitbeschäftigten sind, wie oben dargestellt, die Fachkräfte jedoch zumeist in der Minderheit. Wer sind nun aber die Teilzeitkräfte ohne fachlich pädagogische Qualifikation? Es sind viele Frauen, die über ihre Kinderpause und die Einschulung ihrer Kinder in die Schule „kommen“. Die Quereinsteigerinnen wohnen in der Nähe der Einrichtung und bringen sich nach ihrer Zeit als Hausfrau und Mutter nun in einem neuen Berufsfeld ein. Das bisherige Arbeitsfeld erscheint meist nach einer mehrere Jahre umfassenden Pause nicht mehr zugänglich. Durch die Erziehung der eigenen Kinder meinen sie, das nötige Know-how mitzubringen, und haben keine Scheu, mit Kindergruppen zusammen zu sein.

Weiterhin findet man Personal ohne jegliche Berufsausbildung, die über Integrationsjobs oder eine andere Fördermaßnahme des Arbeitsamtes Zugang zum Ganzttag bekommen. Sie sind meist hoch motiviert. Wenn sie eine Festanstellung haben, besteht eine enge emotionale Bindung an den Träger.

Es hat sich demnach im Ganzttag ein neuer Arbeitsbereich insbesondere für bislang anders tätige Frauen herausgebildet.

Wie stellen sich die Rahmenbedingungen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Ganzttag dar?

Die Gehälter sind entsprechend einer Fachkraft bzw. Hilfskraft im Tarifvertrag eingestuft; oder aber die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind ohne jegliche Tarifbindung angestellt. Teilzeitkräfte mit Familie betrachten das Einkommen meist nur als Ergänzung zum weiteren Haushaltseinkommen z.B. des Partners bzw. Ehemannes. Für Alleinstehende insbesondere mit Kindern deckt das Einkommen jedoch kaum den gesamten Lebensunterhalt. Konkret heißt dies: Eine alleinerziehende Mutter mit einer halben Stelle als Erzieherin bzw. Hilfskraft erhält dennoch ergänzende Sozialleistungen. Die Berufstätigkeit bewahrt in dem Fall nicht vor Armut.

Bezüglich der Arbeitsbedingungen besteht eine hohe Arbeitsbelastung:

- Während den Essenszeiten, wenn alle Kinder im Gruppenraum sind, bewegt sich der Lärmpegel im gesundheitsschädigenden Bereich (eigene Messung 2011).
- Manche Standorte verfügen über keinen separaten Essensraum. Dort muss verstärkt auf die Hygiene geachtet werden. Auch müssen die Mitarbeitenden den Raum dafür täglich umräumen, was körperlich sehr anstrengend sein kann.
- Bei gebundenen Klassen findet eine Doppelnutzung des Klassenraumes als Gruppenraum am Nachmittag statt. Die Räume verfügen jedoch meist nicht über die entsprechende Ausstattung.
- Die Stellen von Gruppenleitungen können zum Teil nicht mit Fachkräften besetzt werden, so dass weniger fachlich fundierte Arbeit möglich ist.
- Die Finanzierung von Vor- und Nachbereitungszeit ist kaum oder nicht möglich.
- Die hohe Fluktuation kann sich negativ auf die pädagogische Arbeit, das Betriebsklima und die Arbeitsmotivation auswirken.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Strukturqualität der Ganztagsangebote an Schulen, vor allem die Standards und finanziellen Ressourcen, verbesserungsbedürftig ist (vgl. Stöbe-Blossey 2010, S. 178).



Qualifizierung und Praxisreflexion – das Personal im Ganzttag braucht Unterstützung!

Was bedeutet das für die Weiterentwicklung in der Praxis?

Mit Blick auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes sollte es wichtig sein, für eine pädagogisch qualifizierte Bildung, Betreuung und Erziehung zu sorgen: Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ohne pädagogische Qualifikation könnten motiviert werden, eine anerkannte Ausbildung im Feld zu erwerben – vor allem, wenn sie dauerhaft im Feld tätig sein wollen. Aufgrund der Dreifachbelastung von Berufstätigkeit, Ausbildung und Familie werden dies vermutlich nur wenige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nutzen, vor allem diejenigen, die von einer höheren Entlohnung als Fachkraft profitieren.

Generell stellt sich die Frage, für wen die Qualifizierung in einer Halbtagsstelle auskömmlich ist. Höchst wahrscheinlich ist dies für diejenigen interessant, die über weiteres Haushaltseinkommen verfügen. Daher kann man behaupten, dass der Anreiz zur Qualifizierung in Ganztagsangeboten an Schulen, solange sie nur als Halbtagsmodell finanziert werden, eher eine individuelle Entscheidung darstellt als eine grundsätzliche Qualitätsentwicklung. Zugespitzt bedeutet das einen dauerhaft hohen Anteil an pädagogisch nicht qualifizierten Beschäftigten – vor allem Frauen. Darauf sollten sich Träger und Kommunen langfristig einstellen!

Vor diesem Hintergrund sollte thematisiert werden, was Frauen brauchen, die nun wieder oder erstmals im Berufsalltag stehen. Gegebenenfalls könnten Träger eine umfassende Beratung über berufliche Qualifikationen im Arbeitsfeld vorhalten und mit jeder Mitarbeiterin und jedem Mitarbeiter eine individuelle Berufswegeplanung vornehmen. Diese Planung sollte nicht nur kurzfristig sein, sondern mindestens mittelfristig. Dies sollte von unabhängiger Stelle beim Träger, also nicht vom Dienstvorgesetzten angeboten werden.

Träger sollten sich in Zukunft gegenüber den Ausbildungsstellen dafür einsetzen, dass staatlich anerkannte Ausbildungsgänge entsprechend der zur Verfügung stehenden Zeiten angeboten werden: konkret in der Zeit von 8 bis 11 Uhr und an einem Nachmittag in der Woche, an dem dann der Träger eine Freistellung vom Dienst ermöglicht. Auch sollten regelmäßige Blockwochen oder ein Wochenende pro Monat als Modell für die Ausbildung angedacht werden. Die Fortbildungen zu „Fachkräften des Ganztages“ sind kritisch zu sehen, da sie keine fundierte Ausbildung ersetzen. Sie bieten lediglich eine kurzfristige Perspektive des Wissenserwerbs.

Weiterhin sollte die Sorge, dass ausgebildete Erzieherinnen in eine Kindertageseinrichtung wechseln würden, den Träger nicht daran hindern, dem eigenen Personal eine entsprechende Qualifikation zu ermöglichen. Ein Wechsel in ein anderes Arbeitsfeld wäre für ältere Beschäftigte so realistisch und sinnvoll.

Grundsätzlich muss es auf Bundes- bzw. auf Landesebene eine gezielte Werbung und Förderung für die Qualifizierung zu pädagogischen Fachkräften geben, die auch das Arbeitsfeld Ganztage beinhaltet.

*Jenny Kühne ist seit mehreren Jahren als Fachberatung für Ganztagsangebote an Schulen bei einem Jugendhilfeträger in Köln tätig.
Kontakt: jennykuehne@gmx.de*

Literatur

- Hömann, Katrin & Bergmann, Katrin & Gebauer, Miriam, 2.korr. Aufl. 2008: Das Personal. In: Holtappels, Heinz Günther et al (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG), S. 77–85
- Langenberg, Heike 2011: Sie sind schon da. Fachkräftemangel. In: Ver.di Publik, 0809, S. 3
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2010: Runderlass BASS 12–63 Nr. 4 vom 23.12.2010
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2012: Ganztagschulen und Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/index.html>. 06.03.2012
- Stöbe-Blossey, Sybille 2010: Pädagogische Mitarbeiter/innen in der Offenen Ganztagschule. In: Stöbe Blossey, Sybille (Hrsg.): Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung. Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155–179
- Züchner, Ivo 2008: Das weitere pädagogisch tätige Personal an Ganztagschulen. Ein Überblick. In: Wunder, Dieter (Hrsg.): Ein neuer Beruf? Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagschulen. Wochenschau Verlag, S. 55–67

Ganztagschulen

NRW

Mehr als nur eine Betreuungsmaßnahme?

Eine Bilanz aus der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW

Von Ramona Steinhauer

Mit der Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen wird das Ziel einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf verbunden. Neben dem Betreuungsaspekt stehen außerdem Erziehungs- und Bildungsziele im Vordergrund, die sich an dem jeweiligen Bedarf der Kinder und Jugendlichen sowie der Eltern orientieren (vgl. MSW 2010). Ob jedoch die Ganztagschulen in NRW den an sie gerichteten erziehungs- und bildungsbezogenen Ansprüchen gerecht werden, soll im nachfolgenden Beitrag anhand von ausgewählten Ergebnissen aus der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW (BiGa NRW) diskutiert werden. Zur besseren Einordnung dieser Ergebnisse wird zunächst das Projektdesign sowie der Rücklauf der BiGa NRW vorgestellt. Im Anschluss werden ausgewählte Befunde aus dem Forschungsprojekt zum Thema Erwartungen, Zielvorstellungen und Zielumsetzung aus Sicht der Nutzer und Akteure von Ganztagschulen präsentiert. Aufbauend auf diesen Befunden werden unter Einbezug weiterer Kernergebnisse der BiGa NRW abschließend entsprechende Entwicklungsbedarfe und Empfehlungen formuliert.

1. Die Bildungsberichterstattung

1.1 Untersuchungsdesign der BiGa NRW

NRW ist das erste Bundesland, das eine eigene Bildungsberichterstattung zur Ganztagschule durchführt. Ziel ist es, den Prozess der Umsetzung und der Qualitätsentwicklung in den Ganztagschulen in NRW zu unterstützen und handlungs- und steuerungrelevante Informationen bereitzustellen. So werden im Rahmen der BiGa NRW von 2010 bis 2014 systematisch Daten zur Konzeption, Durchführung, Nutzung und Akzeptanz von Ganztagschulen erhoben und im jährlichen Bildungsbericht Ganztagschule NRW veröffentlicht. Das Untersuchungsdesign teilt sich in Basis- und Schwerpunktmodule. Während die Basismodule durch standardisierte, jährliche Befragungen auf eine Erfassung kontinuierlicher Basisinformationen abzielen,

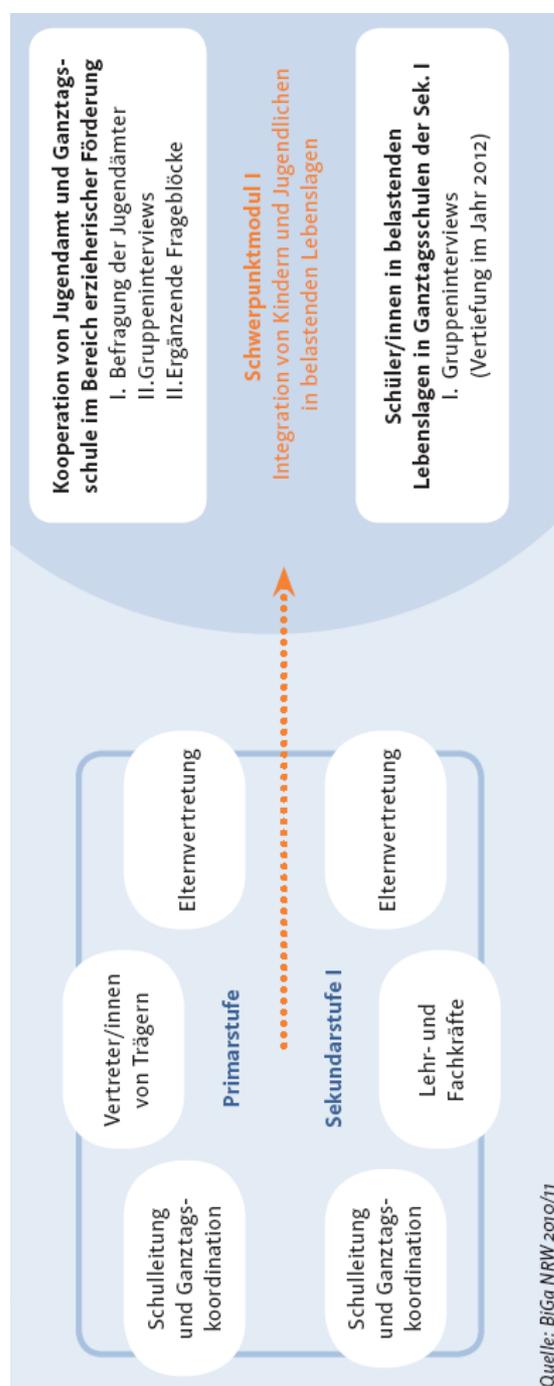


Abb. 1: Untersuchungsdesign der BiGa NRW im Erhebungsjahr 2010/2011

werden im Rahmen der Schwerpunktmodule aktuelle Fragestellungen und Entwicklungsthemen des Ganztags vertiefend beleuchtet.

In der ersten BiGa-Ehebungswelle im Jahr 2010/2011 wurden in den Basismodulen Daten von vier Zielgruppen aus den verschiedenen Schulformen mit Ganztagsbetrieb erhoben (vgl. Abb. 1).

In den Schwerpunktmodulen standen im Jahr 2010/2011 zwei inhaltliche Themen im Fokus: Zum einen wurde die Kooperation von Jugendamt und Ganztagschule im Bereich erzieherischer Förderung untersucht, zum anderen wurden erste Informationen über Schülerinnen und Schüler in belastenden Lebenslagen in Ganztagschulen der Sekundarstufe I gewonnen (eine Darstellung des vollständigen Projektdesigns der BiGa NRW unter: www.bildungsbericht-ganztag.de).

1.2 Informationen zum Rücklauf der ersten Erhebungswelle 2010/2011

Insgesamt wurden in der ersten Erhebungswelle der BiGa NRW im Schuljahr 2010/2011 rund 3.400 Ganztagschulen⁽¹⁾ aus NRW und rund 1.000 Träger der außerunterrichtlichen Angebote der offenen Ganztagschulen im Primarbereich zur Teilnahme an den Online-Befragungen eingeladen. Von den Leitungspersonen in den Ganztagschulen⁽²⁾ beteiligten sich 20 Prozent in der Primarstufe und 22 Prozent in der Sekundarstufe I. Bei den Trägern konnte ein Rücklauf von 28 Prozent erzielt werden. Über die Grundgesamtheit von Lehr- und Fachkräften sowie Elternvertreterinnen und Elternvertretern liegen keine Angaben vor, so dass für diese Gruppen keine Aussage zum prozentualen Anteil des Rücklaufs, sondern nur die Angabe absoluter Zahlen möglich ist. Im Primarbereich haben insgesamt 1.288 Eltern⁽³⁾ den Fragebogen ausgefüllt, in der Sekundarstufe I nahmen 737 Eltern teil. An der Lehr- und Fachkräftebefragung in der Sekundarstufe I beteiligten sich insgesamt 654 Personen. Dabei fällt der Anteil der Fachkräfte mit insgesamt 49 Personen (7,5 Prozent) sehr gering aus. Insgesamt konnten in allen Erhebungen ausreichende Rückläufe erzielt werden. Mit dem Abschluss der ersten Erhebungswelle wurde im Rahmen der BiGa NRW der erste Bildungsbericht Ganztagschule NRW veröffentlicht (zu beziehen unter: www.bildungsbericht-ganztag.de).

2. Ansprüche und Erwartungen an die Ganztagschule und ihre Umsetzung

2.1 Die Ziele der Landesregierung

Die Landesregierung formuliert in ihrem Runderlass, dass Ganztagschulen zu einem attraktiven, qualitativ hochwertigen und umfassenden örtlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot ausgebaut werden sollen (vgl. MSW 2010). Um dieses Ziel zu erreichen, werden im Runderlass auch spezifische Gestaltungsmerkmale von Ganztagschulen beschrieben: So sollen beispielsweise soziale Problemlagen der Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung finden, Förderkonzepte und -angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen geschaffen werden, zusätzliche Zugänge zum Lernen und zu Arbeitsgemeinschaften entstehen sowie Möglichkeiten und Freiräume zum sozialen Lernen, für Selbstbildungsprozesse und für selbstbestimmte Aktivitäten zur Verfügung stehen. Deutlich wird, dass die Landesregierung mit der Ganztagschule den Anspruch verbindet, mehr als eine reine Betreuungsmaßnahme für die Schülerinnen und Schüler anzubieten. Der Frage, ob die Nutzer und Akteure des Ganztags diesen Anspruch teilen und ob sich die Zielvorstellungen der Landesregierung aus ihrer Sicht unter den gegebenen Bedingungen umsetzen lassen, soll im Folgenden nachgegangen werden.

Durchführende Institute und Kooperationspartner der BiGa NRW

Die BiGa NRW wird durch einen wissenschaftlichen Kooperationsverbund aus Institut für soziale Arbeit e.V., Münster, und Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./Technische Universität Dortmund, durchgeführt. Darüber hinaus erfolgt eine enge Zusammenarbeit mit der Serviceagentur „Ganztagig lernen in Nordrhein-Westfalen“. Durch die Kooperation werden die Ergebnisse der BiGa NRW über Veranstaltungen und den jährlichen Bildungsbericht in die Öffentlichkeit transferiert sowie eine Rückkopplung der gewonnenen Ergebnisse in die Konzipierung von bedarfsgerechten Fort- und Weiterbildungen ermöglicht.

2.2 Die Erwartungen und Zufriedenheit der Eltern

Werden zunächst die Ansprüche der Eltern an die Schule ihres Kindes betrachtet, so zeigt sich im Rahmen der BiGa NRW, dass Eltern insgesamt hohe Ansprüche an die Ganztagschule richten (vgl. Tab. 1). Auffällig ist dabei besonders, dass der Aspekt der verlässlichen Betreuung für Eltern schulstufenübergreifend sehr wichtig ist. Werden jedoch alle Erwartungsdimensionen der Eltern zusammengefasst betrachtet, wird eine Schwerpunktverlagerung im Schulstufenvergleich offensichtlich: Stehen für Eltern im Primarbereich noch eher Betreuungs- und Versorgungsaspekte sowie soziale und persönliche Bereiche des Kindes im Vordergrund (z.B. ein warmes Mittagessen für ihr Kind oder das Zusammensein mit Freunden), verlagern sich in der Sekundarstufe I die Erwartungen der Eltern mehr in den leistungs- und förderorientierten Bereich: So ist es für Eltern mit Kindern in der Sekundarstufe I wichtiger, dass ihr Kind stärker gefördert wird und es bessere Leistungen im Unterricht erbringt. Demzufolge kann festgehalten werden, dass die Betreuungs-, Versorgungs- und Wohlfühlaspekte für Eltern bedeutsam bleiben, sich ihre Erwartungen jedoch mit zunehmendem Alter ihres Kindes in Richtung einer größeren Leistungs- und Förderungsorientierung.

Die Eltern wurden im Rahmen der BiGa NRW nicht nur zu ihren Ansprüchen, sondern auch zu ihrer Zufriedenheit mit den verschiedenen Merkmalen und Bereichen der Ganztagschule befragt. Hierbei konnte insgesamt ein recht hohes Zufriedenheitsniveau festgestellt werden. Insbesondere mit Blick auf das Thema „Betreuungszeiten während der Schulzeit“ wurde die Zufriedenheit von den Eltern mit Mittelwerten⁽⁴⁾ von 3,5 in der Primarstufe und 3,3 in der Sekundarstufe I recht hoch eingestuft. Etwas kritischer wurden dagegen Bereiche bewertet, die sich stärker im Bereich der Förderung der Schülerinnen und Schüler bewegen. Während der Bereich der sozialen Förderung noch mit einem Mittelwert von 3,1 in beiden Schulstufen positiv eingeschätzt wird, liegen die Mittelwerte⁽⁵⁾ bei den Förderangeboten für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten oder mit besonderen Begabungen sowie im der Bereich der Sprachförderung nur noch zwischen 2,2 und 2,5 (Primarstufe) bzw. zwischen 2,6 und 2,8 (Sekundarstufe I). Demzufolge kann festgehalten werden, dass den Eltern die Betreuung nicht nur sehr wichtig ist, sondern diese auch in der Schulzeit zufriedenstellend umgesetzt wird. Demgegenüber werden dem Bereich der individuellen Förderung in der Ganztagschule von Seiten der Eltern jedoch noch Defizite in der Umsetzung bescheinigt.

2.3 Zielvorstellungen und -umsetzung aus Sicht der Träger im Primarbereich

Im Primarbereich decken sich die geschilderten Ansprüche der Eltern größtenteils mit den Zielvorstellungen der Träger (vgl. Tab. 2). So benennen diese beispielsweise die verlässliche Betreuung der Schülerinnen und Schüler mit einem Mittelwert⁽⁶⁾ von 3,9 ebenfalls als wichtigstes Ziel im Ganzttag und stufen die Umsetzung, ähnlich wie die Eltern, als sehr positiv ein⁽⁷⁾. Träger formulieren weiterhin die Förderung von sozialen Kompetenzen, aber auch den Ausgleich von sozialer Benach-

Tab. 1: Erwartungen der Eltern an die Ganztagschule ihres Kindes in der Primarstufe und in der Sek. I (Elternangaben, Mittelwerte, Primarstufe n = 770, Sekundarstufe I: n = 720)

	Primarstufe	Sekundarstufe I
Verlässliche Betreuung des Kindes	4,0	3,5
Wohlfühlen des Kindes	3,9	3,9
Berufstätigkeit der Eltern	3,6	2,6
Interessante Angebote für das Kind	3,5	3,3
Betreuung/Unterstützung bei den Hausaufgaben	3,5	3,3
Das Kind kann mittags zusammen mit anderen Kindern etwas Warmes essen	3,5	3,1
Kind ist mit seinen Freunden zusammen	3,3	3,0
Steigerung der Selbstständigkeit des Kindes	3,3	3,3
Stärkere Förderung des Kindes	3,2	3,4
Bessere Leistungen im Unterricht	2,9	3,2

Skala 1=gar nicht wichtig bis 4=sehr wichtig

Quelle: BiGa NRW 2010/2011 – Elternvertretungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

teilung als wichtige ganztagsbezogene Ziele, die aus ihrer Sicht ebenfalls gut realisiert werden. Analog zu den Eltern sehen die Trägervertreter/innen jedoch auch Diskrepanzen bei der Umsetzung von förderorientierten Zielen. So stufen sie z.B. die Förderung bei Lernschwierigkeiten, bei besonderen Begabungen oder sprachliche Förderung als wichtig ein und stellen gleichzeitig Defizite bei der Umsetzung fest.

Über den Bereich der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler hinaus, formulieren die Träger weitere Ziele mit Blick auf die Ebene der Ganztagschule und zwar in Bezug auf die Lern- und Förderkultur. So werden eine bessere Kooperation von Lehr- und Fachkräften, mehr Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten, eine stärkere Rhythmisierung des Schultages sowie eine bessere Unterstützung der Eltern bei ihrer Erziehungsarbeit ebenfalls als wichtige Ziele beschrieben. Allerdings konstatieren die Träger auch in diesem Kontext größere Umsetzungsschwierigkeiten. Folglich bedarf es auch aus Trägersicht noch deutlicher Bemühungen, um den Bereich der individuellen Förderung aber auch der Lern- und Förderkultur oder der Elternarbeit in der Ganztagschule im Primarbereich zu verbessern.

2.4 Zielvorstellungen und Zielumsetzung aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte in der Sekundarstufe I

Werden die persönlichen Erwartungen der Eltern und die Zielvorstellungen der Träger an den Ganztags in der Primarstufe mit denen der Lehr- und Fachkräfte in der Sek. I verglichen, verliert der Bereich der Betreuung auch hier an Stellenwert. Im Rahmen der offenen Fragestellung, welche Ziele die Lehr- und Fachkräfte in der Sek. I für die Ganztagschule als wichtig erachten, gab nur ein Fünftel der Lehr- und Fachkräfte das Ziel einer verlässlichen Betreuung bzw. einer sinnvollen Freizeitgestaltung an (vgl. Tab. 3). Lehr- und Fachkräfte betonten demgegenüber mit 45 Prozent am häufigsten eine Förderung der Schülerinnen und Schüler, die sich besonders auf den motorischen, kulturellen und kreativen Bereich bezieht. Auch die Förderung von sozialen und persönlichen Kompetenzen wird von rund 38 Prozent Befragten bei der Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote im Ganztags als wichtig befunden. Jeweils knapp ein Drittel benennen darüber hinaus eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler (z.B. fachliche Förderung, Begabungsförderung) sowie eine bessere Lehr- und Lernkultur, die sich z.B. durch kleinere Gruppen, den stärkeren Einbezug von außerschulischen Kräften oder mehr Projektarbeit und Arbeitsgemeinschaften auszeichnet, als ein für sie bedeutsames Ziel für den Ganztags. Die Umsetzung aller genannten Ziele wird jedoch von den Lehr-

Tab. 2: Ziele der Trägervertreter/innen bei der Ausgestaltung der Ganztagsangebote im Primarbereich (Wichtigkeit und Umsetzung; Mittelwerte, n =250)

	Wichtigkeit MW	Umsetzung MW
Mit Blick auf die Schüler/innen (Auszug)		
Verlässliche Betreuung der Schüler/innen	3,9	3,8
Förderung sozialer Kompetenzen	3,8	3,2
Ausgleich sozialer Benachteiligungen	3,7	3,0
Förderung der Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten	3,4	2,8
Förderung sprachlicher Fähigkeiten	3,4	2,9
Förderung begabter und leistungsstarker Schüler/innen	3,3	2,6
Verbesserung des fachlichen/unterrichtsbezogenen Leistungsniveaus	3,1	2,7
Mit Blick auf die Ganztagschule (Auszug)		
Verbesserte Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften	3,8	2,4
Verzahnung von schulischen und außerschulischen Angeboten	3,5	2,4
Bessere Rhythmisierung des Schulalltags	3,4	2,7
Unterstützung der Eltern bei ihrer Erziehungsarbeit	3,4	2,4
Skala Wichtigkeit: 1=gar nicht wichtig bis 4=sehr wichtig;		
Skala Umsetzung: 1=gar nicht bis 4=sehr stark		

Quelle: BiGa NRW 2010/2011 - Trägervertretungsbefragung Primarstufe

und Fachkräften mit Mittelwerten⁽⁹⁾ zwischen 2,4 und 2,7 eher kritisch bewertet. So bestätigen sich auch bei dieser befragten Gruppe die bereits für die Primarstufe festgestellten Defizite im Bereich der Umsetzung einer besseren Förderung sowie einer verbesserten Lehr- und Lernkultur im Ganzttag.

3. Zwischenbilanz: Verlässliche Betreuung wird im Ganzttag gewährleistet – und Bildungsförderung?

Welche Rückschlüsse können nun aus den dargestellten Ergebnissen der BiGa NRW zu den Erwartungen und Zielvorstellungen sowie deren Umsetzung in der Ganzttagsschule gezogen werden? Festhalten lässt sich, dass bezüglich der Wichtigkeit bestimmter Zielbereiche im Ganzttag offensichtliche Unterschiede zwischen den Schulstufen bestehen. Während in der Primarstufe besonders die verlässliche Betreuung und die sozialen und persönlichen Komponenten von Seiten der Eltern und der Träger betont werden, kommt dem Bereich der individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen in der Sek. I aus Sicht der Eltern und der Lehr- und Fachkräfte mehr Gewicht zu. In Bezug auf die Umsetzung werden jedoch in beiden Schulstufen Schwierigkeiten aufgeführt. Daher lässt sich schlussfolgern, dass hier besondere Entwicklungsbedarfe bestehen.

Im Anschluss sollen nun mögliche Einflussfaktoren betrachtet werden, die eine individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen in der Ganzttagsschule begünstigen oder behindern können. In diesem Kontext werden exemplarisch drei Bereiche herangezogen: (1) die Ressourcenausstattung der Ganzttagsschule, (2) der Einbezug von qualifizierten Kooperationspartnern sowie (3) die Gestaltung des Ganztags mit Blick auf Rhythmisierung des Schultages und eine Verzahnung von Inhalten. Grundlage bilden auch hier ausgewählte Ergebnisse der Bildungsberichterstattung Ganzttag NRW, aus denen entsprechende Empfehlungen mit Blick auf eine bessere individuelle Förderung von Schülerinnen und Schüler abgeleitet werden können.

3.1 Räumliche und finanzielle Ressourcen der Ganzttagsschulen

Die finanziellen und räumlichen Ressourcen der Schulen können die Gestaltung des Ganztagsbetriebs wesentlich prägen und somit auch die Bildungs- und Fördermöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Möchte man Ganzttagsschulen als „Lebensschule ganzheitlicher Art und nicht Betreuungsversionen mit schmalspurigem Aufenthaltscharakter schaffen, muss man zusätzliche personelle, räumliche und sächliche Ressourcen zur Verfügung stellen“ (zit. n. Appel 2005: 96). Die Untersuchungsergebnisse der BiGa NRW weisen darauf hin, dass bezüglich der Ressourcenausstattung deutliche Verbesserungsbedarfe bestehen (vgl. Kap. 2.1 Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2011). So konnte zwar im Schuljahr 2010/2011 in rund der Hälfte der Ganzttagsschulen in der Sekundarstufe I der räumliche Aus- bzw. Umbau vollzogen werden, deutlich wird aber auch, dass die räumlichen Kapazitäten z.B. in den vorhandenen Mensen und Cafeterias in jeder 2. Schule nicht ausreichen. Räumliche Engpässe können nicht nur die Organisation im Ganzttag, sondern auch die Verwirklichung von Bildungs- und Erziehungszielen erschweren. In diesem Sinne gilt es, die räumliche Situation in den Ganzttagsschulen kritisch zu beobachten und bei Bedarf neue Maßnahmen zur räumlichen Verbesserung zu initiieren.

Tab. 3: Mit dem Ganztagsbetrieb verbundene Zielsetzungen der Lehr- und Fachkräfte in der Sekundarstufe I (offene Angaben, Mehrfachnennungen, n = 150)

	Zielnennung %	Umsetzung MW
Förderung motorischer, kultureller, kreativer Kompetenzen	44,8	2,7
Förderung sozialer und persönlicher Kompetenzen	37,9	2,5
Individuelle Förderung	29,6	2,4
Verbesserte Lehr- und Lernkultur	27,1	2,4
Betreuung und sinnvolle Freizeitgestaltung	20,0	2,7
Skala 1=trifft nicht zu bis 4=trifft voll zu		

Quelle: BiGa NRW 2010/2011 – Lehr- und Fachkräftebefragung Sekundarstufe I

Für die Ganztagschulen im Primarbereich bildet sich dagegen besonders mit Blick auf die finanzielle Ressourcenausstattung eine problematische Situation ab. Insbesondere die Trägervertretungen äußern starke Kritik am finanziellen Rahmen der Ganztagschule: So sind beispielsweise die Beschäftigungsverhältnisse des Trägerpersonals auch von den finanziellen Ressourcen der OGS abhängig. Die Schaffung attraktiver Arbeitsplätze, die sich z.B. durch unbefristete Beschäftigungsverhältnisse oder Vollzeitstellen auszeichnen, kann sich dadurch erschweren und die Personalfluktu-ation erhöhen. Konstante Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner und feste Beziehungspersonen im Ganztage sind jedoch für Kinder mit Blick auf ihre Bildungs- und Förderprozesse grundlegend wichtig (vgl. Haenisch 2010). Neben dem Einfluss auf die Beschäftigungsverhältnisse ihres Personals bewerten 82 Prozent der befragten Träger die vorhandenen Kapazitäten außerdem als zu gering, um eine umfassende individuelle Förderung der Kinder im offenen Ganztage zu gewährleisten.

Bilanzierend lässt sich sagen, dass die räumlichen und finanziellen Ressourcen optimiert werden müssen, da sie einen wichtigen Einfluss auf den Bereich der individuellen Förderung der Kinder und Jugendlichen nehmen können.

3.2 Einbezug von qualifizierten Kooperationspartnern

Die Kooperation der Schulen mit außerschulischen Partnern bildet eine zentrale Grundlage des Ganztagsbetriebs (vgl. MSW 2010). Die Kooperationspartner können neue Bildungspotenziale und fachliche Kompetenzen z.B. aus der Kinder- und Jugendhilfe einbringen und dazu beitragen, die mit der Ganztagschule verknüpften Bildungsziele zu erreichen (vgl. Mavroudis 2010). So sind Kinder- und Jugendhilfeträger z.B. vertraut mit einer Reihe an sozialpädagogischen Angeboten und Maßnahmen, dazu zählen partizipative, interkulturelle, geschlechtsspezifische, freizeitorientierte und offene Angebote oder unterstützende Maßnahmen zur Berufs- und Ausbildungsreife und zur Lebensplanung (vgl. ebd.). Dadurch können gute Voraussetzungen geschaffen werden, welche die Kinder und Jugendlichen in ihren individuellen Bildungs- und Förderprozessen unterstützen. In der BiGa NRW lässt sich im Vergleich der Schulstufen feststellen, dass in der Primarstufe eine stärkere Einbindung der Kinder- und Jugendhilfe stattfindet (vgl. Kap. 2.2.5 Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011). Dies lässt sich insbesondere auf das für die Primarstufe etablierte Trägermodell zurückführen, da die Träger der OGS größtenteils anerkannte Träger der Kinder- und Jugendhilfe sind⁽⁹⁾. Die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe in Ganztagschulen der Sekundarstufe I bleibt dagegen noch offen: Laut Angaben der Leitungskräfte der Schulen ist ein Teil ihrer Kooperationspartner der Kinder- und Jugendhilfe zuzurechnen⁽¹⁰⁾. Auch geben rund 40 Prozent der befragten Träger im Primarbereich an, mit Schulen der Sekundarstufe I zu kooperieren bzw. eine Kooperation zu planen. Ob sich dieses Engagement der Jugendhilfeträger jedoch auf reine Betreuungsaktivitäten, z.B. in der Mittagszeit, beschränkt oder weiter reicht, ist dabei noch unklar. Es empfiehlt sich, die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe in der Sekundarstufe I weiter zu stärken und ihre besonderen Potenziale auch im Bereich der Bildungsförderung für die Kinder und Jugendlichen in der Ganztagschule stärker hervorzuheben.

3.3 Den Schultage rhythmisieren und Inhalte miteinander verzahnen

Der besondere Vorteil einer Ganztagschule liegt im Vergleich zu einer Halbtagschule darin, dass insgesamt mehr Zeit für die Schüler/innen zur Verfügung steht. Lern- und Konzentrationsphasen sowie Ruhe- und Erholungsphasen sollen sinnvoll über den ganzen Tag verteilt werden, so dass ein angemessenes Gleichgewicht von Anspannung und Entspannung entsteht (vgl. MSW 2010). Mit dieser Form der Zeitstrukturierung ist die Erwartung verbunden, dass der Schultage entzerrt und eine kindgerechtere Voraussetzung für Bildungsprozesse geschaffen wird (vgl. Kolbe 2009). Ganztagschulen bieten zudem die Möglichkeit, durch eine Verknüpfung von unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Bereich neue Formen des Lernens und Förderns zu schaffen. Die Leitungskräfte in Ganztagschulen stellen in diesem Zusammenhang fest, dass die Lernmöglichkeiten der Schule durch den Ganztage bereits vielfältiger geworden sind und die Förderorientierung zugenommen hat.⁽¹¹⁾ Mit Blick auf die Struktur des Schultages konnte durch die Einführung des Ganztages in vielen Ganztagschulen auch damit begonnen werden, herkömmliche Zeitstrukturen zu verändern.⁽¹²⁾ Nicht zuletzt finden bereits zahlreiche Formen von Verzahnungsaktivitäten in den Ganztagschulen statt (vgl.

Haenisch 2009). Dennoch birgt die Verknüpfung von Themen und Inhalten aus Unterricht und außerunterrichtlichem Bereichen noch Entwicklungspotenziale, wie auch bereits oben in den kritischen Aussagen der Träger und Lehr- und Fachkräfte angedeutet wurde (vgl. Kap. 2.3 und 2.4). Auch die Leitungskräfte der Schulen beschreiben diesen Aspekt schulstufenunabhängig als verbesserungsbedürftig. Ebenfalls wurde im Rahmen der BiGa NRW deutlich, dass eine sinnvolle Rhythmisierung von Anspannungs- und Entspannungsphasen über den gesamten Tag bislang nur selten in den Ganztagschulen erfolgt (vgl. Kap. 2.2.2 Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011). Eine sinnvolle Rhythmisierung des Schultages und auch eine Verzahnung von inhaltlichen Themen müsste demzufolge in den Ganztagschulen noch weiter forciert werden, um den Schüler(inne)n auch dadurch eine bessere individuelle Förderung zu ermöglichen.

4. Fazit: Ganztagschulen in NRW sind mehr als nur Betreuungsmaßnahmen

Werden die Erwartungen, Zielvorstellungen und -umsetzungen der Nutzer und Akteure von Ganztagschulen betrachtet, lässt sich positiv hervorheben, dass die mit der Ganztagschule verbundenen familien- und arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen insgesamt gut erreicht werden können. Für Eltern stellt die Betreuung ihres Kindes in der Ganztagschule einen sehr wichtigen Aspekt dar, der aus ihrer Sicht gut und verlässlich umgesetzt wird. Damit leisten die Ganztagschulen einen wichtigen Beitrag zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Dennoch kann die Ganztagschule nicht nur auf eine reine Betreuungsmaßnahme reduziert werden. Sowohl die Eltern als auch die Lehr- und Fachkräfte beschreiben besonders das Ziel einer umfassenden individuellen Bildungsförderung von Kindern und Jugendlichen als sehr bedeutsam. Besonders in den Ganztagschulen der Sekundarstufe I scheint diesem Bereich im Vergleich zum Ziel der verlässlichen Betreuung ein noch stärkeres Gewicht zuzukommen. Gleichzeitig wird von den Befragten einstimmig kritisiert, dass die Umsetzung zwar ansatzweise realisiert aber (noch) nicht zufriedenstellend gelingen würde. Um das Ziel der individuellen Förderung besser zu erreichen, gilt es beispielsweise die finanziellen und räumlichen Ressourcen der Schulen zu stärken, um bessere Rahmenbedingungen für eine individuelle Bildungsförderung zu schaffen. Auch der Einbezug von qualifizierten Kooperationspartnern, wie z.B. aus der Kinder- und Jugendhilfe, sollte besonders mit Blick auf die Sekundarstufe I ausgeweitet werden. Nicht zuletzt gilt es auch die Lern- und Förderkulturen im Ganztage im Sinne einer besseren Rhythmisierung des Schultages und einer stärkeren inhaltlichen Verzahnung qualitativ weiterzuentwickeln, um für die Kinder und Jugendlichen optimale Bildungsvoraussetzungen zu schaffen. Diese Entwicklungsbereiche beziehen sich jedoch im Wesentlichen auf die Optimierung von Strukturen und Rahmenbedingungen in Ganztagschulen. Um die Qualität der individuellen Förderung zu steigern, bedarf es auch inhaltlicher und pädagogischer Veränderungsbedarfe, die sich z.B. auf Kommunikations- und Kooperationsaspekte zwischen Lehr- und Fachkräften oder auf die Partizipationsmöglichkeiten von Schüler(inne)n und Eltern beziehen.

In Anbetracht der Einschätzungen und Aussagen der befragten Eltern, Lehr- und Fachkräfte und Träger lässt sich im Rahmen der BiGa NRW im Schuljahr 2010/2011 an dieser Stelle folgendes Fazit ziehen: Die Ganztagschulen in NRW sind deutlich mehr als nur eine verlässliche Betreuungsmaßnahme. Der Anspruch, eine umfassende individuelle Bildungsförderung für die Schülerinnen und Schüler im Ganztage zu leisten, wird sowohl von Seiten der Nutzer als auch von Seiten der beteiligten Akteure im Ganztage formuliert. Allerdings müssen für eine optimale Umsetzung dieses zentralen Ziels noch einige Stolpersteine beseitigt und Hürden genommen werden, so dass die Ganztagschulen in Zukunft ihre Potenziale besser ausschöpfen können.

*Ramona Steinhauer, Institut für soziale Arbeit, ISA e.V., Friesenring 32/34, 48147 Münster
Telefon 0251/200799-19, E-Mail: ramona.steinhauer@isa-muenster.de*

Der vorliegende Beitrag ist im Jahrbuch 2011 des ISA e.V., Münster, erschienen.

www.isa-muenster.de

Fußnoten

- (1) Die Erhebungen konzentrierten sich im Rahmen der Förderschulen auf Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache.
- (2) Bei der Befragung der Leitungskräfte entspricht die Verteilung der Schulformen nur zum Teil der Gesamtverteilung des Landes NRW. Um Aussagen für die Grundgesamtheit der Ganztagschulen in NRW treffen zu können, wurde diese Schiefe Lage durch den Einsatz statistischer Verfahren ausgeglichen.
- (3) Die Befragung richtete sich gezielt an solche Eltern, die im Rahmen der Gremienarbeit entweder auf Klassen- bzw. Schulebene oder im Rahmen des Ganztags aktiv sind, d.h. an gewählte Elternvertreterinnen und Elternvertreter. Durch diese Selektion in Richtung engagierter Eltern kann es u.a. im Hinblick auf die Sozialstruktur der befragten Eltern zu einer Verzerrung der Ergebnisse kommen. Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.
- (4) Auf einer Skala von 1=sehr unzufrieden bis 4=sehr zufrieden
- (5) Auf einer Skala von 1=sehr unzufrieden bis 4=sehr zufrieden
- (6) Auf einer Skala 1=gar nicht wichtig bis 4=sehr wichtig
- (7) Mittelwert zur Umsetzung des Ziels liegt bei 3,8 auf einer Skala von 1=gar nicht bis 4=sehr stark
- (8) Skala 1=gar nicht bis 4=voll und ganz
- (9) Im Rahmen der BiGa NRW sind in der Stichprobe 75,8 Prozent der befragten kommunalen und freien Träger der offenen Ganztagschulen anerkannter Träger der Kinder- und Jugendhilfe nach §75 SGB VIII.
- (10) So kooperieren beispielsweise 39,8 Prozent der Ganztagschulen mit einem Wohlfahrtsverband und 29,3 Prozent mit einem städtischen Jugendtreff.
- (11) Sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I stimmten die Leitungskräfte der Aussage zu, dass durch den Ganzttag bedingt in der Schule die Lernmöglichkeiten vielfältiger geworden sind und die Förderorientierung mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler zugenommen hat (Primarstufe MW=3,2 und Sekundarstufe I MW=3,3; Skala: 1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft voll und ganz zu).
- (12) Dies betrifft z.B. die Einführung eines flexiblen Schulbeginns und -schlusses oder die Abkehr von der 45-Minuten-Taktung des Unterrichts.

Literatur

- Appel, Stefan (2005): Räume, Flächen und Sachausstattung an Ganztagschulen. In: Höhmann, Katrin u.a.: Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. IFS-Verlag, Dortmund. Seite 96–104
- Börner, N./Eberitzsch, S./Grothues, R./Wilk, A. (2011): 1. Bildungsbericht Ganztagschule NRW – Empirische Dauerbeobachtung – Erhebungsjahre 2010/2011. Dortmund
- Haenisch, Hans (2009): Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganzttag. Broschürenreihe der Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“: Der GanztTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 12, Seite 38-43
- Haenisch, Hans (2010): Lern- und Förderumgebungen im offenen Ganzttag. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Juventa, Weinheim und München. Seite 67–130
- Kolbe, Fritz-Ulrich (2009): Unterrichtsorganisation aus Sicht der Wissenschaft. Rhythmisierung und Flexibilisierung des Tagesablaufs. In: Prüß, Franz u.a. (Hrsgg): Die Ganztagschule von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Juventa, Weinheim und München. Seite 203–214
- Mavroudis, Alexander (2009): Kooperation von Schulen mit außerschulischen Partnern im Ganzttag. In: Althoff, Kirsten u.a (Hrsg.): Der Ganzttag in der Sekundarstufe I. Eine Handreichung für Schulen und weitere Partner im Ganzttag in der Sekundarstufe I. Broschürenreihe der Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“: Der GanztTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 12, Seite 38–43.
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23.12.2010. BASS 12 – 63 Nr. 2

Chancen

NRW

integrativer Sprachbildung im Ganztag

Von Anke Hein und Dr. Norbert Reichel

„Sprache ist die Brücke zum Verständnis, aber auch die Quelle aller Missverständnisse. Sie ist das Werkzeug der Integration.“ (in Anlehnung an Antoine de Saint-Exupéry)

Man mag streiten, ob in dieser Aussage der bestimmte Artikel richtig gewählt ist, denn es gibt auch andere Brücken, zum Beispiel Kenntnisse über geschichtliche, politische, kulturelle und religiöse Hintergründe der in Deutschland lebenden und beheimateten Menschen. Ohne Sprache kann Integration nicht gelingen, aber Sprache allein reicht nicht aus.

Ziel muss es sein, ein Bewusstsein für interkulturelle Bereicherung und Verständigung, für ein soziales Miteinander und ein voneinander Lernen zu schaffen, das die Kinder und die Eltern der vielen verschiedenen Familien gleichermaßen stärkend und einander wertschätzend einschließt. Man kann auch nicht einfach von deutschen und nicht-deutschen Familien sprechen, als gäbe es nur diese beiden Gruppen. Es gibt eine große Vielfalt unter den verschiedenen Herkunftsländern und den verschiedenen sozialen Milieus. Mangelnde Sprachkompetenz ist auch nicht nur bei Kindern mit Migrationshintergrund festzustellen, wie die Sprachstanderhebungen der Vierjährigen belegen.

„Sie sprechen aber gut Deutsch.“ Dieses vermeintliche Kompliment erhielt ein Universitätsprofessor aufgrund seines südländischen Aussehens. Man muss sich darüber klar werden, dass manches Unverständnis oder Missverständnis oft nur auf Zuschreibung, auf Unwissenheit oder Vorurteilen beruht. Mit der Religionszugehörigkeit, wie manche glauben, hat das gar nichts zu tun. Umso wichtiger ist es, dass unsere Gesellschaft lernt, auch mit bedrohter und gebrochener Identität umzugehen. Der Pädagoge und Wissenschaftler Oskar Negt nannte bereits 1997 eine „gelungene Balance“ als Ziel gelingender Integration.

Diese Vielfalt gilt es zu berücksichtigen, will man Verständnis füreinander entwickeln und einander nicht nur tolerieren, sondern verstehen und annehmen. Erst so entsteht (inter)kulturelle Kompetenz. Integration heißt dann nicht Anpassung. Es entsteht vielmehr etwas Neues, Drittes. Entscheidend ist, dass man an die individuellen Fähigkeiten und Vorerfahrungen sowie die familiären und sozialen Hintergründe der Kinder und Jugendlichen anknüpft. Von Interesse ist dabei auch die Frage, welches Bild von anderen Kulturen in unseren Köpfen sowie in Lehrplänen und Schulbüchern vermittelt wird.

***Sprache muss sich an
der Lebenswelt der
Schülerinnen und
Schüler orientieren***

Sprachbildung als Voraussetzung für Lernerfolg und gesellschaftliche Teilhabe

Sprachbildung trägt entscheidend zum Lern-, Schul- und Lebenserfolg der Schülerinnen und Schüler bei. Es gibt aber auch viele Jugendliche, deren sprachliche Fähigkeiten recht gut sind, die dennoch Schwierigkeiten haben, vor allem beim Übergang von der Schule in den Beruf. Ursache sind in diesen Fällen oft soziale Probleme oder auch das Fehlen der erforderlichen sozialen Kontakte.

Im Sinne von Pierre Bourdieu, dem Vater der Ungleichheitsforschung, setzt Sprachbildung zunächst beim „kulturellen Kapital“ an. Das ist die Grundlage, aber ohne die Entwicklung des Zugangs zu „sozialem Kapital“ läuft manch gut gemeinte Bildungsstrategie ins

***Sprachbildung schafft die
kulturelle Voraussetzung
zu sozialer Teilhabe***

Leere. Umgekehrt gibt es durchaus auch Menschen, die zumindest kurzfristig fehlendes „kulturelles Kapital“ durch mehr oder weniger angeborenes „soziales Kapital“ zu kompensieren verstehen.

Zu den Voraussetzungen für besseres Lesen, Schreiben und Sprechen lernen gehört zuerst das Interesse und die Freude, sich auch außerhalb der Schule mit Büchern und anderen Medien zu beschäftigen. Sprachbildung erweitert „kulturelles“ Kapital. Kinder und Jugendliche müssen die deutsche Sprache in Alltagssituationen ausprobieren können, Gelegenheit erhalten, mit anderen Menschen zu kommunizieren und schließlich Qualitätsunterschiede zwischen verschiedenen Büchern und Medien erfahren.



Das gemeinsame Lesen der Kinder fördern – durch anregende Bücher.

Gelingende Sprachbildung braucht Kontinuität. Die Übergänge vom Kindergarten zur Grundschule und von der Grundschule zur weiterführenden Schule sind daher so zu gestalten, dass die aufnehmende Einrichtung auf den sprachlichen Vorerfahrungen der Kinder aufbauen und diese weiterentwickeln kann. Durchgängige Sprachbildung muss in allen Lern- und Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen stattfinden und ihre gesamte Lernbiographie prägen. Laut Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW (siehe Titelthema der Ausgabe 11/11 von Schule NRW, Seite 586) äußern sich Eltern derzeit im Hinblick auf die Wirkung von sprachlichen Förderangeboten noch eher kritisch. Dies ist in erster Linie auf fehlendes Kontextlernen und fehlenden Lebensweltbezug zurückzuführen.

Sprachbildung für alle Kinder: Voraussetzung für gelingendes Aufwachsen

Besondere Chancen durch Ganztag

Neue Chancen für eine durchgängige, integrative Sprachbildung bietet der Ganztag. Der Begriff „Ganztag“ bezieht sich auf den ganzen Schultag – unabhängig davon, ob offen oder gebunden. Ganztag bietet die Chance, mehr Zeit in die Sprachbildung zu investieren und somit Schülerinnen und Schüler ihren Voraussetzungen und Bedürfnissen entsprechend besser individuell zu fördern. Auch in einem additiv angelegten Ganztag ist dies erreichbar, wenn die beteiligten Personen ein gemeinsames Konzept entwickeln und umsetzen.

Der Ganztag ermöglicht vielfältige Methoden, Lernsituationen und Erfahrungsräume in der deutschen Sprache, auch in der Bildungs- und Fachsprache, denen manche Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag sonst eher selten oder gar nicht begegnen. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern schafft zudem neue Gelegenheiten für das sprachliche Lernen. Eine nachhaltige Wirkung wird durch eine systematische Koppelung mit Eltern- und Stadtteilarbeit vor allem im Ganztag leichter erreichbar.

Durchgängige Sprachbildung als Kernaufgabe von Schule

Der Begriff „Sprachbildung“ entstand in dem bundesweiten Modellprogramm FörMig (www.foermig-nrw.de). Es ging darum, den geläufigen Begriff der „Sprachförderung“ nicht mehr defizitorientiert zu definieren, sondern an den Stärken der Kinder und Jugendlichen anzusetzen. So assoziiert man mit dem Begriff „Förderung“ in der Regel vielfach nur additive Fördermaßnahmen. „Sprachbildung“ hingegen erschließt eine den gesamten Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen durchdringende Perspektive.

Durchgängige Sprachbildung vollzieht sich vertikal in der Gestaltung von Übergängen und horizontal als Querschnittsaufgabe aller unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lernangebote. Die

Sprachbildung ist Querschnittsaufgabe aller Fächer und außerunterrichtlichen Angebote

Förderung sprachlicher Entwicklung ist daher nicht alleinige Aufgabe des Deutschunterrichts oder eines separaten Sprachförderunterrichts, sondern in der Verbindung von Sprach- und Sachlernen in allen Fächern möglich.

Während der Erwerb der Alltagssprache bei neu Zugewanderten in der Regel nach etwa zwei Jahren abgeschlossen ist, beansprucht der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen einen wesentlich längeren Zeitraum. Durch ein koordiniertes, durchgängiges und reflektiertes Arbeiten aller im Ganztage Beteiligten kann gerade hier eine Ganztage Schule ihre zusätzlichen (Zeit)Räume effektiver für Sprachbildung nutzen, um

- Sprache ganzheitlich erfahrbar zu machen,
- systematische Hilfen zu geben,
- Methoden der Aneignung aufzubauen,
- über Sprache nachzudenken und
- sie vergleichen zu können.

Außerunterrichtliche Angebote, beispielsweise zu Kultur, Sport und Umwelt, können Sprache bewusst mit Inhalten füllen, sie aufgreifen, erweitern und mit ihr üben. Bewegungsspiele, Lieder, Reime, Rollen- und Theaterspiele vermitteln Freude am Umgang mit Sprache. Spielerische Elemente lockern den Unterricht auf. Die Sprachbildungsprozesse prägen das Gesamtkonzept einer Schule, die ihr außerschulisches Umfeld partnerschaftlich und inhaltlich bewusst einbezieht.

Hilfreich ist dabei das für den Ganztage entwickelte Selbstevaluationsinstrument QUIGS 2.0 (siehe unten). Es kann

- zur Qualitätsentwicklung im Team motivieren,
- Qualität ermitteln, reflektieren, diskutieren oder sie entstehen lassen,
- ein gemeinsames Qualitätsverständnis der Beteiligten entwickeln und
- Qualitätsarbeit als „positive Routine“ verankern.

Dabei darf die Zwei- und Mehrsprachigkeit vieler Schülerinnen und Schüler nicht vergessen werden. Denn für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind ihre Herkunftssprachen und die Kultur der Herkunftsländer Teil ihrer Persönlichkeit. Mehrsprachigkeit ist Reichtum. Darum sollten Lehr- und sozialpädagogische Fachkräfte im Ganztage Kenntnisse über Sprachkompetenzen, linguistisches und methodisches Hintergrundwissen sowie über die Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen besitzen, diese wertschätzen und berücksichtigen.

***Mehrsprachigkeit als Teil
der Persönlichkeit
berücksichtigen***

Wichtige Voraussetzung ist dabei eine vertrauensvolle und konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern, die erfolgreich in einer von allen Beteiligten getragenen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft erfolgen kann. Die Fähigkeiten, sich in Sprachen zurechtzufinden, zwischen Sprachen „switchen“ zu können, gleichermaßen in Alltags- und Bildungssprache, sind die grundlegende Ressource für die Zukunft unserer Schülerinnen und Schüler.

Qualitätsmerkmale gelingender Sprachbildung (QUIGS 2.0):

- Unterricht wird so geplant und gestaltet, dass Allgemein- und Bildungssprache verbunden werden.
- Individuelle sprachliche Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse werden diagnostiziert.
- Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, allgemein- und bildungssprachliche Fähigkeiten zu erwerben, zu entwickeln und aktiv einzusetzen, auch außerhalb der Schule.
- Sie werden in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen unterstützt und Eltern werden einbezogen.
- Lehrkräfte und andere sozialpädagogische Fachkräfte, Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Eine horizontal und vertikal angelegte, kontinuierlich wirksame Sprachbildung lenkt den Blick der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer sowie der sozialpädagogischen Fachkräfte auf eine sprachbewusste Planung und Umsetzung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Angebote. Gelingt dies, wird Sprachbildung zur Grundlage der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen und schließlich auch des gelingenden Übergangs vom Jugend- in das Erwachsenenalter und von der Schule in den Beruf.

*Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen,
Referat Ganzttag in der Schule, Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf
Dr. Norbert Reichel, Telefon 0211/5867-3398, E-Mail: norbert.reichel@msw.nrw.de
Anke Hein, Telefon 0211/5867-3515, E-Mail: anke.hein@msw.nrw.de*

www.msw.nrw.de

*Erstveröffentlichung des Beitrages in Schule NRW,
Ausgabe November 2011, Seite 602–605*



Sprachbildung findet an unterschiedlichen Lernorten statt – auch bei gemeinsamen Aktionen der Kinder im Ganzttag.

Literaturtipps:

SAG Hrsg. Beim Wort genommen! Chancen integrativer Sprachbildung im Ganzttag! 2011. (Gratisdownload: www.ganzttag.nrw.de)

SAG Hrsg. QUIGS 2.0. 2010. (Gratisdownload: www.ganzttag.nrw.de)

RAA-Hauptstelle Hrsg. Durchgängige Sprachbildung – Deutsch als Zweitsprache im Kontext inklusiver Schulentwicklung – Fortbildungsmodule, 2011. (Gratisdownload: www.raa.de)

Bourdieu, Pierre. Die feinen Unterschiede. Berlin: Suhrkamp, 1982

Börner, N., Grothues, R. et al.. Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2011. Empirische Dauerbeobachtung. (www.ganzttag.nrw.de)

Lange, D., Polat, A. Hrsg. Migration und Alltag – Unsere Wirklichkeit ist anders. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 2010

Negt, O. Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl, 1997

Schwaiger, M., Neumann, U. Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. 2010

Bildung braucht Freiräume



Dimensionen einer Lernkultur der Kinder- und Jugendhilfe

Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht spricht von Bildung als einem umfassenden Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt. Junge Menschen sind auf bildende Gelegenheiten, Anregungen und Begegnungen angewiesen, um kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen entwickeln und entfalten zu können. Um diesen Prozess beschreiben zu können, muss Bildung in einem umfassenden Sinne verstanden werden (Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2006).

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ hält es für erforderlich, eine genauere Bestimmung von Rahmenbedingungen für gelingende Lernprozesse vorzunehmen. Dass es neben der Schule eine Vielfalt von Bildungs- und Lernräumen gibt, ist, ebenso wie die Erkenntnis, dass individuelle Befähigung, Beteiligung und alltagsorientierte Gestaltungsmöglichkeiten junge Menschen mit all ihren Fähigkeiten fördern, inzwischen auch in den bildungspolitischen Debatten angekommen.

Die Kinder- und Jugendhilfe kann mit ihren Konzepten der individuellen Förderung und ihrer offenen Herangehensweise an junge Menschen einen notwendigen Beitrag für eine neue Erziehungs- und Bildungskultur leisten. Die Impulse dieser Lernkultur sind für die Neugestaltung unseres gesamten Bildungswesens auf der Basis einer leistungsfähigen und gut vernetzten sozialen Infrastruktur notwendig. Die Kinder- und Jugendhilfe bietet ein eigenständiges Bildungskonzept, das nicht formalisierte Lernprozesse zum Maßstab nimmt, sondern diese neue Erziehungs- und Lernkultur im Dialog mit anderen Bildungsinstitutionen mit Leben füllt.

Der Begriff der Lernkultur ist für alle Bildungsorte relevant und verweist auf Dimensionen, die in der aktuellen Debatte über Bildung und Lernen bisher vernachlässigt worden sind.



*Selbstbildung im öffentlichen Raum.
Lernen ist nicht immer pädagogisch
steuerbar.*

Insbesondere begründet er einen Gestaltungsauftrag für die Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe mit ihren vielfältigen Leistungsbereichen. Denn angesichts der aktuellen Aufgabenstellung für mehr Bildungsgerechtigkeit geht es um mehr als um „Wissen-Lernen“ – genauso wichtig sind das „Können-Lernen“, das „Leben-Lernen“ und das „Lernen-Lernen“. (Unter der Überschrift „Lasst uns Luft zum Leben und Lernen. Bildung braucht Freiräume“ veranstaltete die AGJ im Rahmen des 14. DJHT ein Fachforum, in dessen Einführungsvortrag Frau Prof.in Dr. Sabine Andresen diese Begriffsdefinitionen unter Bezugnahme auf Michael Göhlich und Jörg Zirfas vorstellte.)

Alle Formen des menschlichen Lernens werden durch Offenheit, Ermutigung, Experimentierfreude, Unterstützung, Wahlfreiheit und Freiwilligkeit erheblich befördert. Dies gilt für Menschen jeden Alters, für Kinder und Jugendliche aber im Besonderen. Wissbegierde, Neugier und Lernfreude werden besonders erfolgreich unterstützt, wenn:

- das Lernen in alltägliche Interaktionen und Aktivitäten eingebettet ist,
- die Beziehungsstruktur der Lernsituation Verlässlichkeit, Rückkopplung, gegenseitige Unterstützung und Ermutigung ermöglicht,
- Themen und Inhalte von den Adressatinnen und Adressaten als die eigenen betrachtet werden und einen Bezug zu ihren Entwicklungsthemen aufweisen,
- ein frei wählbarer interessen geleiteter Zugang zu Gruppen, Orten und Inhalten möglich ist,
- soziale Zugehörigkeit und kulturelle Vielfalt vermittelt und erlebt wird,
- Bewegung, sportliche Betätigung und kulturelle Praxis als Ausdrucksformen und Beiträge positiver Selbstwahrnehmung und Identitätsbildung anerkannt werden,
- ein individueller Zugewinn an Selbständigkeit sowie an persönlicher und sozialer Verantwortung gelingt,
- anerkennende Rückmeldung im Sinne von Bestärkung, Befähigung und Ermutigung ausgeübt wird.

Wohlbefinden als wesentliche Dimension für gutes Lernen

Eine entscheidende Erkenntnis der Lernforschung ist, dass Lernen durch visuelle und kognitive Reize und Anregungen ausgelöst wird und eng mit Gefühlen verbunden ist. Die Bedeutung positiver Gefühle, insbesondere für die Nachhaltigkeit des Lernens, muss daher ein zentraler Orientierungspunkt für die Gestaltung einer Lernkultur sein.

Der Aufbau von Bildungs- und Lernmotivation von Kindern und Jugendlichen kann aufgrund früher demotivierender Erfahrungen mit dem Lernen, sei es bedingt durch die Familie, sei es durch beengte Wohnverhältnisse oder durch das schulische Umfeld und durch Formen der Resignation, fragil sein. Will man bei jungen Menschen das Lernen fördern, so gilt es, die Bedingungen des formalen Bildungserwerbs ebenso kritisch zu betrachten wie die der informellen und non-formalen Bildungsräume. Insbesondere Kinder und Jugendliche in belasteten oder prekären Lebenssituationen erfahren den Zusammenhang von Lernen und Glück nicht regelhaft. Sie treffen, trotz eigener Experimentierfreude und Neugier, häufig nicht auf eine von positiven Gefühlen unterlegte Rückmeldung ihres sozialen Umfeldes.

Zur Realisierung besseren Lernens ist deshalb der Dimension des Wohlbefindens und der Bedeutung von Gefühlen grundsätzlich in allen Bildungsorten ein größerer Stellenwert einzuräumen. Allerdings kann formale, standardisierte Bildung letztlich mit negativen Gefühlen besetzte Lernerfahrungen nicht ausschließen. Außerfamiliären und außerschulischen Förder- und Unterstützungsangeboten für Kinder und Jugendliche, die nicht strukturell bedingt mit Leistungszwang und der Vergleichbarkeit normierter Leistungen verbunden sind, kommt damit ein besonderer Gestaltungsauftrag zu.

Positive Gefühle und Wohlbefinden entstehen in Kontexten, die Sicherheit, Zukunftsoptimismus, Geborgenheit und Freiheit sowie Alltagsrelevanz der Themen gleichermaßen vermitteln. Deshalb brauchen insbesondere Kinder und Jugendliche, die in sozial belasteten Familien und unter prekären Bedingungen aufwachsen, in außerfamiliären Lernsituationen eine Lernkultur, die zur Einbettung gewährter Freiheiten und Autonomieerfahrungen in Erfahrungen von Fürsorge und verbindlichen

Beziehungen beiträgt. Es ist also gerade die Kombination aus Freiheit und Fürsorge, Mitbestimmung und Schutz, die bei Kindern zu einer hohen Lebenszufriedenheit führt.

Ambulante Erziehungshilfen und Angebote der Familienförderung in erster Linie auf die kognitive Unterstützung des „Wissen-Lernens“ auszurichten, wäre deshalb wenig erfolgversprechend. Unverzichtbar ist demgegenüber, an der emotionalen Beziehungskultur von Familien und der Stärkung der positiven Gefühle zwischen Eltern und Kindern anzusetzen, auch wenn die kognitive Förderung der Kinder nicht ausreichend von den Eltern geleistet werden kann. Insbesondere für frühkindliche Bildungsprogramme, z.B. zur Sprachförderung, ist ein solches Konzept unverzichtbar. Bleibt bei diesen Programmen die Passung zum familialen Erfahrungskontext unberücksichtigt, erleben die Kinder die Förderung in erster Linie als Gefährdung ihrer bisherigen Beziehungen. Solche Gefühle können die Nachhaltigkeit derjenigen Angebote einschränken, die gerade zum Ausgleich sozialer Benachteiligung und zur Verbesserung von Bildungsgerechtigkeit beitragen sollen.

Das gilt insbesondere auch für das Lernen in Übergangssituationen beim Wechsel von der Familie in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und beim Wechsel in die Grundschule. Die Fähigkeit von Kindern, sich von den Eltern zu lösen, um sich anderen Erwachsenen und neuen Lernsituationen zu öffnen, ist entscheidend für das Gelingen dieser Übergänge. Deshalb ist die Verknüpfung zwischen familiären Alltagserfahrungen und dem neuen Lebensraum der Kinder sehr wichtig. Dies schafft außerdem gute Voraussetzungen dafür, dass auch die Familie, die nachhaltig Chancen in neuen Lernsituationen beeinflusst, Anknüpfungspunkte zur neuen Lebenssituation der Kinder herstellen kann. Sprachförderprogramme der Kindertagesbetreuung sind deshalb dann erfolgreich, wenn sie mit alltagsintegrierten Konzepten arbeiten.

Lernen braucht Erfahrungen von Autonomie, Selbstwirksamkeit und Handlungsmächtigkeit

Eine gelungene Mischung aus Sicherheit und Freiheit, aus Geborgenheit mit klarer Orientierung und Freiräumen des Experimentierens und der Selbstbestimmung ist eine der entscheidenden Voraussetzungen, um Lernen und Bildung erfolgreich zu gestalten. In allen Bildungs- und Lernorten sind diese grundlegenden Lernvoraussetzungen zu schaffen, insbesondere gilt dies für die Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Räume und Zeit zur selbstbestimmten Nutzung und Gestaltung sind wesentlich, um Autonomie und Selbstwirksamkeit erfahren zu können. Freiheit in diesem Sinne erfordert zugleich Frei-Zeit, die subjektive Erfahrungen mit selbstbestimmten Aktivitäten, neuen Kommunikationsformen und körperliche Selbstwahrnehmung ermöglicht.

Kinder und Jugendliche möglichst vom ersten Tag an in von Erwachsenen festgelegte Zeit- und Lehrpläne einzupassen, steigert gegebenenfalls die Bildungseffizienz als Ganzes. Die Vernachlässigung der Dimensionen des Wohlbefindens und der Autonomieerfahrungen erweist sich allerdings insbesondere dann als schädlich, wenn es um die Realisierung von mehr Bildungsgerechtigkeit geht.

Deshalb müssen offene Räume und Freizeit bei einem weiteren Ausbau der Ganztagsbetreuung in Kindertageseinrichtungen und Schulen nicht nur zugelassen, sondern strukturell abgesichert werden. Freie Zeit zur eigenen Verfügung von Kindern und Jugendlichen ist nicht überflüssige Zeit, die für das „Wissen-Lernen“ besser genutzt werden sollte, sondern Auslöser von Bildern, Phantasien und Vertiefungsexperimenten, die sowohl individuell als auch kommunikativ in der Gruppe der Nachhaltigkeit von Lernprozessen dienen.

Der zur Steigerung von Bildungsgerechtigkeit erforderliche Ausbau institutionell und öffentlich organisierter Bildung, Erziehung und Betreuung hat dieser wesentlichen Dimension des Lernens allerdings bisher zu wenig Bedeutung zugemessen. Die Kinder- und Jugendhilfe sieht mit der Kinder- und Jugendarbeit zwar explizit einen Leistungsbereich vor, der aufgrund seiner Merkmale besonders geeignet ist, Autonomieerfahrungen und Selbstwirksamkeit unter den gleichzeitigen Bedingungen von Sicherheit und Fürsorge, von Mitbestimmung und Schutz zu ermöglichen. Die zu beobachtende Marginalisierung dieses Arbeitsfeldes ebenso wie dessen Instrumentalisierung zur Prävention einzelner Gefährdungen (z.B. Sucht, Gewalt) ignoriert aber gerade dieses Potential der Kinder- und Jugendarbeit und vernachlässigt den Bedarf für diese spezifischen Lernerfahrungen.

Forderungen der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ

Die AGJ hält eine Trendwende in der Prioritätensetzung der Bildungsdebatte für dringend überfällig: Die laufenden Aus- und Umbaustrategien der institutionellen öffentlichen Angebote zur Bildung, Erziehung und Betreuung müssen zwingend die Dimensionen des Wohlbefindens, der Autonomieerfahrung und Zeitsouveränität mitberücksichtigen.

Die AGJ fordert Bund, Länder und Kommunen auf, nicht nur in der Kinder- und Jugendhilfe, sondern auch in der Stadtentwicklungs- oder Sportstättenplanung und bei der Weiterentwicklung der Schulen hin zu einem Ganztagschulsystem, diesen Dimensionen eine höhere Bedeutung einzuräumen. In den entsprechenden Fachplanungen sind deshalb die strukturellen Voraussetzungen für Freiräume des Lernens vorzusehen, gegebenenfalls auszuweiten und zu verbessern und nicht weiter einzuzengen. Insbesondere lokale Bildungsplanungen müssen sich darauf ausrichten.

Die AGJ spricht sich nachdrücklich für ressourcensichernde Maßnahmen zum Erhalt und gegebenenfalls zum Ausbau von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit aus. Sie hält es insbesondere für notwendig, dass Kinder- und Jugendarbeit im Zusammenwirken mit Schulen ihren eigenständigen Charakter der Offenheit und freien Zugänglichkeit bewahrt.



Das Jugendzentrum: offen für Spiel und Spaß – aus gutem Grund!

Die AGJ hebt hervor, dass eine Lernkultur mit den Dimensionen des Wohlbefindens, der Autonomieerfahrungen und Zeitsouveränität eine wesentliche Bedingung ist, um ein inklusives Bildungskonzept wirksam umsetzen zu können. Um Bildungsorte und -angebote so zu gestalten, dass sie tatsächlich für alle jungen Menschen zugänglich und nutzbar sind, ist eine zielgerichtete Einbeziehung und strukturelle Absicherung informeller Lernprozesse und non-formaler Lernmodalitäten unerlässlich.

Ein inklusives Bildungskonzept, das bewusst individuell unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen zulässt und auch soziale Ungleichheit als Ausgangsbedingung akzeptiert, hält für alle Kinder und Jugendlichen eigenständige Wahrnehmungsmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheiten offen.

Die Bildungsdebatte in Deutschland braucht deshalb eine Öffnung zu einer Lernkultur, die stärker als bisher auf Freiräumen und Wertschätzung gründet. Nur so wird sie die notwendige gesellschaftliche Kraft entfalten, um unser Gemeinwesen zu mehr Nachhaltigkeit und Alltagsdemokratie weiterzuentwickeln.

*Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ
Berlin, 24./25. November 2011*

*Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ – Child and Youth Welfare Association
Mühlendamm 3, 10178 Berlin*

*Ansprechpartnerin: Sabine Kummetat, Presse- und Öffentlichkeitsreferentin
Telefon: 030/40040-219, E-Mail: sabine.kummetat@agj.de*

www.agj.de

Gleiche Chancen für alle?



Wie gerecht und leistungsstark sind Schulsysteme?

Chancenspiegel der Bertelsmann Stiftung und des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund dokumentiert Nachholbedarf in allen Bundesländern

Die Chancen von Schülern, soziale Nachteile zu überwinden und ihr Leistungspotenzial auszuschöpfen, unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland deutlich. Das zeigt der Chancenspiegel, mit dem die Bertelsmann Stiftung und das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund die Schulsysteme aller Bundesländer auf Chancengerechtigkeit untersucht haben. Ergebnis: Kein Land ist überall Spitze, kein Land überall Schlusslicht – aber die Unterschiede zwischen den Ländern sind erheblich.

Mit dem Chancenspiegel möchten Bertelsmann Stiftung und IFS mehr Transparenz über die Chancengerechtigkeit in den deutschen Schulsystemen schaffen. „Es wird zwar viel über Chancengerechtigkeit debattiert, aber als Diskussionsgrundlage fehlt bislang ein Ländervergleich, der auf Fakten beruht“, sagte Jörg Dräger, Mitglied des Vorstandes der Bertelsmann Stiftung. Der Chancenspiegel soll ein Schritt sein, diese Lücke zu füllen. Er versucht erstmals für Deutschland, Chancengerechtigkeit konkret zu erfassen und vergleichbar zu machen, damit Wissenschaft und Politik dieses zentrale Thema künftig besser diskutieren und bewerten können. Dafür haben die IFS-Wissenschaftler um Prof. Wilfried Bos für jedes Bundesland analysiert, wie gerecht und wie leistungsstark das dortige Schulsystem ist.

Der Chancenspiegel bewertet Gerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der Schulsysteme in vier Dimensionen: Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzförderung und Zertifikatsvergabe. An ihnen kann man ablesen, wie integrativ Schulsysteme sind, ob sie soziale Nachteile wettmachen, Klassenwiederholungen und Schulabstiege vermeiden, welche Lesekompetenzen sie vermitteln, wie viele Schülerinnen und Schüler sie zur Hochschulreife führen oder wie erfolgreich insbesondere Schulabgänger ohne oder nur mit Hauptschulabschluss darin sind, einen Ausbildungsplatz zu finden. Im Kern beschreibt der Chancenspiegel somit, wie die Schulsysteme der Länder mit Vielfalt umgehen: Inwiefern werden starke ebenso wie schwache Schülerinnen und Schüler gefördert? Werden diejenigen wirksam unterstützt, die schon bei der Einschulung benachteiligt sind?

„Die Bundesländer müssen deutlich mehr voneinander lernen.“ Das ist für Jörg Dräger die zentrale Schlussfolgerung aus den großen Unterschieden zwischen den Ländern, die der Chancenspiegel abbildet. Das Ausmaß der Unterschiede verdeutlichen einige Beispiele: In Sachsen-Anhalt ist der Anteil der Kinder, die auf einer separaten Förderschule unterrichtet werden und keinen Zugang zur Regelschule haben, nahezu drei Mal höher als in Schleswig-Holstein. Und in Sachsen besuchen drei von vier Schülerinnen und Schülern eine Ganztagschule, in Bayern nicht einmal jeder zehnte. „Hier bestehen Gerechtigkeitslücken, denn sowohl die Ganztagschule als auch der Besuch einer Regelstatt einer Förderschule steigern die Bildungschancen“, sagte Dräger.

Ein regionales Gefälle zeigt sich auch im Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz, der in Bremen fast doppelt so hoch ist wie in Brandenburg. Eine Hochschulzugangsberechtigung erreichen in Nordrhein-Westfalen, Hamburg, im Saarland und in Baden-Württemberg jeweils mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler – in Mecklenburg-Vorpommern nicht einmal 36 Prozent.

IFS-Direktor Prof. Bos betonte, dass ausnahmslos alle Bundesländer Entwicklungsbedarf haben. „Wir hoffen, dass der Chancenspiegel die bildungspolitische Debatte um Chancengerechtigkeit in Deutschland zu versachlichen hilft“, sagte Bos. Wünschenswert für die Zukunft sei eine bessere und transparentere Datenlage. „Die Ergebnisse des Chancenspiegels können durchaus als Argumente für einen Wettbewerbsföderalismus verwendet werden. Dafür allerdings ist es unverzichtbar, die Vergleichbarkeit zu stärken. So wäre es zum Beispiel auch interessant, die Abschlüsse von inklusiv beschulten Kindern zu vergleichen mit den Abschlüssen von Förderschülern. Hier besteht noch Entwicklungspotenzial in der Datenbereitstellung der allgemeinen Statistik“, warb Bos für eine größere Offenheit der Länder gegenüber solchen Länderstudien.

Der Chancenspiegel zeigt auch, dass Schulsysteme in Deutschland durchaus fair und leistungsstark zugleich sein können. In Sachsen etwa ist das Schulsystem vergleichsweise durchlässig: Die Chancen für Kinder aus unteren Sozialschichten auf einen Gymnasialbesuch sind relativ gut, nur wenige Schülerinnen und Schüler bleiben sitzen. Sachsen überzeugt aber nicht nur in dieser Gerechtigkeitsfrage, sondern auch bei der Kompetenzförderung. Sowohl die leistungsstärksten als auch die leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler gehören deutschlandweit zu den Besten ihrer jeweiligen Vergleichsgruppe. „Leistung und Gerechtigkeit sind im Bildungssystem kein Widerspruch – und dürfen es auch nicht sein. Gute Bildungspolitik strebt beide Ziele gleichermaßen an“, sagte Dräger.

Information zum Instrument. – Der Chancenspiegel versteht sich als ein ergänzendes Instrument der Bildungsberichterstattung. Er basiert auf einem umfassenden Verständnis von Chancengerechtigkeit, das unterschiedliche Theorieansätze zusammenführt und operationalisiert. In den vier Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzförderung und Zertifikatsvergabe bewertet der Chancenspiegel ausgewählte Indikatoren aus den amtlichen Statistiken und empirischen Leistungsvergleichsstudien. Ein Gruppenvergleich stellt die Chancenprofile der Bundesländer dar. Der Chancenspiegel wird laufend fortgeschrieben.

Alle Informationen übersichtlich und grafisch aufbereitet unter: www.chancen-spiegel.de
www.bertelsmann-stiftung.de

Chancenprofil NRW

1. Integrationskraft: Mittlere Gruppe

5,3 Prozent aller Schülerinnen und Schüler sind vom Regelschulsystem ausgeschlossen und werden gesondert in Förderschulen unterrichtet (Bundesdurchschnitt: 5,0 Prozent).

27,8 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in der Primar- und Sek. 1 besuchen eine Ganztagschule (Bundesdurchschnitt: 26,9 Prozent).

2. Durchlässigkeit: Untere Gruppe

Die Chance eines Kindes aus oberen Sozialschichten, das Gymnasium zu besuchen, ist 5,5 mal höher als die eines Kindes aus unteren Sozialschichten (Bundesdurchschnitt: Faktor 4,5).

38,2 Prozent aller Schülerinnen und Schüler, die maximal einen Hauptschulabschluss hatten, erhalten einen Ausbildungsplatz im Dualen System (Bundesdurchschnitt: 41,5 Prozent).

Schulformwechsel: Einem Aufwärtswechsel stehen 8,5 Abwärtswechsel gegenüber (Bundesdurchschnitt: 1:4,3).

2,5 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe müssen eine Klasse wiederholen (Bundesdurchschnitt: 2,9 Prozent).

3. Kompetenzförderung: Mittlere Gruppe

Lesekompetenz: Neuntklässler erreichen durchschnittlich 490 Kompetenzpunkte (Bundesdurchschnitt: 496 Kompetenzpunkte).

Die leistungsstärksten Neuntklässler erreichen durchschnittlich 605 Kompetenzpunkte (Bundesdurchschnitt: 613 Kompetenzpunkte).

Die leistungsschwächsten Neuntklässler erreichen 376 Kompetenzpunkte (Bundesdurchschnitt: 376 Kompetenzpunkte).

Benachteiligte Jugendliche im 9. Jahrgang erreichen 70 Kompetenzpunkte weniger als privilegierte Jugendliche (Bundesdurchschnitt: 67 Kompetenzpunkte Unterschied).

4. Zertifikatsvergabe: Spitzengruppe

54,1 Prozent der jungen Erwachsenen erreichen die Hochschulreife (Bundesdurchschnitt: 46,4 Prozent).

Der Anteil der Schulabgänger ohne Schulabschluss liegt bei 6,5 Prozent (Bundesdurchschnitt: 7,0 Prozent).

Bezug der Zahlen: Schuljahr 2009/2010
Weitere Infos: www.chancen-spiegel.de

Info-Heft zur LVR LVR-Inklusionspauschale veröffentlicht

**Gemeinsames Lernen mit und ohne Handicap:
LVR-Broschüre zeigt Fördermöglichkeiten auf**

**Unterstützung für allgemeine Schulen, die Kinder mit
Behinderung aufnehmen – Inklusionspauschale
finanziert Sachausstattung, technische Hilfsmittel,
Umbau, Therapie und Pflege**

In einem neuen Info-Heft zeigt der Landschaftsverband Rheinland (LVR) die Fördermöglichkeiten seiner Inklusionspauschale auf. Das Programm ermöglicht Schülerinnen und Schülern mit Behinderung den Besuch einer allgemeinen Schule. Schulträger im Rheinland können die Inklusionspauschale beim LVR für Umbaumaßnahmen, technische Hilfsmittel oder Personalkosten beantragen. Das Info-Heft im Miniformat umfasst 18 Seiten und passt in jede Hosentasche.

Oft scheitert das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Handicap am Geld. „Das ist schade, denn von der gemeinsamen Beschulung profitieren auch Kinder ohne Behinderung“, ist LVR-Schuldezernent Michael Mertens überzeugt. „Sie erwerben Sozialkompetenz, lernen hilfsbereit und tolerant zu sein. Der LVR hat sich das Thema Inklusion auf die Fahne geschrieben und mit der Inklusionspauschale ein wirksames Instrument geschaffen, um Hindernisse beim gemeinsamen Lernen aus dem Weg zu räumen. Wir wollen den guten Standard der LVR-Förderschulen auch bei der inklusiven Beschulung an allgemeinen Schulen etablieren“, so Mertens weiter.

Träger allgemeiner Schulen sehen sich häufig nicht in der Lage, die notwendigen Rahmenbedingungen für den inklusiven Unterricht zu schaffen. Hier setzt die Inklusionspauschale an: Der LVR unterstützt allgemeine Schulen finanziell, wenn sie beispielsweise behinderungsgerechte Schulmöbel, technische Hilfsmittel, eine Rollstuhlrampe oder therapeutisches Personal benötigen. Die Pauschale bietet der LVR für Kinder und Jugendliche mit den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sprache sowie Sehen an. Sie greift immer dann, wenn ein Schulträger die erforderlichen Rahmenbedingungen für das gemeinsame Lernen nicht selbst schaffen kann.

Seit Einführung der Pauschale im Jahr 2010 hat der LVR 212 Schülerinnen und Schüler mit rund 500.000 Euro unterstützt. Über 800 Beratungsgespräche mit Schulen, Eltern, Schulämtern und zahlreichen anderen Akteuren hat die LVR-Stabstelle Inklusion seitdem geführt. „Wir hoffen, dass nun noch mehr Menschen auf die Fördermöglichkeiten aufmerksam werden und sich bei uns melden“, sagt Wilfried Kölzer aus der Stabstelle.

Weitere Informationen unter: www.lvr.de (Schulen/Inklusionspauschale)

Bestellmöglichkeit unter: www.lvr.de (Service/Publikationen)



Inklusion macht Schule – Das neue Info-Heft des LVR zeigt die Fördermöglichkeiten der Inklusionspauschale auf.

„Vormundschaft in Bewegung“

Schwerpunktthema im
Jugendhilfe Report 1/2012

LVR

Ein Dreivierteljahr ist vergangen und vielleicht sind die Schlagzeilen des Sommers 2011 im Zusammenhang mit der Verabschiedung des Gesetzes zur Änderung des Vormundschafts- und Betreuungsrechts bereits zugunsten der aktuellen Berichte über das Bundeskinderschutzgesetz eingemottet: Seit dem 6. Juli 2011 soll der Amtsvormund sein Mündel monatlich mindestens einmal sehen sowie seine Erziehung fördern und gewährleisten. Ab dem 5. Juli 2012 darf er als Vollzeitkraft für maximal 50 Mündel verantwortlich sein.

Diese gesetzlichen Festschreibungen haben die Fachwelt aufgeweckt und die Finanzverantwortlichen in den Kommunen aufgeschreckt. Besonders intensiv gestaltet sich die Diskussion darüber: „Wer soll d(w)as bezahlen?“.

Hierüber geraten die betroffenen Kinder und Jugendlichen fast aus dem Blick. Vor fast genau zehn Jahren haben wir in dieser Zeitschrift auf die Entwicklung der Amtsvormundschaft hingewiesen, die sich vom Verwalten zum Gestalten auf den Weg gemacht hat. Leider hat erst der tragische Tod von Kevin in Bremen den Gesetzgeber zum Handeln bewegt. Ganz aktuell bewegen die Todesfälle der Kinder Chantal in Hamburg und Zoe in Berlin nicht nur die Fachwelt.

In dieser Ausgabe stellen wir Ihnen nun die Vormundschaft in Bewegung vor. Eine Tätigkeit im Jugendamt und bei den Vereinen, die schon vor der gesetzlichen Festlegung nach Qualitätsstandards gearbeitet hat und die dem Gesetzgeber voraus eilten.

Reinhard Elzer, LVR-Dezernent Jugend

Die vorliegende Ausgabe bietet, neben Fachtexten zum Schwerpunktthema „Vormundschaft in Bewegung“, die Beiträge: Rheinische Beratungsstelle für ehemalige Heimkinder; Kinderarmut: An der Vernetzung führt kein Weg vorbei; Rechtsextremismus, Jugend und Gewalt; GUT DRAUF: Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche; Neue Wege im Jugendstrafvollzug u.v.m.

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

Impressum

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

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

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

Gestaltung, Grafik & Lektorat: alma

Fotos: Jugendamt Düsseldorf/Abt. Tageseinrichtungen für Kinder (Titelseite); Hans Peter Schaefer, Köln (Seite 19, 53); Angelika Kranz/Städteregion Aachen (Seite 33, 34, 36); Oppermann/LVR (Seite 59); Thorsten Seithe (Seite 15); Herr Porada, Janus-Korczak-Schule, Köln (Seite 52)

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

inform ist kostenlos und erscheint zwei Mal jährlich im Online-Versand (Mitte April und Mitte Oktober). Alle Ausgaben sind dokumentiert unter: www.jugend.lvr.de (Service/Publikationen)

Bezug: Aufnahme in den Verteiler Online-Versand per E-Mail an: alexander.mavroudis@lvr.de
Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers wieder. Bei unverlangt eingesandten Manuskripten besteht kein Anspruch auf Veröffentlichung. **inform** und alle enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt.