

inform

2/2007

jugendhilfe
& schule

Gender im Blick
Kinder & Gewalt
Kindeswohl im Blick
Stimmen von der
OGS-Messe 2007
Integrationsgipfel
mit der Jugend

Individuelle Förderung

in eigener sache

INHALT

Individuelle Förderung, jedes Kind, jeden Jugendlichen mit seinen jeweiligen Stärken und seinem Unterstützungsbedarf sehen und pädagogisches Handeln danach ausrichten: Ein *alter* Leitsatz – von nach wie vor *aktueller* Bedeutung, wie die bildungspolitische Diskussion in Nordrhein-Westfalen zeigt.

Die Verankerung des Auftrags zur individuellen Förderung im neuen Schulgesetz bedeutet nicht weniger als das „radikale Umdenken in der Organisation von Schule“, es geht darum, das gesamte Schulgeschehen auf die Bedürfnisse der Mädchen und Jungen zuzuschneiden – so der Bildungsforscher Dr. Andreas Schleicher in seinem Vortrag beim 1. Bildungspolitischen Symposium NRW, der in diesem Heft dokumentiert ist. Er nimmt die pädagogischen Akteure in den Schulen in die Pflicht. Und er macht deutlich, dass diese unterstützt werden müssen durch das außerschulische Umfeld und durch entsprechender Rahmenbedingungen.

Individuelle Förderung zum Nulltarif, so könnte man auch sagen, gibt es nicht.

In vielen pädagogischen Arbeitsfeldern in NRW arbeiten Jugendhilfe und Schule bereits heute gemeinsam an der Bildung, Integration und Teilhabe von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. Der 13. Deutsche Jugendhilfetag, der im Sommer 2008 in Essen stattfindet, bietet uns in NRW die Gelegenheit, diese Praxis interessierten Fach- und Lehrkräften aus ganz Deutschland zu präsentieren und uns mit ihnen über Erfolge ebenso wie über „Stolpersteine“ in der täglichen Arbeit fachlich auszutauschen. Diese Chance gilt es zu nutzen – bitte merken Sie sich deshalb schon jetzt den Termin 18. bis 20. Juni 2008 vor.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern erholsame Ferien.

Ihr



Michael Mertens
Leiter des Dezernates Schule, Jugend

Schwerpunkt

Individuelle Förderung: Herausforderung und Chance *von Dr. Andreas Schleicher* 3

Schlaglicht

Kinder und Gewalt
von Franziska Seyboth-Teßmer 11

Dialog auf Augenhöhe: Neue Anforderungen für eine geschlechtersensible Praxis
von Dr. Corinna Voigt-Kehlenbeck 14

Das Projekt

Kultur macht Schule: Bilanz eines dreijährigen Modellprojektes 20

NRW

Kindeswohlgefährdung: Der Anschein der Vernachlässigung *von Dr. Norbert Reichel* 21

„Qualität im offenen Ganztag“: Bericht von der OGS-Praxismesse *von Stefanie Nöldgen* 25

QUIGS: Instrument zur Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen *von Dr. Norbert Reichel* 30

„Qualitätsoffensive“ geht weiter: 34 neue Ganztagschulen 31

Kooperation von Jugendhilfe und Schule in aktuellen Erlassen des MSW 32

Bildung – Integration – Teilhabe: 13. Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag 2008 in Essen 33

BUND

Jugend-Integrationsgipfel: Jugendliche wollen bessere Bildung 34

LVR

Jugendhilfe Report 1/07: Schwerpunkt „Kinder schützen“ 36

Impressum 36

Individuelle Förderung

Herausforderung und Chance

SCHWERPUNKT

von Dr. Andreas Schleicher

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

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

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

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

Aber genau das funktioniert heute nicht mehr, denn die globale Wis-

sengesellschaft stellt andere Anforderungen an Schüler, Lehrer und Schulen:

- In der Industriegesellschaft waren Märkte stabil, der Wettbewerb national ausgerichtet und Organisationsformen hierarchisch. In der Wissensgesellschaft sind Märkte dynamisch, der Wettbewerb global und Organisationsformen vernetzt.
- In der Industriegesellschaft basierten Wachstumsimpulse auf Mechanisierung und Wettbewerbsvorteile auf „economies of scale“. Heute kommen Wachstumsimpulse aus Digitalisierung und Miniaturisierung; Wettbewerbsvorteile beruhen auf Innovation und Zeitnähe.
- In der Industriegesellschaft war das Firmenmodell der Einzelbetrieb, heute sind es flexible Allianzen der Mitbewerber.
- In der Industriegesellschaft war Vollbeschäftigung das politische Ziel, heute ist es „employability“: Menschen dazu zu befähigen, ihren eigenen Horizont in einer sich ständig verändernden Arbeitswelt zu erweitern.
- In der Industriegesellschaft hatten Berufsprofile eine klare Identität im berufsspezifischen Kontext und formale Qualifikationen waren der Schlüssel zum Erfolg. Heute sind Konvergenz, Transformation und lebensbegleitendes Lernen die entscheidenden Voraussetzungen.

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



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

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

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

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

- Erstens: die fortwährende Diagnose und Bewertung des individuellen Lernbedarfs eines Schülers, aber, und das ist wichtig, in einer Form,

die innerhalb universeller Bildungsziele objektivierbar ist.

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

Lassen Sie mich auf diese fünf Punkte näher eingehen.

1. Individuelle Fähigkeiten erkennen und im Rahmen objektivierbarer Standards fördern

Das am weitesten verbreitete Missverständnis des Konzeptes individueller Förderung ist, es so zu interpretieren, dass jeder Schüler einfach nach eigenem Gusto so vor sich hin lernen soll, dass man nationale Bildungsziele aufgibt, dass man Schüler frühzeitig „begabungsgerecht“ auf verschiedene Bildungswege festlegt und so weiter. Klar ist: es reicht nicht zu glauben, nur weil wir gute Inten-

tionen haben, werden auch die Resultate schon stimmen.

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

Richtig verstanden bezieht sich Individualisierung also nicht auf die Bildungsziele für die Schüler, sondern darauf, wie wir unterschiedliche Lernwege und Lernmethoden einsetzen können, die jeden Schüler im Rahmen objektivierbarer universeller Standards bestmöglich fördern, und wie wir dazu geeignete Praxis institutionalisieren, um sie für alle Schüler in verlässlicher Weise zu realisieren.

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

Viele OECD-Staaten sind noch einen Schritt weiter gegangen. Sie definieren Ziele nicht allein auf einer hohen Abstraktionsebene durch die Festlegung allgemeiner Wertvorstellungen, sondern sie benennen Kompetenzen innerhalb der verschiedenen Lernbereiche, welche die Schulen ihren Schülern vermitteln müssen, damit zentrale Bildungsziele erreicht werden. Diese Anforderungen

SCHWERPUNKT

werden dann systematisch in Kompetenzmodellen geordnet, die die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen und die verschiedenen Sichtweisen aus Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik integrieren. Gute Bildungsstandards können dazu beitragen, dass solche Festlegungen nicht willkürlich sondern transparent und nach wissenschaftlichen und professionellen Maßstäben überprüfbar sind.

Schließlich definieren einige OECD-Staaten Bildungsstandards nicht lediglich als Maßstäbe für Bildungserfolg, sondern legen außerdem

des Durchschnittsschülers nicht können. Die für die Stützung leistungsschwächerer Schüler entscheidende Frage, was diese wissen und können müssen, um erfolgreich zu sein, lässt sich mit solchen Regelstandards nicht beantworten.

Ebenso wenig halte ich die Reduktion von Bildungsstandards auf Mindeststandards für wünschenswert. Solche Mindeststandards wirken sich oft regressiv aus – sie bieten weder Anreize für gute Schüler und Schulen, besser zu werden, noch sprechen sie leistungsschwächere Schüler und Schulen an. Für ein entscheidendes Merkmal guter Bildungsstandards

Deutsche denken wir bei der Bewertung von Lernfortschritten ja sofort an Klassenarbeiten und Zensuren, die wir meist zur Kontrolle einsetzen, um etwa Leistungen zu zertifizieren und den Zugang zu weiterer Bildung zu rationieren. Was die erfolgreichen Bildungssysteme aber auszeichnet, sind motivierende Leistungsrückmeldungen, die Vertrauen in Lernergebnisse schaffen, mit denen Lernpfade und Lernstrategien individuell entwickelt und begleitet werden können. In Schweden z.B. bekommt der Schüler am Ende des Schuljahres nicht einfach eine Zeugnisnote, sondern der Lehrer setzt sich mit dem Schüler und dessen Eltern zusammen, um anhand objektiver Leistungsergebnisse zu überlegen, wie weitere Verbesserungen individuell erzielt werden können. Und dabei gilt eine Grundregel: Es beklagt sich bei diesen Gesprächen niemand über die Arbeit des anderen, sondern Schüler, Eltern und Lehrer sind gefordert, ihren eigenen Beitrag zur Verbesserung der Bildungsleistungen darzulegen. Die daraus resultierende verbindliche Vereinbarung ist dann das Zeugnis.

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



„performance benchmarks“ fest, die Schüler an bestimmten Abschnitten ihres Bildungsweges erreicht haben müssen. Wie man das am besten macht, darüber gibt es unterschiedliche Ansichten. England z.B. legt die Leistung am Ende jedes „key stage“ fest. Finnland legt Benchmarks fest, die Spitzenleistungen definieren sowie Mindeststandards, die jeder Schüler erreicht haben sollte. Frankreich verwendet Standards weitgehend als Regelstandards, d.h. die Leistung der Schüler wird an der durchschnittlichen Leistung aller Schüler gemessen. Dabei glaube ich allerdings, dass dies die schlechteste aller Möglichkeiten ist, da sie einen defizitären Ansatz verfolgt; einen Ansatz, der Schüler primär daran misst, was sie im Vergleich zu der vorab festgelegten Norm

halte ich dagegen, dass sie Maßstäbe für Bildungserfolg bieten, die jeden Schüler dort abholen, wo er ist und zur individuellen Förderung genutzt werden – mit aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen, die auf kumulatives, systematisch vernetztes Lernen abzielen, Lernentwicklungen verstehbar machen und weitere Abstufungen und Profilbildungen ermöglichen.

Wichtig ist: Es geht bei richtig verstandenen Bildungsstandards nicht um die Normierung von Schülerleistungen, sondern darum, Maßstäbe für den Erfolg von Bildung zu schaffen. Richtig verstandene Bildungsstandards bedeuten auch nicht Gleichmacherei, sondern sind geradezu Voraussetzung für den individuellen Umgang mit Vielfalt. Als

2. Gewöhnliche Schüler haben außergewöhnliche Fähigkeiten

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

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

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

Schülern außergewöhnlicher Erfolg in der Schule peinlich ist und dass dieser Erfolg nicht entsprechend anerkannt und gefördert wird, weil er eben an der anderen Seite des Leistungsspektrums aus dem Raster fällt.

3. Von einem Lehrplan für alle zu einem Lehrplan für jeden

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

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

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

werden kann, heute vom besten und effizientesten Anbieter durchgeführt, wo immer auf der Welt der sich befindet.

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

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

– Zunächst treten Menschen mit der Welt durch kognitive, soziokulturelle und physische Medien und Mittel in Verbindung. Die Art dieser Interaktion bestimmt, wie sie die Welt deuten und Kompetenzen darin erwerben. Die interaktive Anwendung dieser Medien und Mittel eröffnet neue Möglichkeiten, die Welt wahrzunehmen und mit ihr in Beziehung zu treten. Die Fähigkeit, diese Instrumente zu nutzen um Wissen zu erwerben, interaktiv zu verarbeiten, zu integrieren, zu bewerten und zu reflektieren stand deswegen auch bei PISA an erster Stelle.

– Das allein reicht aber für den Erfolg junger Menschen nicht aus. Die Globalisierung ist heute nicht mehr primär eine Frage der Interaktion von Staaten, wie in den vergangenen Jahrhunderten, oder eine Frage der Interaktion multinationaler Unternehmen, wie in den letzten Jahrzehnten, sondern sie wirft

zunehmend die Frage auf, wie sich der Einzelne konstruktiv in die Wissensgesellschaft einbringen kann. Voraussetzung dafür sind Kompetenzen, die es Menschen ermöglichen sich in einer sich beständig verändernden Welt immer wieder neu zu positionieren, eigenständig und verantwortungsbewusst zu handeln, aktiv an verschiedenen Lebensbereichen teilzunehmen und diese mitzugestalten; Kompetenzen, mit denen junge Menschen ihre eigenen Pläne und Projekte in größere Zusammenhänge stellen können, Rechte, Interessen, Grenzen und Bedürfnisse erkennen und verantwortlich wahrnehmen.

– Drittens müssen Menschen in der Lage sein, gute und tragfähige Beziehungen aufzubauen, zu kooperieren und in Teams zu arbeiten, mit Konflikten umzugehen und sie zu lösen und sich in multikulturellen, pluralistischen Gesellschaften konstruktiv einzubringen. Die zunehmende Heterogenität ist schließlich nicht das Problem sondern das Potenzial der Wissensgesellschaft.

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

Im Bereich der ersten der drei oben genannten Kompetenzklassen legen wir in unseren Schulen traditionell großes Gewicht auf analytische Fähigkeiten, mit denen fachliche Probleme zerlegt und dann gelöst werden. Auf der anderen Seite wird immer deutlicher, dass die großen Durchbrüche und Paradigmenwechsel heute meist dann entstehen, wenn es gelingt verschiedene Aspekte oder Wissensgebiete, zwischen denen Beziehungen zunächst nicht offensichtlich sind, zu synthetisieren. Denken Sie an den Sozialarbeiter in der Schule oder an die Computerspezialisten, die heute das menschliche Genom systematisieren und gemeinsam mit Pharmaunternehmen die gewonnenen Erkenntnisse in neue Medikamente umsetzen. Die Fähigkeit zur

Synthese verschiedener Gebiete wird also an Bedeutung gewinnen, da sie sich nicht ohne weiteres digitalisieren oder automatisieren lässt. Je komplexer unsere Arbeitswelt wird und je mehr der Umfang kodifizierten Wissens zunimmt, umso mehr werden außerdem Menschen an Bedeutung gewinnen, die die Komplexität nicht nur verstehen, sondern gleichzeitig in die Sprache anderer Fachgebiete übersetzen und damit für Menschen anderer Fachrichtungen und im lokalen Kontext verständlich machen können. Dazu gehört wesentlich auch die Fähigkeit, Informationen sinnvoll zu filtern, relevante Informationen von weniger relevanter Information zu unterscheiden und so fort.



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

Vor diesem Hintergrund muss auch der Erfolg der deutschen Berufsausbildung

SCHWERPUNKT

neu bewertet werden. Die duale Berufsausbildung als Alternative zur akademischen Ausbildung genießt international hohe Anerkennung für die wirksame Integration junger Menschen in den Arbeitsmarkt. Jedoch steht dem Erfolg des Dualen Systems zu Beginn des Arbeitslebens ein stetig wachsendes Arbeitslosigkeitsrisiko in späteren Lebensjahren gegenüber. Offenbar gelingt es den Absolventen dieses Bildungsweges weniger, sich später den sich rasch wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt anzupassen. Das ist ja auch nahe liegend: Das Gehalt,

das Sie von Ihrem Arbeitgeber bekommen, spiegelt sowohl Ihre transversalen als auch arbeitsplatzspezifischen Fähigkeiten wider. Wenn Sie Ihren Arbeitsplatz wechseln, zum Beispiel weil Ihr Arbeitsplatz nach Osteuropa wandert, dann finden Sie schnell heraus was ihre transversalen und spezifischen Fähigkeiten sind: Ihr neuer Arbeitgeber wird Ihnen nämlich nur ihre transversalen Fähigkeiten vergüten, während spezielle Fähigkeiten, die Sie mit-

bringen, die aber an Ihrem neuen Arbeitsplatz nicht mehr zur Geltung kommen, in Ihrem neuen Gehalt auch keinen Niederschlag finden.

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

4. Radikales Umdenken in der Organisation von Schule

Viertens erfordert individuelle Förderung radikales Umdenken in der Organisation von Schule in einer Art und Weise, die den individuellen Lernfortschritt in den Mittelpunkt stellt. Das bedeutet den Übergang von

einem lehrer- und schulzentrierten Bildungssystem zu einem Bildungssystem, in dem Lehrer und andere Professionen gemeinsam arbeiten, um Schüler in heterogenen Lerngruppen individuell zu fördern. Das heißt, dass das gesamte Schulgeschehen auf die Bedürfnisse der Schüler zugeschnitten ist, dass Lehrer die Zeit und die organisatorischen Möglichkeiten haben, wirklich herauszufinden wo die Stärken, Schwächen und Interessen der einzelnen Schüler liegen und wo die Sichtweise der Schüler wirksam eingesetzt wird, um Unterrichtsqualität und die Lernumgebung in Schulen zu verbessern.

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

Wir legen im traditionellen Schulsystem ja immer genau fest, was wann wo und wie zu unterrichten ist. Mit den Lehrplänen für die 4 Schulformen in den 16 Bundesländern könnten Sie hier wohl den ganzen Raum tapezieren. Wenn Sie heute nach Finnland schauen, werden Sie sehen, dass dort 100 Seiten ausreichen um festzulegen, was Schüler können müssen. Und der Unterschied hier ist wichtig: Dort wird nicht festgelegt, was Schulen tun müssen, sondern was das Ergebnis ihrer Anstrengungen sein soll. Dieses Ergebnis wird dann anhand vielfältiger Evaluationsmaßnahmen regelmäßig bewertet.

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

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

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

Natürlich bleibt auch hier viel zu tun: Noch immer ist das Angebot an guten digitalen Lernmedien begrenzt und auch an pädagogischer und technischer Unterstützung mangelt es vielerorts, aber wir dürfen neben all diesen Problemen, mit denen wir uns täglich herumschlagen, die längerfristigen Perspektiven nicht verges-

sen. Auch hier gilt: Andere Bereiche unserer Gesellschaft haben neue Technologien schneller und konstruktiver aufgenommen als das im Bildungssektor der Fall war. In der Zeit, in der die Schulpflicht eingeführt wurde, war die Schule in der Regel der erste Ort, an dem die Kinder ein Buch in die Hand bekamen. Da muss es doch verwundern, dass in der heutigen Zeit die Schule nicht der zentrale Ort ist, an dem junge Menschen lernen mit neuen Technologien umzugehen. Und natürlich gilt das genauso für die Lehrer: Je mehr Routinearbeit neue Technologien hier übernehmen, umso mehr werden die interessantesten Aspekte der Lehreraufgabe dominieren und sich mehr Effizienz auch in besserer Bezahlung niederschlagen.

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

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

SCHWERPUNKT

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

Auch die Sicht nach außen spielt eine wichtige Rolle und hier als zentrales Instrument der Vergleich. Wenn wir über Schulleistungsvergleiche reden, denken wir immer gleich an Rankings und nehmen dann oft eine ablehnende Haltung ein. Aber die in dem Vergleich liegenden Chancen sind doch um so vieles größer: Vergleiche geben uns die Möglichkeit, über die Optimierung des eigenen Unterrichts und der eigenen Schule hinauszudenken und auf Alternativen zu schauen, die außerhalb unseres eigenen Erfahrungshorizontes liegen. Fragen wir uns doch einmal, was wir als Eltern wirklich über das wissen, was und wie unsere Kinder lernen? Wie profitiert ein Lehrer im Klassenzimmer von den Erfahrungen des Lehrers im Nachbarklassenzimmer? Was weiß die Schule von dem, wie es die Nachbarschule macht und wie sie mit vielleicht ähnlichen Problemen umgeht? Und wo könnten wir heute stehen, wenn eine Stadt wirklich wüsste, was ihre Bildungseinrichtungen wissen, seien es die Schulen, Kindergärten, Einrichtungen der Jugendhilfe und so fort. Das

heißt also, wenn wir das Kapital in den Köpfen der Menschen, die mit Bildung befasst sind, wirksam vernetzen und optimal nutzen könnten. Davon sind wir oft noch weit entfernt. Oft ist der Kindergarten oder die Schule für Eltern eine „black box“, wir reden von aktiver Mitarbeit der Eltern, schaffen dafür aber wenig Raum. Oft stehen die Lehrer als Einzelkämpfer vor den Problemen im Klassenzimmer. Oft bekommen die Schulen wenig Unterstützung und wenig Informationen über die Wirkungen ihres Handelns.

Überspitzt formuliert gehen wir mit Schulen wie mit einem Futtersilo um: Jedes Jahr packen wir oben ein paar neue Reformideen drauf. Dazwischen

Die Zukunft liegt darin, eine „wissensreiche“ Lernumgebung zu schaffen. Sicherlich leisten Schulen bei der Vermittlung von Wissen oft gute Arbeit – von den von PISA aufgezeigten Defiziten vielleicht mal abgesehen –, aber darauf will ich hier gar nicht hinaus. Die Frage, die ich stellen möchte, ist, wie weit wir Wissen selbst als primäre Ressource, als Motor für Entwicklung und Innovation im Bildungssystem einsetzen, so wie das in vielen anderen Bereichen unserer Gesellschaft und der Wirtschaft selbstverständlich ist. Die Frage, wie wirkungsvoll wir in der Schule zum



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

Beispiel Lehrpläne, Standards, Rückmelde- und Unterstützungssysteme verknüpfen, wie weit die Lehrenden eingebunden sind in den Prozess der Entwicklung und informiert sind über die Wirkungen ihres Handelns. Dieses Arbeitsumfeld können wir kurzfristig mit der klaren Gestaltung von Bildungszielen und längerfristig durch eine stärkere Professionalisierung der Einrichtungen gestalten.

Es gibt kaum ein Unternehmen, das einen so hohen Anteil hoch qualifizierter Menschen beschäftigt wie das Bildungssystem. Aber oft nutzen wir das Potenzial, das in qualifizierten und motivierten Lehrern steckt, bloß zur Vermittlung von Wissen, nicht aber als zentrale gestaltende Kraft im Bildungssystem und nur dann lässt sich individuelle Förderung realisieren. Stellen Sie sich einen Chirurg und einen Lehrer aus den

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

5. Synergien nutzen

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

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

verschiedenen Schulformen abgeschafft, auch die Sonderschulen, und als man gesehen hat, dass die Schulaufsicht nicht davon lassen konnte lange Mängellisten aufzustellen anstatt die Schulen wirksam bei ihrer Arbeit zu unterstützen, hat man die auch noch abgeschafft.

Schluss

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

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

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

Und jetzt kommen Sie mir nicht mit dem oft so beliebten Argument, das alles geht mit den heutigen Lehrern nicht und wir müssen erst die Lehrerbildung ändern, bevor sich irgendetwas in den Schulen ändert.

In den siebziger Jahren stellte Nokia, die Mobiltelefonfirma im PISA-Siegerstaat Finnland, noch Gummistiefel her. Was meinen Sie, wo die heute stünden, wenn man sich damals gesagt hätte, wir würden gerne im Bereich Hochtechnologie arbeiten, aber unsere Ingenieure können das nicht. Deshalb müssen wir erst einmal warten, bis unsere Ingenieure in Pension sind, dann müssen wir neue Ingenieure ausbilden und wenn die dann irgendwann einmal in unser Unternehmen kommen, dann werden wir mal etwas Neues machen.

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

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

Kontakt:

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

Kinder und Gewalt

SCHLAG

LICHT

Gewalt

von Franziska Seyboth-Teßmer

Von jungen Menschen verübte Gewalttaten, wie die Tötung eines Siebenjährigen durch einen 16-Jährigen in Berlin im August 2005, stehen immer wieder im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses. Ein starkes Medienecho finden ebenso Fälle massiver Schulgewalt, die von den Medien aufgegriffen und in allen Einzelheiten nachgezeichnet werden. Diese Einzelfälle werden generalisiert. Der Bevölkerung wird somit das Bild vermittelt, dass Gewalt junger Menschen insbesondere an Schulen quantitativ ansteigt und dass diese zunehmend brutaler werden. Ein Beispiel ist die Diskussion um die Zunahme von Gewalt an Schulen, die derzeit in Berlin geführt wird (ein wesentlicher Grund für die Zunahme der Gewaltvorfälle an Berliner Schulen ist die Aufforderung der Schulbehörde, das Meldeverhalten bei solchen Vorfällen zu steigern – vgl. BMI/BMJ 2006).

Kinderkriminalität im Hellfeld

Neben strafrechtlichen Verstößen von Jugendlichen und Erwachsenen steht die Delinquenz vereinzelter strafunmündiger Kinder unter 14 Jahren, die als Intensiv- oder Mehrfachtäter in Erscheinung treten, im Mittelpunkt des Interesses. In diesem Zusammenhang wird dann häufig das Herabsenken der Strafmündigkeitsgrenze auf 12 Jahre diskutiert.

Eines der wichtigsten Instrumente, das Entwicklungen von Kriminalität im Hellfeld beschreibt, ist die Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS). In ihr werden alle von der Polizei registrierten Verstöße gegen das Strafgesetzbuch, die ermittelten Tatverdächtigen und deren Alters- und Geschlechtsstruktur sowie Opfer- und Täterbeziehungen erfasst. In der wissenschaftlichen Diskussion ist die begrenzte Aussagekraft der PKS unstrittig. Die in ihr erfasste Anzahl von Straftaten ist abhängig von der Anzeigebereit-

schaft der Bevölkerung einerseits und der Intensität der Verbrechenskontrolle durch die Polizei andererseits. Neben diesen Einflussfaktoren kommt es durch die Polizei zu Registrierungsfehlern, die vor allem in der Gruppe der Kinder gut zu beobachten sind. So wird in der PKS des Jahres 2005 ein Kind unter sechs Jahren aufgeführt, welches der Verbreitung von Kinderpornografie verdächtigt wird. Ein weiteres Kind wird wegen der Misshandlung von Schutzbefohlen ausgewiesen. Weiterhin werden Kinder ohne eigene Tatbeteiligung als Tatverdächtige registriert, wenn sie sich in einer Gruppe befunden haben, aus der heraus eine Straftat begangen wurde. Unabhängig von diesen Unzulänglichkeiten bietet die polizeiliche Kriminalstatistik auf Grund fehlender anderer Datenquellen eine der wenigen Möglichkeiten, Aussagen über Entwicklungstendenzen von Kinderdelinquenz im Hellfeld treffen zu können. Bei der Interpretation der Daten müssen diese Probleme allerdings immer mitgedacht werden.

Unter den durch die Polizei im Jahr 2005 ermittelten Tatverdächtigen beträgt der Anteil strafunmündiger Kinder 4,5%, während ihr Anteil an der in Deutschland lebenden Wohnbevölkerung 13,3% beträgt. Sie sind somit im Hellfeld der Kriminalitätsbelastung unterrepräsentiert. In der Opferstatistik, die sich vornehmlich auf Gewaltdelikte bezieht, stellen Kinder 8,9% aller registrierten Opfer. Da die von Kindern vornehmlich erlebte Viktimisierung im sozialen Nahraum stattfindet, wo die Anzeigewahrscheinlichkeit sehr niedrig und damit das Dunkelfeld sehr groß ist, kann davon ausgegangen werden, dass nur ein Bruchteil der Opfererfahrungen von Kindern in der polizeilichen Kriminalstatistik erfasst wird.

Betrachtet man die Altersstruktur der als tatverdächtig registrierten



Kinder, zeigen sich deutliche Differenzen. Kinder unter acht Jahren stellen nur etwa 5% der polizeilich registrierten Tatverdächtigen unter 14 Jahren. Den Großteil der von der Polizei erfassten Kinder stellte die Altersgruppe zwischen 12 und unter 14 Jahre. Mehr als die Hälfte (53%) aller tatverdächtigen Kinder wurde 2005 wegen einfachen Diebstahls (davon etwa 80% Ladendiebstahl) registriert. Das zweithäufigste Delikt bei Kindern ist die Sachbeschädigung. Fast dreiviertel der Kinderdelinquenz ist dem Bereich der leichten Delinquenz (leichte und fahrlässige Körperverletzung, Ladendiebstahl, Erschleichung von Leistungen, Beleidigung, Sachbeschädigung) zuzurechnen. Die Deliktstruktur von Kindern unterscheidet sich somit deutlich von der jugendlicher und Heranwachsender. Im Zeitverlauf ist es auch bei strafmündigen Kindern in den 90er Jahren zu einem Anstieg der Tatverdächtigenbelastungszahlen gekommen, die seit dem Jahr 2000 wieder sinken. Von einer deutlichen Zunahme strafmündiger Täter kann mit Blick auf die Hellfelddaten der Polizei nicht gesprochen werden (vgl. dazu Brettfeld 2006).

Jedoch ist zu bedenken, dass nur ein Teil der Delikte von Kindern an Instanzen der Strafrechtspflege weitergegeben werden, viele Vorkommnisse bleiben im Dunkelfeld. Um die Entwicklungen der Kinderdelinquenz näher zu beschreiben, reicht somit eine alleinige Interpretation der Hellfelddaten nicht aus. Diese müs-

sen mit Erkenntnissen aus Dunkelfeldbefragungen kontrastiert werden, um Entwicklungslinien, die sich im Hellfeld zeigen, zu ergänzen und ggf. zu relativieren.

Bisher existieren leider kaum Dunkelfelddaten für strafmündige Kinder. Fast alle bisher durchgeführten Befragungen zu eigenem delinquentem Verhalten haben Schüler/-innen der 9. bzw. 10. Klassen als Untersuchungseinheit ausgewählt. Das wandelt sich langsam. So haben sowohl die Paneluntersuchung der Universität Münster in Zusammenarbeit mit der Universität Bielefeld in Münster und Duisburg als auch die International Self-Report Delinquency Study (ISRD-2), die durch die Universität Hamburg durchgeführt wird, erstmals 7. Klassen in ihre Befragung miteinbezogen (erste Auswertungen der Daten des Panels in Münster und Duisburg zeigen eine deutlich niedrigere Delinquenzbelastung der Schüler/-innen aus den 7. Klassen – vgl. BMI/BMJ 2006, S. 379). Mit diesen Daten wird es erstmals möglich sein, Aussagen über das delinquente Verhalten der Gruppe noch strafmündiger junger Menschen im Alter von 12 bis 14 Jahren, welche wie bereits beschrieben den Großteil der offiziell registrierten Tatverdächtigen im Bereich der so genannten Kinderkriminalität ausmachen, getroffen werden. Leider werden auch diese Daten keine Feststellung zur Entwicklung von Kinderdelinquenz treffen können, da es sich jeweils um Querschnittsdaten handelt. Längsschnitt-

daten, die Aussagen über Trends treffen können, fehlen bisher gänzlich.

Einen Großteil ihrer Zeit verbringen Kinder an Schulen, so dass Erkenntnisse zu Gewalt an Schulen hier näher beleuchtet werden sollen.

Gewalt an Schulen

In den letzten Jahren gilt das Interesse der Öffentlichkeit im vermehrten Maße der Gewalt an Schulen. Kriminalstatistische Informationen dazu liegen in Deutschland nur in begrenztem Maße vor, denn nur in einigen Bundesländern wird die Schule explizit als Tatort in der PKS ausgewiesen. Soweit Daten für diesen Teilbereich vorliegen, unterscheiden sich diese in den einzelnen Bundesländern. Eine Studie des sächsischen LKA gelangt zu dem Ergebnis, dass in den letzten Jahren ein Rückgang der Delikte in Schulen und auf Schulhöfen stattgefunden hat. So nahmen von 2001 zu 2002 die registrierten Gewalttaten um fast 15% ab. Im Jahreszeitraum 2003/2004 verringerten sich die aufgenommenen Fälle um 10,6%, auch der durch diese Taten verursachte Schaden ging zurück. In Rheinland-Pfalz, wo die Polizei in einer Sondererhebung Straftaten, die sich in Schulen oder in deren Umfeld ereignen, separat erfasst, wurde hingegen von einem Anstieg der Delikte berichtet. Das zuständige Ministerium führt diesen Anstieg auf das deutlich veränderte Anzeigeverhalten zurück (vgl. BMI/BMJ 2006).

In verschiedenen Studien zu Gewalt an Schulen haben sich immer

„Jugendhilfe-aktuell“ 2/07

Die Internetausgabe 2/2007 der Zeitschrift „Jugendhilfe-aktuell“ des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe hat folgende Schwerpunktthemen:

- Ein Kurzüberblick zum neuen Kinderbildungsgesetz NRW („KiBiz“).
- Im Schwerpunkt „Kinder- und Jugendgewalt“ gibt es u.a. die Beiträge „Aufmucken? Zähne spucken! – Ursachen und Dimension von Kinder- und Jugendgewalt“, „Gewaltpräventive Programme: Ergebnisse von Wirkungsstudien, Entwicklung von Qualitätsstandards“, „Andere Wege gehen: Konfliktlösung durch interkulturelle Mediation“, „Coolnesstraining für Kinder und Jugendliche in Wohngruppen“.

- Beim Schwerpunkt „Jugendkriminal- und Jugendstrafrecht“ geht es u.a. um „Der Skandal von Siegburg und der künftige Umgang mit jungen Strafgefangenen“ und „Gewalttaten passieren nicht! Ein Bericht über die Arbeit mit jungen Gewalttätern in der JVA-Iserlohn“.

Weitere Beiträgen sind:

- Jugendarbeit ausbauen, statt an Ganztagschule verlegen!
- „Abschlussphase des Projektes SeM: Sekundäre Suchtprävention für spätausgesiedelte junge Menschen in Münster“

Darüber hinaus gibt es aktuelle Informationen aus der Jugendhilfe in Westfalen-Lippe.



Die PDF-Datei kann kostenlos heruntergeladen werden unter: www.lwl-landesjugendamt.de
Kontakt: andreas.gleis@lwl.org

wieder folgende Ergebnisse herauskristallisiert:

- Die häufigste Form von Gewalt an Schulen ist verbale Gewalt. Diese Form ist auch die einzige, bei der es sich nicht um ein männliches Phänomen handelt.
- Gewalt an Schulen ist, bis auf verbale Gewalt, eng mit dem Bildungsniveau verbunden. Haupt- und Sonderschulen weisen das größte Aggressionspotenzial auf.
- Täter- und Opferstatus hängen sehr eng zusammen. Täter von Gewalt sind mehrheitlich auch Opfer; Opfer schulischer Gewalt üben oft auch selbst Gewalt aus.

Interessant im Zusammenhang mit Gewalt an Schulen ist die Analyse des Bundesverbandes der Unfallkassen, die der Frage nachgeht, ob aggressives Verhalten an Schulen zugenommen hat und ob eine Veränderung der Qualität im Sinne einer zunehmenden Brutalisierung zu beobachten ist (vgl. Bundesverband der Unfallkassen 2005). Bei dieser Analyse handelt es sich um relativ harte Daten, da davon auszugehen ist, dass versicherungsrelevante Schäden von Schulen in der Regel an den Versicherungsträger weitergeleitet werden (Schüler/-innen, die infolge einer tätlichen Auseinandersetzung ärztlich behandelt werden, werden unfallstatistisch erfasst).

Im Jahr 2003 entfielen bei einem Versicherungsbestand von 8,3 Millio-

nen Schüler/-innen 11 Unfälle auf 1000 Versicherte. Das höchste Aggressionspotenzial weisen erwartungsgemäß Hauptschulen auf. Hier liegt die Raufunfallquote bei 32,8 aggressionsbedingten Unfällen pro 1000 Schüler/-innen. Ebenso bestätigen sich bekannte Befunde in Bezug auf die Beteiligung der beiden Geschlechter. Während bei Mädchen die Quote bei 7,1 Unfällen auf 1000 Schülerinnen liegt, ist sie bei den Jungen mit 15,3 fast doppelt so hoch. Die höchste Rate raufbedingter Unfälle ist, betrachtet man die Altersgruppen, bei den 11- bis 13-Jährigen zu finden. In dieser Altersspanne werden über 17 Unfälle pro 1000 Schüler/-innen an die Unfallkassen gemeldet. Ab dem 14. Lebensjahr sinkt die Anzahl von gemeldeten Vorfällen über 15,7 bei den 14-Jährigen deutlich ab.

Neben dieser Beschreibung für das Jahr 2003, in der sich Befunde aus Dunkelfelduntersuchungen zu Gewalt an Schulen bestätigen, liegen den Unfallkassen seit 1993 Daten vor. Durch die kontinuierliche Erfassung erlauben diese Daten eine Aussage über langfristige Entwicklungen (siehe Abbildung unten).

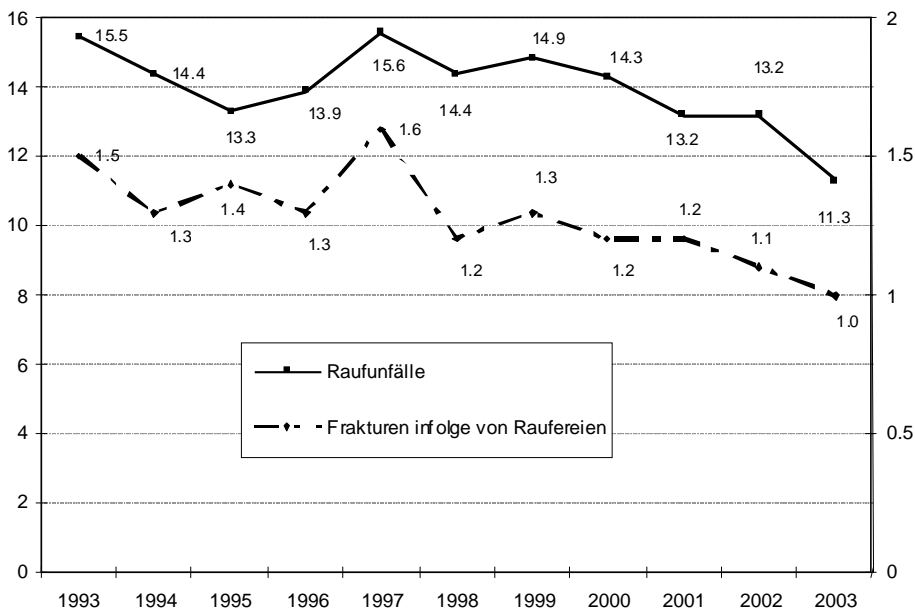
Diesen Daten zufolge ist die Anzahl der bei der Versicherung gemeldeten Schäden aus Gewaltvorfällen an Schulen ab etwa 1999 kontinuierlich zurückgegangen. Unfälle mit gravierenden Folgen, hier gemessen anhand der Anzahl an Frakturen, nahmen

im selben Zeitraum ebenfalls ab. Dieser Rückgang sowohl für die Anzahl der gemeldeten Raufunfälle als auch für daraus entstandene Frakturen lässt sich über alle Schularten hinweg beobachten. Diese Befunde zeigen somit bundesweit einen Rückgang physischer Gewalt und eine Veränderung der Qualität in Richtung geringerer Schweregrade solcher Vorkommnisse. Die Daten der Unfallkassen sprechen damit deutlich gegen eine qualitativ und quantitativ zunehmende Gewalt an Schulen (vgl. Bundesverband der Unfallkassen 2005).

Neben diesen Hellfelddaten existieren eine Menge Dunkelfeldbefragungen, die Aussagen über die Qualität und Entwicklungsläufe der Gewalt an Schulen treffen können. So führt das KFN derzeit eine Studie zu Gewalt unter Kindern im Kontext der Grundschule durch. Bei der Auswertung der erhobenen Daten von Schüler/-innen der 4. Klasse zeigt sich, dass ein Großteil aller Schüler/-innen in den letzten vier Wochen niemals Opfer einer Gewalttat, inklusive verbaler Gewalt, geworden ist. Hänseleien werden dabei von den Kindern am häufigsten berichtet. Bei der Frage nach eigenem Täterhandeln gaben etwa ein Viertel der Befragten an, mindestens einmal in den letzten vier Wochen selbst Gewalt ausgeübt zu haben (vgl. Baier, Windzio 2006). Leider gibt es bei dieser Befragung nur einen Erhebungszeitpunkt, so dass Aussagen über Entwicklungsverläufe nicht getroffen werden können.

Diese sind in einer Untersuchung von 5. bis 13. Klassen zu Gewalt an Schulen abzulesen, die in Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt wurde. Im Untersuchungszeitraum kam es zu einem zehnpromzentigen Anstieg der Opfererfahrungen im Bereich verbaler Gewalt, die jeder zweite Schüler erlebt. Gleichzeitig ist ein deutlicher Rückgang der anderen Gewaltdelikte zu beobachten. Parallel zu diesen Entwicklungen wurde von den Autoren eine Zunahme der Hinzuziehung der Polizei zur Konfliktlösung bzw. Anzeigerstattung durch Opfer oder Eltern von 13,6% (1997) auf 35% (2004) festgestellt. Dieser Trend zur formellen Konfliktlösung führt zu einem Anstieg von Gewaltvorfällen, die in der polizeilichen Kriminalstatistik registriert werden (vgl. LKA Mecklenburg-Vorpommern).

Abbildung: Raufunfälle und Frakturen in Folge von Raufereien je 1000 Schüler (als Raufunfälle im Sinne der Unfallkassen werden meldepflichtige aggressionsverursachte Unfälle mit ärztlicher Inanspruchnahme erfasst)



Quelle: Bundesverband der Unfallkasse 2005

Alle bisher aufgeführten Daten zeigen deutlich, dass weder von einer Brutalisierung noch von einer zunehmenden Delinquenzbelastung von Kindern gesprochen werden kann. Auch die medial diskutierte Zunahme von Gewalt an Schulen lässt sich mit den vorhandenen Daten nicht bestätigen. Die Zunahme von Kinderdelinquenz im Bereich der durch die Polizei erfassten Gewaltdelikte, bedingt durch eine erhöhte Anzeigebereitschaft auch bei geringer Tatschwere, weist auf ein spezifisches Problem hin. Parallel mit zunehmender Sensibilisierung für das Phänomen Gewalt scheint die Kompetenz und der Wille für eine informelle Regelung sozialer Konflikte zu sinken. Gewaltpräventionsmaßnahmen sollten von daher nicht nur die Sensibilisierung für Gewalt, sondern auch die sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern, die einen sozial adäquaten Umgang mit Konflikten ermöglichen.

Kontakt: Franziska Seyboth-Teßmer, Universität Hamburg, Fakultät für Rechtswissenschaften, Schlüterstr. 28, 20146 Hamburg, Telefon 040/42838-4760, E-Mail: F.Seyboth-Tessmer@uni-hamburg.de www.jura.uni-hamburg.de

Literatur:

- Baier, D.; Windzio, M. (2006). Gewalt unter Kindern im Kontext der Grundschule. In: Vorstand der Sektion Rechtspsychologie im BDP (Hrsg.) Praxis der Rechtspsychologie. Themenschwerpunkt Kinderdelinquenz. 16. Jahrgang. 1/2. S.53-81.
- Brettfeld, K. (2006). Umfang, Struktur und Entwicklung der Kinderdelinquenz: Befunde und Aussagekraft der polizeilichen Kriminalstatistik für Deutschland. In: Vorstand der Sektion Rechtspsychologie im BDP (Hrsg.) Praxis der Rechtspsychologie. Themenschwerpunkt Kinderdelinquenz. 16. Jahrgang. 1/2. S.30-52.
- Bundesministerium des Inneren, Bundesministerium der Justiz (Hrsg.) (2006). Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht. Berlin.
- Bundesverband der Unfallkassen (Hrsg.) (2005). Gewalt an Schulen. Ein empirischer Beitrag zum gewaltverursachten Verletzungsgeschehen an Schulen in Deutschland 1993-2003. München.
- Landeskriminalamt Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2004). Wie sicher sind unsere Schulen?? Ergebnisse einer Wiederholungsbefragung von Schülern in Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin

Erstveröffentlichung des Artikels in der Zeitschrift „Thema Jugend“ 1/07

Dialog auf Augenhöhe

SCHLAG

LICHT

Gender

Neue Anforderungen für eine geschlechtersensible Praxis

von Dr. Corinna Voigt-Kehlenbeck

1. Geschlecht als Bewältigungsanforderung

In den vergangenen Jahren wurde viel über die Frage diskutiert, ob und worin sich Veränderungen in den Lebenslagen von Mädchen und Jungen niederschlagen. In diesem Zusammenhang wurde immer wieder die Frage gestellt, ob inzwischen die Probleme *der Jungen* deutlicher würden als die *der Mädchen*.

Diese letzte Fragestellung hat sich als unsinnig erwiesen. Deutlich geworden ist, dass es keinen Sinn macht, allgemein über einen Vergleich der *Gesamtgruppe der Mädchen* bzw. der *Gesamtgruppe der Jungen* zu diskutieren. Die Divergenz zwischen Jungen und Mädchen ist unwesentlicher als die Unterschiede, die sich innerhalb der Gruppe von Jungen und der Gruppe von Mädchen abzeichnen. Folglich bleibt der Grundsatz: *Mädchen sind nicht gleich Mädchen, Jungen sind nicht gleich Jungen*.

Wenn wir also aufgefordert sind, passgenaue Reaktionsmöglichkeiten zu entwickeln, macht es keinen Sinn, Gender im Sinne der „Versämtlichungen“ zu fassen (*sämtliche Mädchen* sind allgemein benachteiligt, *sämtliche Jungen* sind von Dominanzstrukturen betroffen oder bevorteilt durch...). Es ist zweckmäßiger, *Geschlecht als Problem- und Konfliktdimension* und darin als *Bewältigungsanforderung* zu fassen. Dies bedeutet, die Unausweichlichkeit einer habituell gebundenen Darstellung anzuerkennen, die Mädchen und Jungen unterschiedlich betrifft, und zugleich Veränderungen in den Geschlechterverhältnissen selbst zu erfassen. Die Genderthemen sollten sich nicht in einer Unterscheidung der Lebenslagen

von Mädchen und Jungen erschöpfen, denn dies greift zu kurz. Eine *gendersensible, fachkompetente Arbeit* zeichnet sich vielmehr dadurch aus, dass die pädagogischen Fachkräfte in der Lage sind, die *Bewältigungsdimension Geschlecht* in den verschiedenen Problemlagen von Mädchen und Jungen zu erfassen.

2. Veränderte Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen

Um die Veränderung der Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu verstehen, ist es wichtig, nicht nur die Genderdimension zu erfassen, sondern auch „den Zeitgeist“, der Kinder umgibt. Dazu eignet sich ein Vergleich der Überschriften der letzten Shell-Jugendstudien. In den Shell-Jugendstudien nämlich werden nicht nur die Lebenslagen von Jugendlichen beforscht, sondern Wert darauf gelegt, diese aus Sicht der Jugendlichen zu begreifen. Die Ergebnisse der qualitativen Interviews und quantitativer Befragungen werden abschließend in einer Art Slogan zusammengefasst. Den Forschenden ist es dabei wichtig, dem Medientrend entgegen zu wirken, der Jugendliche meist nur als Problemgruppe beschreibt!

Den Forschern der Shell-Jugendstudien ist daran gelegen zu zeigen, dass Jugendliche vielfältig und kreativ sind und als Gesamtgruppe, jeweils eingebettet in eine Art „Zeitgeist“, Formen der Lebensbewältigung entwickeln. Die Shell-Jugendstudien sind bemüht, die Wege der Jugendlichen nachzuzeichnen und genauer zu erforschen, wie Jugendliche auf die gesellschaftspolitischen Anforderungen ihrer Zeit reagieren. Jede Generation hat eigene Formen, sich mit dem

Zeitgeist zu „arrangieren“. Die Ergebnisse der letzten drei Studien ergeben folgendes Bild: Die 13. Jugendstudie (2002) war überschrieben mit dem Titel „Die wirtschaftliche Krise hat die Jugend erreicht“; die 14. Shellstudie (2004) hieß „Eine pragmatische Generation“; die 15. Studie (2006) trägt den Titel „Eine pragmatische Generation unter Druck“.

Wir haben es also mit Jugendlichen zu tun, die ihre eigene Lebenslage ganz pragmatisch angehen. Viele Jugendliche orientieren sich an dem potenziellen Gewinn der Ausdifferenzierung der Lebenslagen und bemühen sich, dabei nicht so sehr der Angst vor dem Abstieg Beachtung zu zollen, sondern eher sachlich zu agieren. Insofern tangiert die Angst vor der drohenden finalen Exklusion, die mit dem Abbau des Sozialstaates als Drohkulisse die Jugendphase überschattet, zwar die Jugendphase von Mädchen und Jungen, doch die Jugendlichen als Gesamtgruppe entfalten dennoch eine altersspezifische Kreativität. Sie entwickeln Fähigkeiten im Umgang mit den Spannungen, denen sie ausgesetzt sind, und eigene Bewältigungsformen.

3. Lebensphase Adoleszenz

Soweit zum Zeitgeist und zu dessen Einfluss auf die Jugendphase. Es erscheint sinnvoll, nun die Lebensphase Jugend, also die Adoleszenz selbst, genauer in den Blick zu nehmen.

Auch heute sind Jugendliche adoleszenten Spannungen ausgesetzt, ihre Lebenswelten sind nach wie vor geprägt von Auseinandersetzungen und Abgrenzungen in den Familien, von Auseinandersetzungen in den jeweiligen Jugendszenen sowie von der Sehnsucht nach Liebe und von dem großen Thema Sexualität. Hieran hat sich nicht viel geändert. Veränderungen aber zeichnen sich insofern ab, als dass Jugendliche heute in einer polykontextualen, von Widersprüchen durchzogenen Wirklichkeit leben. Sie müssen mit Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeiten umgehen. Dies ist zu einer neuen Anforderung geworden, die besonders spannend wird, wenn man darin die Genderdimension erfasst: Jugendliche müssen sich in einem unübersichtlichen und zum Teil widersprüchlichen Nebeneinander von Werten, Normen und Deutungszusammenhängen zurecht-

finden und ihre geschlechtsbezogene Darstellung bewältigen. Viele Jugendliche erleben divergierende Darstellungsformen. Dies bedeutet, sie müssen sich eben nicht nur *als Junge* bzw. *als Mädchen* bewegen und verhalten können, sondern sie müssen Darstellungsweisen entwickeln, die sie befähigen, *als Junge im Sportverein*, *als Mädchen in der Nachbarschaft*, *als Junge in der Schule*, *als Schwester/Bruder in der Familie* etc. zu agieren. Dabei müssen je nach Kontext Widersprüche bewältigt werden, auch in Bezug auf die je verschiedenen Deutungen von Geschlechterkontexten. Diese geschlechtsbezogenen Darstellungen entwickeln sich nicht kognitiv, sondern sind an

und verarbeiten auf diese Weise die sich ihnen erschließenden Variationsmöglichkeiten. Kinder erwerben bereits sehr früh Darstellungsweisen und lernen *Mädchensein* bzw. *Jungesein* zu dechiffrieren. Sie deuten und interpretieren das, was sie an bewussten und unbewussten Botschaften empfangen (insbesondere natürlich auch die Erwartungen von Eltern, ErzieherInnen und anderen Bezugspersonen), und geben dies an Geschwister und Gleichaltrige als vermeintliche Wissensbestände weiter.

Entscheidend für die Geschlechterforschung ist dabei das Faktum, dass ihnen dieser Vorgang nicht als Konstruktion bewusst wird. Kinder denken, Geschlecht sei eine naturwüch-



einen habituell bedingten, komplexen Aneignungsprozess gebunden.

4. Geschlecht als Konstruktion – doing gender

In der Geschlechterforschung wird davon ausgegangen, dass Geschlecht hergestellt wird (doing gender). Dies meint, dass Jungen und Mädchen interaktiv daran beteiligt sind, Geschlechterverhältnisse zu verändern: sie bestätigen, variieren und interpretieren Geschlechterdarstellungen und entwickeln Darstellungsweisen aus den Botschaften, die sie empfangen. Dabei orientieren sie sich an anderen Kindern und Jugendlichen und lesen an deren Habitus ab, wie diese sich *als Mädchen* bzw. *als Jungen* darstellen. Sie entwickeln auch selbst Geschlechterzuschreibungen und interpretieren, korrigieren und insistieren bei anderen Kindern und Jugendlichen Normvorschriften. Sie konterkarieren

sige Tatsache und die geschlechtsspezifischen Eigenschaften würden sich entwickeln, so, wie auch Tomaten oder Bohnen wachsen. Sie sehen sich bestätigt in körperlichen Unterschieden, die bei Jungen und Mädchen erkannt und in der Differenz gedeutet werden als Aspekte eines grundlegenden Unterschiedes. Dieser Unterschied wird korreliert mit der Erkenntnis des Wachstums der primären Geschlechtermerkmale: Mädchen wachsen nicht nur Brüste, sie sind eben auch zickig und emotional, männliche Jugendliche warten auf ihre fortschreitende Behaarung und antizipieren darin männliches Verhalten ebenfalls als einen von der Natur vorgegebenen Vorgang, wie z.B. die Erwartung zu bolzen und zu raufen³. Verdeckungszusammenhänge sind impliziter Bestandteil der Konstruktion Geschlecht, sie „lebt“ von verdeckten Strukturen.

Für die Genderforschung ist die Erkenntnis zentral, dass sich niemand dieser Bewältigungsanforderung entziehen kann. Jeder Mensch muss sich, jeweils in der Umgebung, in der er sich bewegt, als Junge oder als Mädchen inszenieren; muss *als Junge* oder *als Mädchen* erkennbar sein.

Entscheidend sind nicht nur die Verdeckungszusammenhänge, sondern auch die Prozesse der habituellen, körperlichen Aneignung, denn diese Deutungen werden *inkorporiert*. Wir könnten uns nicht ständig fragen: „*Wie verhalte ich mich jetzt, damit ich als Junge bzw. als Mädchen kenntlich bin?*“, folglich sinken die Bestandteile der körperbezogenen Aneignungsprozesse ins Unbewusste ab und stehen dort zur Verfügung. Dieser Aneignungsprozess wird ohne Rückgriff auf den Prozess des Denkens aktiviert. Der Habitus ist verfügbar, er prägt die geschlechtsspezifische Deutung und damit auch den Umgang mit Gefühlen und Konflikten. Kinder übersetzen schon sehr früh habituell ihre Wahrnehmungen und Darstellungsweisen in Körpergesten, deuten die geschlechtsbezogenen Erwartungen und internalisieren die je geschlechtsgebundene Deutung. Folglich ist auch der Umgang mit Konflikten schon früh in eine körperliche Haltung eingebunden, dies wirkt sich bis ins hohe Erwachsenenalter aus.

5. Schulische Konflikte bedingt durch Differenzverhältnisse (Soziale Schicht, Ethnizität, Gender)

Wir wissen: Bildung begünstigt die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Wir wissen auch, männliche Kinder haben in der Schule große Probleme. Lehrer und Lehrerinnen klagen, dass einige wenige Jungen ganze Klassenräume aufmischen. Es zeigt sich, diese Jungen haben in den divergierenden Männlichkeitsanforderungen keine für die Schule angemessene Darstellungsform gefunden. Sie bringen sich so selbst um die so wichtigen Bildungschancen. Grund dafür sind, vereinfacht gesagt, die sich in der Lebenswelt Schule verschränkenden Widersprüche der verschiedenen Ungleichheitsdimensionen (Ethnizität, Schicht, Gender). In der Schule wird „angemessenes Verhalten“ bewertet. Vor allem die Widersprüchlichkeiten in den Männlichkeitsdarstellungen manifestieren sich als Geschlechterspannungen in der Schule. Der Versuch, über einen Habitus der körperliche Dominanzgesten und über angsteinflößende Gesten Stabilität zu gewinnen, erweist sich als nicht schulkompatibel. Diese Darstellungsform führt zum Bildungsmisserfolg und prägt den Teufelskreis der Betroffenen: Die erworbenen Männlichkeitsdarstellungen, korreliert mit körperlich bedroh-

lichen Dominanzgesten, beeindruckten (sprich ängstigen) zwar die Mitschüler, aber sie provozieren in der Lebenswelt Schule. Lernbehinderungen sind die Folge, die wiederum kompensiert werden mit vermeintlichen Überlegenheitsgesten, die an anderen Orten wirksam scheinen.

Jugendliche aus bildungsnahen Elternhäusern haben andere Ressourcen, um Verunsicherung zu kompensieren. Sie lernen, im Gespräch Widersprüche zu abstrahieren. Ihnen gelingt es deshalb auch leichter, sich *als Jungen bzw. Mädchen* mit den Widersprüchen der geschlechtsbezogenen Darstellung auseinanderzusetzen, und sich ggf. auch zu distanzieren⁴. Bezogen auf diesen kleinen, aber entscheidenden Unterschied differenziere ich im Folgenden für die Bedarfserhebung in *gut und weniger gut begleitete Jugendliche*.

Gut begleitete Jugendliche sind eher in der Lage, die Widersprüche und Veränderungen in den Geschlechterzuschreibungen in ihren Persönlichkeitsentwurf zu integrieren. Sie profitieren von den Veränderungen im Geschlechterverhältnis. Sie lernen im Elternhaus, dass man Protest und Widerspruch vortragen und Gefühle wie Ärger bzw. Zurücksetzung verhandeln kann. In den familiären Lebenswelten von *nicht gut begleiteten* Jugendlichen dominieren Sorgen und Nöte.

Jungenarbeit: Eine pädagogische Herausforderung

4-teilige Qualifizierungsreihe für Männer beginnt am 26. – 28.09.2007

Jungen sind eine Gruppe in der sozialen Arbeit, die sich vielfältig zeigt. Um mit ihnen in einen arbeitsfähigen Kontakt zu gehen, bedarf es einer reflektierten und bewussten pädagogischen Herangehensweise. Im Rahmen dieser Qualifizierungsreihe wird die Notwendigkeit thematisiert, die Jugendlichen geschlechtsbezogen und reflektiert wahrzunehmen und den Blick – in diesem Fall – auf die Jungen und das besondere Verhältnis zwischen dem pädagogischen Mann und seinen Jungs zu richten. Aufgezeigt werden Möglichkeiten und Grenzen der Jungenarbeit.

Konzeptionell wird erarbeitet, wie und warum Jungenarbeit von Männern entwickelt und getragen wer-

den kann. Ein zentraler Anknüpfungspunkt sind dabei persönliche Erfahrungen der Teilnehmer – sowohl aus der eigenen Biografie als auch aus dem konkreten Berufsalltag. Ausgehend von je einer zentralen Fragestellung werden in jedem Seminarblock mögliche Formen der Umsetzung dieses Themas im pädagogischen Alltag erarbeitet und in praktischen Übungen erfahrbar gemacht.

– Modul 1 „Grundlagen und Zielsetzungen“ vom 26. bis 28.09.2007.

– Modul 2 „Jungensexualität: zwischen Coolness und Herzkasper“ vom 27. bis 29.02.2008.

– Modul 3 „Gewalt und Ohnmacht: Aggression und Selbstbehauptung“ vom 17. bis 19.09.2008.

– Modul 4 „Berufs- und Lebensplanung: Was soll aus denen werden?“ vom 21. bis 23.01.2009.

Anbieter der Qualifizierung ist das Landesamt für Soziales, Jugend und Familie/Landesjugendamt, in Kooperation mit dem Tagungshaus Bredbeck (= Veranstaltungsort) sowie dem Gender Institut Hamburg/Steinkimmen/Oldenburg.

Inhaltliche Informationen bei:
joachim.glatzel@profamilia.de,
bernd.draegestein@mannigfaltig-sued.de

Im Internet:
www.bredbeck.de
www.gender-institut.de

6. Leben in einer polykontextural überformten Wirklichkeit

In der Schule, in der Familie und auf der Straße wirken sich die je unterschiedlichen Systeme und Deutungszusammenhänge unterschiedlich aus. Viele Jugendlichen müssen lernen, auf „*verschiedenen Hochzeiten zu tanzen*“. Sie müssen Verhaltensweisen entwickeln, die für divergierende Lebenswelten kompatibel sind. Um in der Schule nicht diffamiert zu werden, müssen sie sich eine Darstellungsweise aneignen, die sie nicht gefährdet (z.B. auf dem Schulhof). Sie müssen den bildungs- bzw. mittelschichtorientierten Normen der Lehrer/-innen entsprechen und sich als Junge bzw. als Mädchen im Sozialraum so inszenieren können, dass sie auch in ihrer peer group Anerkennung finden. Viele Jugendliche sind mit diesen Integrationsanforderungen überfordert. Sie scheitern an Widersprüchen in diesen verschiedenen geschlechterbezogenen Lebenswelten. Diese polykontexturalen Verschränkungen in den Lebenswelten und darin die geschlechtsspezifisch widersprüchlichen Deutungen enthalten *Überforderungsfallen*. Jugendliche, die zudem weitere Integrationsleistungen erbringen müssen (z. B. Jugendliche mit Flüchtlingserfahrungen, mit sexualisierten Traumata oder gar mit Kriegserfahrungen), sind in besonderem Maße auf Flankierungs- und Beratungsangebote angewiesen, in denen eine genderreflexive Haltungen integraler Bestandteil ist.

7. Erwartungen in himmelblau und rosarot – die Wiederaufladung der Geschlechterdifferenz

Die Forschung zeigt auf, dass sich die Geschlechterverhältnisse nicht so gewandelt haben, wie wir es erhofft haben. Es lässt sich keine linear fortschreitende Gleichberechtigung verzeichnen. Vielmehr lassen sich neue Allianzen und Beharrlichkeiten nachzeichnen (vgl. Böhnisch u.a. 2006). Geschlechterverhältnisse werden neu konfiguriert – aber auch neu aufgeladen⁵. Diese erneute Aufladung der Gegensätze zeigt sich auch in den *dress codes*. So haben z. B. Tchibo, C & A oder H & M die Kinderkleidungsabteilung deutlich geteilt: in eine rosarote und eine himmelblaue Abteilung. Die Erwartung, dass diese



Zweiteilung eines Tages überwunden sei, ist nicht eingetreten. Die Hoffnung auf ein Geschlechterverhältnis, in dem das *Surfen in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen* ein Vergnügen darstellt, ist zwar für einige gültig geworden, es lassen sich jedoch Entwicklungen beobachten, die darauf hinweisen, dass angesichts der vielfältigen Auflösung von Normen und Traditionen die binären Strukturen der Geschlechterordnung neu aufgeladen werden. Wenn alles uneindeutig zu werden scheint, wenn keiner einem sagen kann, welche Zukunft einen erwartet, wenn keiner einem sagen kann, wie man es schaffen soll, mit all den Unklarheiten zurechtzukommen, und wenn überhaupt unklar ist, wie man das Leben bewältigen kann, dann wird die Orientierung an vermeintlich eindeutigen Zuschreibungen – wie an der Zuschreibung von Geschlecht – offensichtlich auf fatale Weise wieder verheißungsvoll.

8. Die Aufladung des Privaten

Statt dass, wie erhofft, Lust freigesetzt wird auf die aufgefächerte Welt

der vermehrten Wahlmöglichkeiten, entwickeln sich ganz andere Phänomene. In diesem Zusammenhang spricht Lothar Böhnisch von dem Phänomen der *Aufladung des privaten Raums* (vgl. Böhnisch/Thiersch/Schröer, 2006). Aufgrund einer immer unwirtlicher werdenden Außenwelt, in der Vollzeitbeschäftigung zur Rarität geworden ist und Arbeitslosigkeit zur Realität vieler Mütter und Väter, wird der Rückzug ins Private praktiziert. *Ikeageschwängerte Visionen* eines schönen Zuhauses, in dem man die Sorgen der Außenwelt vergessen kann, haben Hochkonjunktur. Mädchen bzw. weibliche Jugendliche orientieren ihre Glückserwartungen an diesem rosaroten Traum. Die englische Männerforschung spricht für männliche Jugendliche ohne Abschluss vom Phänomen des *double losers*: Jungen, die kaum eine Chance zur Teilnahme am ersten Arbeitsmarkt haben, sind für junge Frauen aus ähnlichen Problemstrukturen schlicht unattraktiv. Sie verlieren also doppelt und sind so Verlierer sowohl auf dem Erwerbs- als auch auf dem Beziehungsmarkt.

9. Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte

In einer Zeit, in der Menschen auf sich selbst zurück geworfen sind und ihre Lebenswelt unübersichtlich geworden ist, steigt das Bedürfnis nach Vereindeutigungen. Private Lebensverhältnisse werden bis zur Überforderungsgrenze mit Kompensationswünschen aufgeladen. Die Bewältigungsanforderungen in einer polykontexturalen Wirklichkeit überfordern Kinder und ihre Eltern. Pädagogische Fachkräfte müssen sich nun fragen, wie können wir in unserer Arbeit Kinder und Jugendliche so begleiten, dass ihnen die Integration der Widersprüche gelingt? Wie können wir sie flankieren, damit sie langfristig in die Lage versetzt werden sich handelnd als *Baumeister des eigenen Lebens* zu erleben? Sie müssen Frustrationstoleranz erlernen, sie müssen in der Lage sein eigene Zielsetzungen für ihr Bildungs- und Lebensinteresse zu beschreiben, sie müssen Widersprüche als solche erkennen können – und sie müssen in die Lage versetzt werden, sich in gemischten Teams zu bewegen. Fast alle Menschen wünschen sich eine gelingende Liebes-

beziehung. Eine solche aber setzt Aushandlungsfähigkeiten voraus.

In Bezug auf die Geschlechterverhältnisse ist viel in Bewegung geraten. Kinder und Jugendliche tragen selbst zu dieser Veränderung mit bei und sollten aktiv an offenen Diskussionen beteiligt werden. Gelingt dies nicht, werden sie gezwungen, Verunsicherungen über geschlechtsgebundene Bilder zu kompensieren. Deshalb erscheint es sinnvoll, für die Gestaltung von koedukativen Arbeitszusammenhängen besonders deutlich über Absprachen und Atmosphären zu diskutieren, die einer genderreflexiven Arbeit in gemischten Teams förderlich ist. Dabei ist es m. E. nicht sinnvoll, über *Geschlecht* im Allgemeinen zu diskutieren. Es lohnt nicht, über verschiedene Ansichten von *Gerechtigkeitszusammenhängen* zu streiten. Für die gemeinsam anzustrebende fachliche Qualifikation ist es weit sinnvoller darüber nachzudenken, welche Folgen es hat, wenn man *Geschlecht als Konstruktion* kennzeichnet.

Die zukünftige Herausforderung der Genderpädagogik liegt darin, Konzepte zu entwickeln, die ein Team befähigen, Genderaspekte als

diskursiven Anteil zu begreifen. Dafür müssten sich Teams gemeinsam qualifizieren. Denn es reicht eben nicht, sich darüber auszutauschen, was pädagogische Fachkräfte (als mehr oder weniger private Personen) *so zum Thema Geschlecht denken*. Vielmehr geht es darum, das Geschlechterverhältnis als Aushandlungsverhältnis zu kennzeichnen und es als solches – vor den Kindern und Jugendlichen – zu praktizieren. Kinder und Jugendliche brauchen die Möglichkeit, Verhandlungen zwischen Männern und Frauen im Alltag mitzuerleben. Wir schulden ihnen die Chance mitzuerleben, dass Männlichkeit und Weiblichkeit auf vielfältige Weise interpretiert werden kann. In pädagogischen Teams müssen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter folglich in der Lage sein, Kindern und Jugendlichen zu zeigen, dass Menschen freundlich miteinander streiten (sprich aushandeln) können. Es gilt zu demonstrieren, dass Erwachsene bereit sind, sich gemeinsam auf ungeklärtes Terrain zu begeben und nach konkreten Lösungen für den Alltag suchen. Dies nämlich erschließt Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu

erkennen, dass Geschlechterzuschreibungen nicht gesetzt sind, dass diese eben nicht zwangsweise von dichotomen Gegensätzen (*richtig oder falsch*) geprägt sind, sondern von Aushandlungsprozessen. So können sie lernen, dass Konflikte nicht destruktiv sein müssen, sondern Bestandteil einer Aushandlungskultur sind, durch die gemeinsames Leben gestaltet (eben ausgehandelt) wird. Gelingt es gemischten Teams, dieses öffentlich zu praktizieren, erhält die Forderung nach einem *Dialog auf Augenhöhe* neue Plausibilität.

Dr. Corinna Voigt-Kehlenbeck ist promovierte Sozialwissenschaftlerin und hat langjährige Erfahrung in der Kinder- und Jugendhilfe und in der Lehre (Hochschulassistentin an der FU Berlin, FB Erziehungswissenschaften/ Sozialpädagogik, Lehrbeauftragte an der HAWK in Hildesheim und Emden). Sie ist Geschäftsführerin des Gender-Institutes, Hamburg-Steinkimmen-Oldenburg, König-Heinrich-Weg 133, 22455 Hamburg, E-Mail: voigt@gender-institut.de www.gender-institut.de

Fußnoten und Literaturhinweise auf der nächsten Seite!

„Mädchenspezifische Prävention von Ess-Störungen. Handlungsansätze für die Praxis“

Das Buch zum Projekt von Katrin Raabe

Im Jahre 2000 entwickelte Katrin Raabe gemeinsam mit dem Frauen-GesundheitsZentrum Heidelberg ein Projekt zur „Prävention von Ess-Störungen“. Daraus wurde mehr und bis heute bietet das „Projekt des Heidelberger Mädchenhaus e.V.“ bundesweit ein wichtiges Forum für betroffene Mädchen, Fortbildungen für Multiplikatoren/-innen, Informationsabende für betroffene Eltern oder Vor-Ort-Workshops für den interessierten Lehrkörper an Schulen an.

Parallel zum Projekt entstand die Internetseite des Heidelberger Mädchenhauses e.V. mit dem Internetprojekt „Ess-stoerungen.net“, das sich bis heute mit dem Angebot an Mädchen richtet, sich per E-Mail beraten zu lassen.

**Infos zum Projekt unter:
www.ess-stoerungen.net**

Die Veröffentlichung von Katrin Raabe bietet u.a.:

- Hintergrundinformationen zu den Störungsbildern, welche Risikofaktoren und Erklärungsansätze einer Ess-Störung zugrunde liegen;
- Grundlagenwissen zum Thema Ess-Störungen sowie Grundlagen zur Gesundheitsförderung;
- einen Überblick der Entstehungsgeschichte über den Ablauf bis hin zu wertvollen Erfahrungen über das Projekt des „Mädchenhaus Heidelberg e.V.“;
- Tipps für die Planung/Umsetzung von eigenen Mädchenprojekten;
- Eine „Methodensammlung“ mit wertvollen didaktischen Anregungen, auch für den Unterricht, zu Themen wie „Schönheit & Schlankheit“, „Körper und Seele“, „Für sich selbst sorgen“
- und vieles mehr.



Katrin Raabe: „Mädchenspezifische Prävention von Ess-Störungen. Handlungsansätze für die Praxis“ – Das Buch zum Projekt. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Preis: EUR: 14,- EUR, 140 Seiten, ISBN: 3-89676-950-2

www.paedagogik.de

*Für Kontakte zur Autorin:
Bettina Emmerich, Pressearbeit für
Buchverlage, Autoren und Andere,
Lechenicher Str. 13, 50937 Köln, E-Mail:
emmerich@be-promotion.de*

Literatur & Fußnoten zum Beitrag von Dr. Corinna Voigt-Kehlenbeck

Weiterführende Literatur:

Böhnisch, Lothar (2006): Soziale Begleitung und Strukturwandel der Lebensalter, Rede zur Jubiläumsveranstaltung 25. Jahre Schule für Sozialbegleitung Zürich, vom 22.9.2006, Download unter: www.sozialbegleitung.de

Böhnisch, Lothar und Margit Brückner (2001): Geschlechterverhältnisse, Weinheim

Budde, Michael (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender in Bildungsinstitutionen, Bielefeld

Döge, Peter und Rainer Volz (2002): Wollen Frauen den neuen Mann? Traditionelle Geschlechterbilder als Blockaden von Geschlechterpolitik, Broschüre Nr. 47 der Reihe Zukunftforum Politik der Konrad Adenauer Stiftung e.V., Stankt Augustin, 11/2002 (Download unter: www.innovationsreport.de)

Hollstein, Walter (2006): Männlichkeit als Macht und Ohnmacht – Ambivalenzen der männlichen Rolle (Download unter: www.fh-mannheim.de)

Meuser, Michael (2005): Die widersprüchliche Modernisierung von Männlichkeit – Kontinuitäten und Veränderungen im Geschlechterverhältnis, Frankfurt.

Münchmeier, Richard und Arthur Fischer u.a. (2006): Realität und Reichweite von Jugendverbandsarbeit (Hauptergebnisse unter: typo3.ejh.de)

Schnack, Dieter und Reiner Neutzling: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Hamburg 1990/2004

Böhnisch, Lothar, Hans Thiersch und Wolfgang Schroer (2005): Sozialpädagogisches Denken, Weinheim

Benedikt Sturzenhecker, Rainer Winter (Hg.) (2002): Praxis der Jungenarbeit, Weinheim
Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2003): Raus aus der Zuschreibungsfalle: Genderdialoge als pädagogische Zukunftsaufgabe, in: Betrifft Mädchen 4/2003

Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2004): Genderpädagogik. Eine Herausforderung für gemischte Teams, in: Sozial-Extra 5/2004

Voigt-Kehlenbeck, Corinna: (2005). Seitenblick. Können Frauen aus der kritischen Männerforschung lernen? in: Pech, Detlef, Herschelmann, Michael und Flessner, Heike (Hg.): Jungenarbeit – Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft, Oldenburg 2005

Voigt-Kehlenbeck (2006): Zu zweit versteht man mehr! Genderperspektivische Überlegungen aus einem sozialpädagogischen Blickwinkel. Readereiner Fachtagung am 4.11.2005, 15 Jahre ambulante Hilfen der SOS Kinderdörfer, Bremen, S. 17-31 (Download unter: www.sos-kjh-bremen.de)

Voigt-Kehlenbeck: Respekt und Eigensinn. Genderwelten und Elternarbeit, im Erscheinen, in: Deutsche Jugend, vorr. 6/2007

Fußnoten:

¹ Medien berichten bekanntlich immer Skandalöses über Jugendliche: Jugendliche haben viel(!) früher Sex, Jugendliche sind latent rechtsradikal, gewalttätig oder drogensüchtig..

² Sie erwerben im Spiel mit einschlägigem Spielzeug wie z.B. der Babyborn die (selbstlose) Fürsorge für andere als vermeintlich typisch weiblich.

³ Jungen erwerben im vermeintlich typischen Jungenverhalten letztlich Haltungen, die sie befähigen sollen für den Wehrdienst – also für den körperverachtenden Einsatz in der Verteidigung mit der Waffe.

⁴ Jürgen Budde (2005) hat in einer Studie über Jungen im Bildungssystem Jungen im Gymnasium beobachtet und gezeigt, wie sich die männliche Sozialisation in der Schule konfiguriert. Es bleibt jedoch entscheidend, dass sich die Männlichkeitsproblematik in der gymnasialen Oberstufe letztlich anders dokumentiert als in einer Sonderschule. Diese Differenz ist nicht unwesentlich, wird aber bislang von der Forschung noch unzureichend berücksichtigt.

⁵ Hans Thiersch spricht von der Reprivatisierung gesellschaftlicher Konfliktstrukturen (Hans Thiersch im Gespräch mit Eberhard Bohley und Maria Bitzan, in: Widersprüche Heft 100, 26. Jg. Nr. 2 S 63-73).

Expertise „Neue Wege für Jungs?!“

Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang Schule-Beruf

Jungen haben größere Schwierigkeiten in der Schule als Mädchen, sie werden später eingeschult, bleiben häufiger sitzen und sind mit einem höheren Anteil in Schulen für erziehungsschwierige Schüler zu finden. Die Ursachen für diese Differenz sind in der Fachwelt umstritten und kaum erforscht. Eine aktuelle Expertise, gefördert vom Ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, wirft nun einen gezielten Blick auf die Situation männlicher Jugendlicher an der Schwelle „Schule – Beruf“.

Ausgewertet wurde dafür Datenmaterial aus verschiedenen Forschungsprojekten des Deutschen Jugend Institutes (DJI), der Pisa-Studie sowie der Zeitbudgetstudie des Statistischen Bundesamtes. Das Ergebnis zeigt, dass Jungen trotz des gesellschaftlichen Wandels ihre Zukunftsplanung immer noch an traditionellen Männlichkeitsentwürfen des Alleinernährers ausrichten.

Laut DJI-Jugendsurvey stimmen 61% der männlichen Befragten im Alter von 16 bis 23 Jahre der Äußerung zu, dass der Beruf das Wichtigste in ihrem zukünftigen Leben sein würde. Bildungsstatistiken, die die realen Zukunftschancen und Berufsperspektiven der jungen Menschen widerspiegeln, weisen jedoch in eine andere Richtung: Laut der Shell-Jugendstudie 2006 mussten 20% der männlichen Schüler (Schülerinnen: 14%) eine Klasse wiederholen. Nur 47% der Jungen strebten als Schulabschluss das Abitur an (Schülerinnen: 55%).

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Autor der aktuellen Shell-Jugendstudie, befürchtet künftig eher einen „Krieg der Geschlechter“ als einen „Krieg der Generationen“. Viele Jungs stiegen beim Wettlauf um Abi und Beziehung einfach aus. Sie igelten sich laut Studie möglichst lange im „Hotel Mama“ ein und klammerten sich

an ein traditionelles Männerbild, das von der Realität längst überholt ist.

Die vom Europäischen Sozialfonds unterstützte Expertise gibt unter Rückgriff auf die aktuelle Datenlage und Erkenntnisse der Jungen-, Männer- und Geschlechterforschung differenzierte pädagogische Empfehlungen für Fachkräfte zur gezielten schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit mit Jungen.

Wichtige Empfehlung: Die Berufsorientierung in Schulen, Berufsschulen, Berufsinformationszentren und Jugendsozialarbeit sollte geschlechtsbezogen konzipiert und durchgeführt werden, um den unterschiedlichen Ausgangspositionen und Zukunftsperspektiven junger Frauen und junger Männer zu entsprechen.

Die Expertise „Neue Wege für Jungs?!“ kann auf der Website des Service-Büros „Neue Wege für Jungs“ bestellt und/oder heruntergeladen werden:

www.neue-wege-fuer-jungs.de

Kultur macht Schule

Das Projekt

Bilanzen eines dreijährigen Modellprojekts

2004 rief die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) das Netzwerk für Kooperationen „Kultur macht Schule“ ins Leben. Im Rahmen eines dreijährigen Modellprojektes beschäftigte sie sich seitdem intensiv mit der Qualitätsentwicklung und Struktur-sicherung von Kooperationen zwischen kultureller Kinder- und Jugendbildung und Ganztagschulen.

Im Mittelpunkt des Projektes stand die Frage nach fördernden Bedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Kultur und Schule. Im März 2007 gelangte „Kultur macht Schule“ zu seinem erfolgreichen Modellabschluss. Ergebnisse und Bilanzen lassen sich mit folgenden sechs Aussagen auf den Punkt bringen:

- „Bildung ist mehr als Schule!“ Was vor wenigen Jahren noch Forderung war, ist nun allgemeiner Konsens. Das Modell Ganztagschule ist die Regelschule der Zukunft, die Öffnung der Schulen hin zu außerschulischen Partnern damit Programm. In der Ganztagschule liegt die Chance zur Realisierung eines „Gesamtzusammenhanges Bildung, Erziehung und Betreuung“.
- Ganztägige Bildung verbessert Chancengerechtigkeit und kulturelle Teilhabe. Die PISA-Daten und andere Studien belegen: Für zu viele junge Menschen in Deutschland ist Teilhabe an Bildung und Kultur nicht gegeben. Ein Schlüssel zu umfassender Bildung und kultureller Teilhabegerechtigkeit liegt in der Ganztagsbildung, im Ausbau kultureller Bildungsgelegenheiten in der Schule und in der strukturell gestärkten Kooperation mit den Bildungspartnern.
- Kultur und Schule kooperieren erfolgreich. Bereits zu diesem Zeitpunkt existiert eine bunte Vielfalt gelungener Kooperationspraxis zwischen Kultur und Schule im gesamten Bundesgebiet. Zahlreiche innovative Modelle der Zusammenarbeit beweisen, dass Kultur und Schule geeignete Partner für die gemeinschaftliche Inszenierung

neuer Lern- und Lebenswelten für Kinder und Jugendliche sind.

- Das Gelingen von Kooperationen ist abhängig von Qualitätsbedingungen. Gemeinsame Leitbilder, gute Kommunikationswege, stabile Finanzierungsgrundlagen und fördernde Rahmenbedingungen der Angebote gehören zu den unerlässlichen Voraussetzungen erfolgreicher Zusammenarbeit zwischen Kultur und Schule. Ohne diese können kulturelle Angebote ihre Bildungswirkung nicht entfalten.
- Kooperationen verändern die kulturelle Kinder- und Jugendbildung und stellen Fachkräfte und Einrichtungen vor neue Herausforderungen. Die ausgeprägte Dynamik der Jugendkulturarbeit in Richtung allgemein bildende Schule bewirkt massive Veränderungen auf inhaltlicher wie struktureller Ebene der außerschulischen Träger. Diese bedeuten neue Anforderungen für die kulturelle Kinder- und Jugendbildung, denen zukünftig mit adäquaten Qualifizierungs- und Organisationsentwicklungskonzepten begegnet werden muss.
- Bildungsnetzwerke sind das Stichwort der Zukunft. Ohne strukturelle Verankerung bleiben Kooperationen in ihrer Wirkung punktuell und willkürlich. Wir brauchen stabile und nachhaltige Strukturen, die eine zielgerichtete Zusammenarbeit der Sektoren Bildung, Jugendhilfe und Kultur ermöglichen. Diese Vernetzung muss auf Bundes- und auf Landesebene sowie vor allem auf kommunaler Ebene stattfinden. Dabei können die Ganztagschulen Ausgangspunkt für den Aufbau lokaler Bildungslandschaften sein.

Die ausführliche Reflexion des Projektes „Kultur macht Schule“ erfolgt in einem gleichnamigen Buch, das in Kürze erscheinen wird!

Kontakt und weitere Infos:
bkj, Ansprechpartnerin: Viola Kelb,
Telefon 02191/794398, E-Mail:
info@kultur-macht-schule.de
www.kultur-macht-schule.de



Kindeswohlgefährdung

Der Anschein der Vernachlässigung



Begriffsdefinitionen und Handlungsoptionen zum § 8a SGB VIII und zum § 42 Abs. 6 SchulG NRW aus schulischer Sicht

von Dr. Norbert Reichel

Das nordrhein-westfälische Schulgesetz hat die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe zu einem leitenden Prinzip erhoben, wie man es zurzeit noch in keinem anderen Bundesland findet. Mit der offenen Ganztagschule im Primarbereich wurde in den letzten Jahren ein in Deutschland einzigartiges Kooperationsmodell geschaffen, das die Handlungsmöglichkeiten von Schule und Jugendhilfe in sich vereinigt. Das neue Schulgesetz konkretisiert verschiedene Handlungsmöglichkeiten zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, jeweils im Zusammenhang mit einer parallelen Regelung im Jugendhilferecht.

Die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe hat im SchulG NRW eine strukturell und eine individuell wirksame Dimension:

- Die Kooperation von Schule und Jugendhilfe findet sich in der Verpflichtung der Schule zur Zusammenarbeit mit Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe (§ 5 Abs. 2 SchulG NRW als Gegenstück zum § 81 SGB VIII), der Verpflichtung zur Abstimmung von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung (§ 80 SchulG NRW als Gegenstück zum § 7 KJFöG NRW) und in der Ermächtigung der Schulträger, Vereinbarungen (Kooperationsverträge) mit den Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe über außerunterrichtliche Angebote abzuschließen (§ 9 Abs. 3, ausdrücklich im Hinblick auf die offene Ganztagschule).
- Das SchulG NRW konkretisiert die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe im Hinblick auf

Kinder und Jugendliche mit – untechnisch gesprochen – Auffälligkeiten, das sind die Verpflichtung zur Information über Maßnahmen gegen „schwänzende“ Schülerinnen und Schüler an das Jugendamt (§ 41 Abs. 4 SchulG NRW) und die Verpflichtung der Schule, jedem „Anschein“ von „Vernachlässigung und Misshandlung“ nachzugehen und die Jugendhilfe oder andere Institutionen rechtzeitig einzuschalten (§ 42 Abs. 6 SchulG NRW als Gegenstück zu § 8a SGB VIII).

Annäherung an die Begrifflichkeiten

Begriffe wie „Anschein“ und „Vernachlässigung“ lassen sich juristisch nicht eindeutig fassen. Eine mögliche Quelle wäre das Strafgesetzbuch, z.B. mit § 171 StGB zur „Verletzung der Fürsorge- und Erziehungspflicht“ oder §§ 223 und 226 „Körperverletzung“ bzw. „Schwere Körperverletzung“, § 225 „Misshandlung von Schutzbefohlenen“ oder auch § 240 „Nötigung“. Wenn sich der Gesetzgeber in § 42 Abs. 6 SchulG auf den Begriff der „Misshandlung“ beschränkt hätte, wären die Anzeichen, die eine Lehrerin oder einen Lehrer zu einer Meldung an das Jugendamt veranlassen sollten, relativ leicht zu definieren, z.B. in Form von „blauen Flecken“.

Der „Anschein der Vernachlässigung“ greift jedoch weiter. Allein die Tatsache, dass „Vernachlässigung“ kein im Strafrecht verwendeter Begriff ist, deutet darauf hin, dass § 42 Abs. 6 SchulG bei Weitem nicht nur die Fälle meint, die man deutlich sehen und juristisch eindeutig definieren kann. § 42 Abs. 6 SchulG sollte



so früh wirken, dass niedrigschwellige Maßnahmen greifen. Es ist „jedem Anschein“ nachzugehen.

„Vernachlässigung“ ist ein schillernder Begriff, der Anlass zu vielen Interpretationen geben kann. Während der eine nur die tatsächlich strafrechtlich einschlägigen Tatbestände unter „Vernachlässigung“ fasst, mag ein anderer alles und jedes für „Vernachlässigung“ halten.

Blaue Flecken sind nicht immer dort, wo man sie sieht. Andererseits sollte niemand auf den Gedanken kommen, jeden blauen Flecken einer Misshandlung zuzuschreiben. Und was ist mit all den Phänomenen, die man nicht sehen kann oder die nur Vermutungen zulassen, mit denen man auch schnell der Spur der falschen Verdächtigung folgt?

Es kann nicht darum gehen, dass Schulen in Zukunft jede noch so geringe Auffälligkeit weitermelden und die nähere Diagnose dem Jugendamt überlassen. Es geht darum, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sind, Phänomene der „Vernachlässigung“ und der „Misshandlung“ zu erkennen, zu bewerten und geeignete Partner einzubeziehen.

Indikatoren und Frühwarnkompetenz

Lehrkräfte brauchen Indikatoren zur Bewertung der sichtbaren und nicht sichtbaren Beeinträchtigungen von Kindern und Jugendlichen, die nicht nur im allgemeinen Sprachgebrauch, sondern auch im Sinne von § 8a SGB VIII und § 42 Abs. 6 SchulG von Bedeutung sind. Sie brauchen die Kompetenz zur Bewertung dieser Indikatoren. Ohne Indikatoren und Bewertungskompetenz sind Übersprungshandlungen und erhebliche Kostensteigerungen bei den Hilfen zur Erziehung das Ergebnis. Bereits jetzt geben nordrhein-westfälische Gemeinden für Hilfen zur Erziehung jährlich rund zwei Milliarden Euro aus. Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen hat im Oktober 2006 den Anstieg der Fallzahlen in einer Antwort auf eine Kleine Anfrage im Landtag bestätigt (Landtag NRW – Drucksache 14/2674).

Zu den Indikatoren gehören zunächst alle Hinweise auf Armut. Armut gibt es materiell, sozial, emotional und kulturell, auch als Bildungsarmut. Das Aufwachsen in

Kinderschutz macht Schule

Handlungsoptionen, Prozessgestaltungen und Praxisbeispiele zum Umgang mit Kindeswohlgefährdungen in der offenen Ganztagschule

Sigrid Bathke, Norbert Reichel u. a.

Broschüre der Reihe „Der GanzTag in NRW: Beiträge zur Qualitätswicklung“, 3. Jahrgang, 2007, Heft 5

Der Sammelband, hrsg. vom Institut für soziale Arbeit e.V. und der Serviceagentur „Ganztagig lernen in Nordrhein-Westfalen“, enthält Beiträge mehrerer Autoren/-innen zum Thema „Kindeswohlgefährdung“, konkret:

- Einführung – Kinderschutz in der offenen Ganztagschule gemeinsam gestalten
- Der Hintergrund: Neue gesetzliche Regelungen bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung
- Die Grundlagen: Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung aus rechtlicher und fachlicher Perspektive
- Praxisbeispiel: Kinderschutz in der Josefschule
- Soziale Frühwarnkompetenzen – Kinderschutz braucht verlässliche Reaktionsketten
- Praxisbeispiel: Das Kommunale Frühwarnsystem in Ibbenbüren
- Rahmenbedingungen: Wie der verantwortungsvolle Umgang mit Verdacht auf Kindeswohlgefährdung in der offenen Ganztagschule gelingen kann
- Schritt für Schritt: Mögliche Strategien und Verfahrensprozesse in Schulen
- Praxisbeispiel: Soziale Frühwarnsysteme – Kooperation von Jugendamt und Schule in Dortmund
- Kindeswohlgefährdung und Datenschutz

Bezug: kostenloser Download unter www.ganztag.nrw.de (Materialien/ Publikationen+Dokumentationen/ Broschürenreihe OGS)

www.ganztag.nrw.de

bildungsfernen oder sogar bildungsfeindlichen Umwelten kann ebenfalls auf „Vernachlässigung“ hinweisen, muss es aber nicht. Die verschiedenen Armuten verstärken sich gegenseitig. Überschuldete Eltern schenken ihren Kindern keine Bücher und haben in der Regel kein Geld für das Mittagessen in der Ganztagschule. Insofern sollten Lehrer/-innen wissen, dass der Mindestbedarf für die Ernährung eines Kindes nach SGB II 2,38 EUR pro Tag beträgt. Ist das Mittagessen bezahlt, bleibt für weitere Mahlzeiten nicht mehr viel.

Ein zweiter Komplex der Auffälligkeiten sind Gewalterfahrungen, innerfamiliär, außerfamiliär oder innerschulisch. Ein dritter Komplex umfasst Hinweise auf einen schlechten Gesundheits- und Ernährungszustand, auf Bewegungsmangel und motorische Defizite. Zurückhaltung im Unterricht, Einsamkeit beim Spiel, Tränen, ein leerer Blick und vieles mehr – all dies kann auf „Vernachlässigung“ oder „Misshandlung“ hinweisen, muss aber nicht.

Lehrer/-innen brauchen Frühwarnkompetenz. Schule muss Teil eines Frühwarnsystems werden, dessen Partner zunächst vor allem Schule und Jugendhilfe sind. Und Schulen, die unter Problembündelungen leiden, brauchen besondere Unterstützung.

Grenzgänge und Partnerschaften

Schule braucht Partner. Schulpsychologische Dienste, Erziehungsberatungsstellen, Schuldnerberatung, Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA), Polizei und viele andere mehr leisten vor Ort ausgezeichnete Arbeit, werden von Schulen einbezogen, gehen auf Schulen zu, arbeiten eng und systematisch mit Schulen zusammen.

Stadtteilkonferenzen oder Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII sind der Ort, an dem erforderliche präventive und interventive Maßnahmen koordiniert werden können. Wenn ein Jugendamt darüber hinaus von den Mitarbeiter/-innen des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) nur eine Person für die Koordination frei stellte, wäre viel gewonnen, auch zur Entlastung der kommunalen Haushalte.

Was geschieht eigentlich, wenn sich Schule an das Jugendamt oder einen



der anderen Partner gewendet hat? Bei den Hilfen zur Erziehung folgen in der Regel Gutachten und Hilfsporgespräche. § 36 SGB VIII schreibt die Kooperation der Fachkräfte vor. Nur selten werden die Lehrkräfte beteiligt. Rechtliche Regelungen zum Datenschutz werden oft genug dafür verantwortlich gemacht, dass die ein oder andere Form der Zusammenarbeit und des Austauschs nicht möglich sei. Ob zu Recht oder zu Unrecht bleibt dahingestellt – grundsätzlich ist es möglich, dass Lehrkräfte zum Kreis der Fachkräfte gehören, die nach § 36 SGB VIII kooperieren. Vielleicht sollte man das gelegentlich im Gesetz auch so formulieren.

Entscheidend für das Gelingen der Kooperation von Lehrkräften und Fachkräften sind Diskretion und Transparenz. Zentral sind die drei „V“ der Zusammenarbeit: Vertraulichkeit, Verlässlichkeit und Verbindlichkeit. Vor allem ist es erforderlich, das jeweilige „Tempo“ der Kinder mitzugehen, und dies ist nur möglich, wenn die drei „V“ zum Leitbild des Handelns geworden sind.

Kollegiale Beratung ist Lehrkräften nicht fremd. Vor allem die Beratungslehrkräfte sind damit wohl vertraut. Anzustreben ist ein umfassendes Verständnis kollegialer Beratung als Zusammenarbeit aller beteiligten Professionen, eine durchaus logische Konsequenz des Kooperationsgebots von § 81 SGB VIII und § 5 Abs. 2 SchulG NRW.

Besonders schwierig erscheint die Koppelung finanzieller Ressourcen

von Schule und Jugendhilfe. Auf Hilfen zur Erziehung gibt es einen individuellen Rechtsanspruch. Bei sozialer Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII müssten daher die Kinder aus ihren ursprünglichen Bezugs- oder Lerngruppen herausgenommen werden, obwohl es im Hinblick auf einen nachhaltigen Erfolg der Hilfen zur Erziehung viel sinnvoller wäre, die Kinder in ihren Bezugsgruppen zu belassen und ihnen dort eine intensivere Betreuung und Förderung angeeignet zu lassen. Zumindest wird dies inzwischen von manchen Jugendämtern so interpretiert.

Die Praxis der Jugendämter unterscheidet sich auch im Hinblick auf die Erstattung von Elternbeiträgen für die offene Ganztagschule aus der wirtschaftlichen Jugendhilfe nach § 90 SGB VIII oder bei der Gewährung von Integrationshilfen nach § 35a SGB VIII bzw. § 54 Abs. 1 SGB XII für Kinder mit Behinderungen. Es gibt Jugendämter, die einen Rechtsanspruch anerkennen, und andere, die diesen Rechtsanspruch verneinen, sobald der Ort, an dem die Betreuung und Förderung des Kindes stattfindet, die Schule ist. In Nordrhein-Westfalen ist die offene Ganztagschule nicht nur in § 9 Abs. 3 SchulG NRW, sondern auch in § 10 Abs. 5 GTK definiert. Sie dient der Erfüllung einer Pflichtaufgabe der öffentlichen Jugendhilfeträger, der Bereitstellung eines bedarfsgerechten Betreuungsangebotes für Schulkinder. Daraus müsste sich eigentlich zwingend ergeben, dass die geschilderten

Rechtsansprüche von den Jugendämtern erfüllt werden müssen, unabhängig vom Ort, an dem die Betreuung und Förderung geschieht.

Um Schulen und Jugendhilfe zu unterstützen, sollten die genannten Punkte geklärt werden. Eine rechtsgutachterliche Klärung wäre dringend erforderlich.

Unterstützung für Lehrer/-innen

Lehrkräfte brauchen eine Antwort auf die Frage, wie man möglichst effektiv und effizient das für die Zusammenarbeit erforderliche Zeitbudget organisiert, sei es zur Umsetzung von § 42 Abs. 6 SchulG NRW als Mitwirkende bei der Kooperation der Fachkräfte gemäß § 36 SGB VIII, sei es im Rahmen der grundsätzlichen Kooperation von Schule und Jugendhilfe nach § 5 Abs. 2 und § 80 Abs. 1 Satz 4 SchulG NRW, beispielsweise in einer Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII.

Lehrkräfte brauchen, ebenso wie die Schulen als Systeme in ihrer Eigenschaft als zunehmend eigenverantwortliche Schulen, Unterstützung. Dazu gehören niedrigschwellige Zugänge zu den Partnern, ausreichende Offenheit und Erreichbarkeit bei den (Kreis-)Jugendämtern und verlässliche Rückkopplung zwischen den verschiedenen Akteuren. Im Idealfall kooperieren Schulen, Jugendamt und weitere Akteure in einem transparenten kommunalen Netzwerk, durchaus eine Perspektive für die Ausgestaltung der Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII.

Mit dem Institut der Beratungslehrer/-innen kann sich Schule selbst helfen. Ergebnis einer Neuregelung vom 8.12.1997 war ein sprunghafter Anstieg von Beratungslehrer/-innen, insbesondere in der Sekundarstufe I, leider nicht im Primarbereich. Es bietet sich jetzt geradezu an, den Beratungserlass und dieses Fortbildungsprogramm zu nutzen, auch im Hinblick auf das Modell der „Kinderschutzfachkraft“ zur Umsetzung des § 8a SGB VIII.

Ein niedrigschwelliger Ansatz, der auch in Schulen auf Interesse stößt, ist das vom Jugendministerium in NRW entwickelte und zurzeit in 251 Einrichtungen erprobte Modell der Familienzentren. Eltern und Kinder haben auch in der Schule einen hohen Bedarf nach einer unmittel-

baren Präsenz von Beratungsdiensten oder zumindest nach kompetenter Vermittlung von Beratungsangeboten, die in der einzelnen Schule nicht vorgehalten werden können.

Da Lehrer/-innen ebenso wenig wie die eigenverantwortlichen Schulen von sich aus den gesamten Aufwand betreiben können, der für eine wirkungsvolle Kooperation von Schule und Jugendhilfe erforderlich ist, bedarf es einer örtlichen Bündelung der Unterstützungsleistungen, die im neuen Fortbildungskonzept des nordrhein-westfälischen Schulsystems auch bereits angelegt ist. In den vor Ort einzurichtenden Kompetenzteams sollte die Kompetenz der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, möglichst gekoppelt mit der einer neu definierten Beratungslehrkraft, regelmäßig vertreten sein. Gleichzeitig sollten örtliche Fachkräfte der Jugendhilfe, beispielsweise Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Ganztagsbetreuung oder auch aus dem Allgemeinen Sozialen Dienst, regelmäßig in die Arbeit der Kompetenzteams eingebunden werden.

Individuell und strukturell wirksame Lösungsansätze

Ein Programm zur Unterstützung von Schulen und Lehrkräften lässt sich kurz zusammenfassen:

Individuell wirksame Instrumente

- Schule und Jugendhilfe entwickeln gemeinsam einen Indikatorenset für „Vernachlässigung“ und „Misshandlung“. Ziele sind die Definition und Vermittlung von Frühwarnkompetenz.
- Lehrkräfte werden regelmäßig bei der Kooperation der Fachkräfte nach § 36 SGB VIII beteiligt.
- Der Beratungserlass des Schulministeriums und das Fortbildungsprogramm für die Beratungslehrer/-innen werden für den erweiterten Kinderschutz genutzt. Schulungen könnten von Experten/-innen aus Schulpsychologie und Jugendhilfe durchgeführt werden.
- Die Zusammenarbeit mit Schule und Jugendhilfe gehört in das Anforderungs- und Ausbildungsprofil von Schulleitungen.

Strukturell wirksame Instrumente

- Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII sollten systematisch genutzt werden, um die örtlichen Beratungsdienste mit Schule zu vernetzen. Es sollte selbstverständlich sein, dass Schulaufsicht und ausgewählte, möglichst von allen Schulleitungen anerkannte Schulleiter/-innen daran teilnehmen und die Arbeitsprozesse in alle Schulen rückkoppeln.

- Die Kompetenzteams sollten mit Experten/-innen für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe, vielleicht mit der Zusatzkompetenz einer Beratungslehrkraft, besetzt werden. Hilfreich wären regelmäßige Arbeitskontakte zwischen Jugendhilfe und den Kompetenzteams.
- Die Jugendämter könnten eine Mitarbeiterin bzw. einen Mitarbeiter des ASD für Koordinierungsaufgaben von Schule und Jugendhilfe einsetzen.
- Das Modell der Familienzentren könnte modellhaft auf den Schulbereich ausgeweitet werden, vielleicht zunächst auf Ganztagsschulen.
- Gute Praxis wird systematisch aufbereitet und in Tagungen, Fortbildungsveranstaltungen und Ferienakademien vorgestellt.
- Strittige Fragen zur Praxis der Kooperation von Schule und Jugendhilfe werden rechtsgutachterlich untersucht.

Kontakt:

*Dr. Norbert Reichel,
Ministerium für Schule und
Weiterbildung des Landes Nordrhein-
Westfalen, Völklinger Straße 49,
40190 Düsseldorf, E-Mail:
norbert.reichel@msw.nrw.de*

www.schulministerium.nrw.de

„Kinder(-nöte) im Blick“ – Kinder schützen, Gefährdungen und Risiken vorbeugen

Vorankündigung der Konferenz „Netze der Kooperation 10“ am 17.10.2007 im LVR in Köln

Seit nunmehr 10 Jahren greifen die „Netze“-Konferenzen von Landesjugendamt Rheinland und den Bezirksregierungen Köln und Düsseldorf, Schulabteilung, aktuelle jugend- und bildungspolitische Entwicklungen und Herausforderungen auf und bieten ein Forum für den gemeinsamen Austausch von Fach- und Lehrkräften aus Jugendhilfe und Schule.

Im Mittelpunkt der 10. „Netze“-Konferenz steht das Thema „Kinder(-nöte) im Blick – Kinder schützen, Gefährdungen und Risiken vorbeugen“, das aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden soll: – Um die Perspektive der Kinder selbst geht es beim Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts. Gemäß dem

Motto „Kindermund tut Wahrheit kund“ wurden Kinder befragt. Das Ergebnis: Kinder in Deutschland – alles normal?

- Eine zweite Perspektive greift Forschungsergebnisse zur Entstehung von Verhaltensproblemen bei Kindern sowie zur Wirkung von Präventionsmaßnahmen auf, um die Frage zu beantworten: Welche Kompetenzen brauen Kinder und Familien, Anforderungen und Risiken in ihren Lebenswelten gut zu meistern?
- Eine dritte Perspektive ist die der Amtsärztlichen Dienste in den Kommunen, die eine Zunahme von gravierenden Gesundheitsschädigungen bei Kindern beobachten.

– Die vierte Perspektive ist die der Fach- und Lehrkräfte vor Ort. In mehreren Praxisforen präsentieren kooperative Projekte von Jugendhilfe und Schule ihre Lösungsansätze und Erfahrungen aus der Arbeit rund um Entwicklungsrisiken von Kindheit.

Die Fachkonferenz richtet sich an die verantwortlichen Akteure in Jugendhilfe und Schule, die in ihrem jeweiligen System mit der Planung und Steuerung der kooperativen Praxis befasst sind.

Eine detaillierte Ausschreibung erfolgt Mitte August.

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

Qualität im offenen Ganztage



OGS-Praxismesse 2007: „Wir müssen alle Kräfte bündeln für die Kinder in Nordrhein-Westfalen“ (Ministerin Barbara Sommer, MSW)

von Stefanie Nöldgen

Über 1.400 Besucher/-innen folgten der Einladung der Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“ und besuchten die Praxismesse „Qualität im offenen Ganztage“, die am 18. April 2007 ihre Pforten öffnete. Aus ganz NRW kamen Interessierte nach Hamm und nutzten den Tag, um sich an den Messeständen sowie in den zahlreichen Foren und bei Präsentationen zu informieren und auszutauschen. Diese große Resonanz machte deutlich: Die Messe hat mit ihrem Motto „Qualität im offenen Ganztage“ ein zentrales Thema aufgegriffen.

Darüber hinaus spiegeln sich in dem Motto auch ein gewachsenes Selbstvertrauen aller an der offenen Ganztagsgrundschule Beteiligten, denn es gehe beim Thema OGS nun „nicht mehr um das OB, sondern um das WIE“, so Dr. Erwin Jordan vom Institut für soziale Arbeit e. V. bei der Eröffnung der Messe. Dies scheinen auch die aktuellen Zahlen zu belegen, die Ministerin Barbara Sommer (MSW) und Minister Armin Laschet (MGFFI) zur Messeröffnung mitbrachten: 375 von 396 Gemeinden in NRW haben offene Ganztagsgrundschulen im Primarbereich, 164.500 Plätze in 2.881 Schulen sind eingerichtet. Die Frage nach dem „ob“ verliert somit an Bedeutung, doch die Frage nach dem „wie“ ist oft gar nicht so leicht zu beantworten. Da die Schulen individuell seien, könne es keine einheitlichen Vorgaben geben, so Ministerin Sommer bei der Eröffnung der Messe. Jede Schule

müsse ihre eigene Qualität entwickeln, passgenau zu den Bedingungen vor Ort und abgestimmt auf ihre einzigartige Schülerschaft, denn „der Charme des Ganzen ist ja, dass so viele bunte Blumen blühen dürfen.“ Die Marschrichtung jedoch ist klar: „Das Kind in einen ganzheitlichen Blick zu nehmen den ganzen Tag, das ist etwas, was in der offenen Ganztagschule ganz besonders gelingt“, mach-

das geklärt war, konnte die Messe beginnen!

Die Messe ist eröffnet!

Alle Besucher/-innen – Pädagogische Fach- und Lehrkräfte, Schulleiter/-innen sowie Multiplikatoren/-innen auf verschiedenen Ebenen, Vertreter/-innen der Schulaufsicht und von Trägern, Vertreter/-innen der kommunalen Schulverwaltung und der Jugendhilfe, Berater/-innen im Ganztage und andere Interessierte – brachten ihren jeweils eigenen fachlichen Hintergrund, ihr Know-how, ihre Fragen, Sichtweisen und Ideen sowie auch ihre Erfahrungen und Anregungen mit und sorgten so für ein sehr buntes und lebendiges Bild. Dieses Bild spiegeln sich in den Messeständen wider, die von 57 Ausstellern aus unterschiedlichen Bereichen gestaltet und betreut wurden. Neben



zahlreichen Ganztagsgrundschulen waren OGS-Träger und -Partner, Kommunen, beide Landesjugendämter sowie die Regionale Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“ vertreten. Die zum Teil sehr aufwändig und liebevoll gestalteten Stände regten zum Stehenbleiben und genauer Hinschauen an und wurden schnell zu Orten, an denen lebhaft diskutiert wurde.

Neben zahlreichen Präsentationen an den Messeständen selbst hatte auch das weitere Rahmenprogramm der Messe viel zu bieten: Offene moderierte Foren unter der Überschrift

te Minister Laschet deutlich. Er regte an, die Kooperation von Jugendhilfe und Schule auszubauen und auch auf andere Bereiche auszuweiten, denn das komme den Kindern zugute. Eben jene Kinder ergriffen dann auf der Aktionsbühne der Messe das Wort: Zwei Reporterinnen und ein Reporter, ausgesandt von der dritten Klasse der Freiligrathschule Hamm, wollten alles ganz genau wissen. Sie nutzten die Chance, um zu erfahren, was ein Minister den ganzen Tag so macht, wie das so ist, Ministerin zu sein und ob dieses Amt viel Verantwortung mit sich bringt. Nachdem

Neben zahlreichen Präsentationen an den Messeständen selbst hatte auch das weitere Rahmenprogramm der Messe viel zu bieten: Offene moderierte Foren unter der Überschrift

Neben zahlreichen Präsentationen an den Messeständen selbst hatte auch das weitere Rahmenprogramm der Messe viel zu bieten: Offene moderierte Foren unter der Überschrift

„Praxis im Dialog“, Kurzvorträge und Filmvorführungen boten reichlich Informationen und gaben Gelegenheit, ins Gespräch zu kommen, neue Sichtweisen kennen zu lernen, Probleme, Projekte und Ideen zu erörtern sowie Beziehungen zu knüpfen und zu pflegen. Auf einer Aktionsbühne in der Messehalle stellten Schüler/-innen Projektergebnisse aus ihren offenen Ganztagsgrundschulen vor: Bei Tanz und Akrobatik, Kunst und Musik wurde das bunte Spektrum der Angebote im Ganztage eindrucksvoll lebendig.

Das läuft schon richtig gut!

Ob an den Ständen, in Foren oder beim Mittagessen, überall kamen die unterschiedlichsten Menschen miteinander ins Gespräch, und schon bald erweckte die Messehalle den Eindruck, ein riesiger, brummender Bienenstock zu sein.

„Was läuft denn bei euch so richtig gut?“ war eine oft gestellte Frage, auf die jeder und jede eine eigene Antwort hatte:

Richtig gut läuft an unseren Schulen „die Entwicklung, dass Jugendhilfe und Schule sich aufeinander zu bewegen. Und dass da, wo beide Seiten bereit sind zusammenzuarbeiten, auch was richtig Gutes entsteht, wo man das Gefühl hat: Das ist mehr als eine reine Betreuung oder Kinderverwahrung, hier kommt ein qualita-

tiver Aspekt zum tragen, der deutlich über das hinausgeht, was Schule alleine oder Jugendhilfe alleine jemals leisten könnten“, erzählte ein Trägervertreter. (Hinweis: Bei den Zitaten in diesem Beitrag handelt es sich um sprachlich leicht überarbeitete Aussagen aus acht Interviews, die ich während der Messe geführt habe.)

„Richtig vorbildlich finde ich die Zusammenarbeit zwischen der Schulleitung und mir als Vertreterin des Teams des offenen Ganztages. Da ist ganz viel Informationsfluss gegeben“, berichtete eine pädagogische Leiterin. „Wir ziehen in ein gemeinsames Haus ein. Es entsteht ein Neubau mit fünf neuen Gruppenräumen, den wir gemeinsam planen, so dass wir wirklich in ein Haus einziehen, das gemeinsam gedacht, entwickelt und mit Leben gefüllt wird. Das ist was anderes, als wenn wir da hinein platziert werden und gesagt wird: ‚So, jetzt belegt es mal‘.“ Auch die Kooperation zwischen dem Ganztagesteam und dem Lehrerkollegium ist an dieser Schule nach ihren Worten auf einem guten Weg: „Es entsteht. Es ist einfach auch schön zu beobachten. Ein großer Vorteil ist, dass ich sehr präsent bin“, erzählte die pädagogische Leiterin weiter. „Dadurch, dass ich täglich sichtbar bin für die Lehrerinnen, sinkt die Schwelle. Das heißt, es finden immer Gespräche über einzelne Kinder, über Fragen, Ideen und

Vorschläge statt. Es ist ein stetiger Austausch gewährleistet. Ein weiterer Punkt sind gemeinsame Fortbildungen, die besucht werden – und dass in einer Evaluation wirklich ganz klar gesagt wird, dass es schön ist, in den Schuhen des anderen zu gehen, dass Sachen, von denen man gedacht hat, dass sie am Vormittag ganz anders sind, entweder ganz genauso sind oder halt doch wirklich ganz anders.“

„Was richtig gut läuft ist, dass die Stimmung in den Gruppen für die Kinder sehr gut ist. Was gemacht wird, hat Hand und Fuß, man kann immer was verbessern, das ist klar. Aber die Leute haben in der Regel ein hohes Engagement“, berichtete ein Schulleiter, der darüber hinaus Berater im Ganztage und Vorsitzender eines Trägervereins ist. „Was auch gut läuft an vielen Schulen ist der Versuch Eltern einzubinden. Das kann noch ausgeweitet werden, aber das ist ein generelles Thema von Schule.“

Eine Schulleiterin erzählte: „Wir haben einen Elternabend angeboten für die Ganztageeltern. Da waren drei Eltern da und da schließen wir draus, dass die Eltern ganz zufrieden sind mit dem was wir machen, denn sonst wären sie gekommen und hätten geschimpft. Das zeigt die Resonanz, wenn Eltern die Kinder abholen, persönliche Gespräche; sie sagen uns auch sofort, wenn sie meinen, etwas müsste anders sein und fragen uns,

2. Herbstakademie „Individuelle Förderung in der offenen Ganztageesschule“



26. bis 28. September 2007 in Herne

Eine Veranstaltung der Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“

Anspruch und Zielsetzung der OGS ist es, jedes einzelne Kind mit seinen individuellen Stärken und Schwächen in den Blick zu nehmen und gezielt zu fördern. Die schulische, soziale und persönliche Entwicklung der Schüler/-innen soll systematisch gestärkt werden.

Die 2. Herbstakademie zur offenen Ganztageesschule will dazu einladen, sich in einem angenehmen und professionellen Umfeld mit der Praxis der „Individuellen Förderung“ von Schüler/-innen in der offenen Ganztageesschule zu befassen. Während der Tagung besteht die Chance, sich über

erprobte und bewährte Praxisformen auszutauschen, neue kennenzulernen oder interessante und innovative Ansätze gemeinsam mit anderen weiterzuentwickeln oder auf ihre Praxisrelevanz zu überprüfen. Neben Fachvorträgen bieten fünf thematische Workshops die Möglichkeit, sich mit Teilaspekten der individuellen Förderung auseinander zu setzen:

- Kinder stärken: Soziale Kompetenz durch kulturelle Angebote individuell fördern.
- OGS in Bewegung bringen: Bedeutung der Bewegungsförderung für das Lernen im Ganztage

– Den Blick schärfen: Kinderschutz als Herausforderung in der offenen Ganztageesschule.

- Individuelle Förderung im Team gestalten: Gemeinsame Förderung entwickeln, planen und umsetzen.
- Kindern Ausdruck verleihen: Sprachförderung im Ganztage

Die Fortbildung richtet sich an Praktiker/-innen, die die offene Ganztageesschule täglich gestalten: Schulleitungen, Lehrkräfte sowie alle außerunterrichtlichen Fachkräfte.

Weitere Infos, das Programm als Download sowie Anmeldung unter:
www.ganztage.nrw.de

warum wir das so und nicht anders machen. Ich glaube, die Eltern sind damit zufrieden. Ihre Kinder sind zufrieden, sind ausgeglichen und kommen in der Schule gut zurecht. Damit haben wir sie überzeugt, dass das der richtige Weg ist. Und ich denke, gerade von Seiten der Jugendhilfe ist das der richtige Weg – es geht eben nicht darum nachmittags Schule zu machen. Und das haben wir als Schule gelernt von der Jugendhilfe.“

„Das wird super von den Eltern angenommen, weil die ihre Kinder da gut betreut wissen“, schilderte eine Beraterin im Ganztage die Situation an den von ihr betreuten Schulen. „Auch schon vor der Schule, weil sie dann eben problemlos arbeiten gehen können und zum Teil auch, weil sie sich selbst nicht so kompetent fühlen. Ich hab ein paar Brennpunktschulen in der Beratung und da ist eben das Kompetenzproblem der Eltern oft ein Grund, warum das Angebot gut angenommen wird.“ Eine andere Beraterin im Ganztage ergänzte: „Das kann ich auch für die Hauptschule bestätigen. Wir haben oft Kinder aus Brennpunktfamilien. Bei uns wird die ganze Versorgung sehr gut angenommen, das Losgelöstsein von zu Hause und so weiter.“

Die Kinder „kommen gerne. Wenn sie einmal angemeldet sind, bleiben sie“, erzählte eine Schulleiterin. „Sie kommen auch in die Ferienbetreuung gerne und nehmen immer mal einen Freund mit, der nicht angemeldet ist. Der soll dann mal mitgehen nachmittags und deshalb denke ich, dass ihnen das gut gefällt. Aber ich glaube, es gefällt ihnen auch deshalb gut, weil wir halt den Nachmittag so gestalten, wie die Kinder ihn eigentlich zu Hause haben sollten. Nämlich viel Spielzeit, viel Freizeit und keinen Nachmittag, der durchgeplant ist wie der Vormittag. Uns ist wichtig, dass die Kinder nachmittags sehr viel eigenen Spielraum haben und ihre Zeit selbst bestimmt verwalten können.“

Bei uns werden die Hausaufgaben „von den Mitarbeiterinnen betreut, die die Kinder den ganzen Nachmittag begleiten“, berichtete eine pädagogische Leiterin, denn „das ist ein ganz wichtiger Punkt, der die Kinder gerne im offenen Ganztage bleiben lässt: die Bezugspersonen, die sozialen Beziehungen und ihre Freunde, die da sind.“

Entwicklungsbedarfe

In vielen Punkten und an vielen Orten läuft es schon richtig gut, doch wo sind Bereiche, in denen es noch nicht rund läuft? Oder wo es vielleicht sogar richtig knirscht? Auch für die Erörterung und Beratung dieser Fragen bot die Messe reichlich Raum und Gelegenheit:

„Im Primarbereich ist immer die Hausaufgabenhilfe ein Problem und der Wunsch nach einer anderen Strukturierung des Ganztages. Und da haben eben viele Schulen das Problem, dass keine ganzen Klassen mit Ganztagskindern gebildet werden können und deshalb die Rhythmisierung problematisch bleibt“, erläuterte eine Beraterin im Ganztage. Und ihre Kollegin aus der Sek. I fügte

mittag stattfinden kann und dort nicht nur angedockt wird, sondern dann auch konzeptionell etwas mit eingebracht wird.“

„Die Kooperation, die erwartet wird von Vormittag und Nachmittag in Schulen, die muss natürlich auch klappen zwischen Träger und Schule“, betonte eine Schulleiterin. „Wenn da gegeneinander gearbeitet wird, geht das nicht. Es ist schon so, dass das ein großes Team sein muss. Die, die an einer Schule was zu sagen haben, müssen zusammenarbeiten. Dann kommt man ein Stückchen weiter.“ Darüber hinaus sah sie den „Entwicklungsbedarf, dass die Angebote am Nachmittag weiter qualifiziert werden sollten; dass die Qualität weiter gesteigert werden sollte durch



hinzu: „Unser großes Manko ist: Wir würden gerne kapitalisieren und durften bisher nicht, weil die Hauptschulen relativ gut besetzt sind mit Lehrern. Aber wir brauchen das andere fremde Angebot unbedingt. AGs oder irgendwelche Mittagsveranstaltungen durch Lehrer finden Kinder total langweilig, wenn sie jeden Tag bis 16 Uhr die gleichen Gesichter sehen. Andere Professionen bringen andere Fähigkeiten ein, das müssten wir unbedingt haben.“

„Was bei uns noch gar nicht rund läuft oder noch ziemlich in den Kinderschuhen steckt, ist die Verzahnung zwischen Vormittag und Nachmittag“, erzählte eine pädagogische Leiterin. Ein Problem sei z. B. „eine Bewusstseinsveränderung zu erreichen, dass sich der Lehrerberuf verändert, sobald man an einer OGS beschäftigt ist, dass – wie es der Name sagt – die Schule auch am Nach-

Fortbildungsveranstaltungen für das Betreuungspersonal, gemeinsam mit Schule oder alleine, bezogen auf das, was auf jemanden zukommt, der im Ganztage arbeitet.“ „Ich bin zuständig für die Beratung der Mitarbeitenden“, erzählte ein Trägervertreter. „Die sagen – übereinstimmend mit einer Studie, in der es um Struktur- und Personalfragen geht –, dass es schwierig ist, was die Auffälligkeiten von Kindern angeht. Das belastet teilweise sehr. Es geht nicht darum, dass die Hälfte aller Kinder auffällig ist, aber ein, zwei in der Gruppe machen schon Dinge wieder anders. Das ist ein großer Bereich, von dem wir immer wieder hören. Auch der besondere Förderbedarf von Kindern gerade aus Migrantenfamilien – Stichwort deutsche Sprache, Stichwort Hausaufgaben, Stichwort hohe Zeitbedarfe für diese Dinge – ist ein Riesenthema. Natürlich, die Belastung ist hoch. Aber es

ist nicht unbedingt die Belastung an sich, es ist insgesamt zu viel. ‚Wir sind Frauen und Männer für Alles‘, sagen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, ‚wir müssen im Grunde alles regeln, wir müssen Organisationstalent haben, wir müssen mit den Kindern spielen, wir müssen uns immer was Neues einfallen lassen, wir müssen die Listen planen, die Finanzen im Blick behalten.‘ Das ist ein ganz multifunktionaler Aufgabenbereich. Das, glaube ich, ist eine ganz hohe Belastungsquote, gerade für die Leute, die so etwas wie eine Teamverantwortung haben, also die so einen Bereich in der Hauptsache bedienen.“

Auch beim Thema Öffnung der Schule und Transparenz bestehe viel Entwicklungsbedarf, berichtete eine pädagogische Leiterin, gerade für die „Eltern, die bislang ihre Kinder im Hort hatten. Der Hort ist seit Jahren bekannt, steht für Qualität, das ist automatisch damit verbunden und ich glaube, die OGS wird noch sehr kritisch beäugt. Um dem entgegenzuwirken, müssen wir gucken, welche Wege sich dafür eignen Eltern zu zeigen: Was passiert da eigentlich bis 16 Uhr? Was macht mein Kind da? Wann macht es was? Was steht dahinter? An wen kann ich mich wenden? Wer ist wofür zuständig? Die Spannbreite der Erwartungen reicht von Eltern, die wir eigentlich gar nicht kennen, bis hin zu Eltern, die ein sehr starkes Informationsbedürfnis haben. Die Anforderung ist zu gucken, wie kriegt man eine gute Form hin, um das, was man macht, transparent zu machen.“

„Also Entwicklungsbedarf besteht in ganz vielen verschiedenen Bereichen“, erläuterte ein Schulleiter, der als Vorsitzender eines Trägervereins und als Berater im Ganzttag fungiert. „Unser Anliegen ist die Vernetzung von Regelunterricht und Ganzttag generell. Das heißt, dass die Teams in den Schulen besser zusammenkommen. Und das ist schwierig, das ist ein mühseliger schwieriger Prozess. Man muss halt mit Geduld und manchmal mit Raffinesse daran arbeiten, dass die Kontakte sich ausweiten. Ein Dauerthema ist natürlich – auf der Messe und auch sonst – das Thema Bezahlung und überhaupt alles, was mit Ressourcen zusammenhängt. Was im Moment viele Schulen zudem beschäftigt, ist die Frage des Essensgeldes, das heißt die Frage, wie die Teilnahme am Ganzttag für Kinder ermöglicht werden kann, deren Eltern das Essensgeld nicht bezahlen können.“

Wünsche an MSW und MGFFI

Vieles wird heute bereits in den Schulen vor Ort ausgehandelt, erprobt und gemeinsam entwickelt, es gibt jedoch Bereiche, die sich schwierig gestalten. Die Besucher/-innen der Messe äußerten vielfältige Wünsche an die zuständigen Ministerien sowie Anregungen für die weitere Gestaltung und den Ausbau der Ganzttagsschulen: Ein Trägervertreter wünschte sich eine Entwicklung hin zu einer „wirklichen Ganzttagsschule, die Möglichkeit auszuprobieren, ob man aus diesem starren Blockkonzept heraus kann. Das wäre sehr spannend, gerade bei kleineren Schulen

das mal anzufangen und zu gucken: ‚Funktioniert das?‘, oder zumindest mal einen gesamten Zug als Ganzttagzug zu entwickeln, das würde ja schon reichen, dass man von der ersten bis zur vierten Klasse durchgängig ein rhythmisiertes Konzept hat. Das wäre so ein Hauptaufgabenbereich, mit dem sich Politik und Verwaltung beschäftigen müssten.“

„Ich kann als Schulträger immer nur sagen: mehr Mittel. OGS kann nur erfolgreich sein, wenn das Land sagt: ‚Wir bekennen uns dazu‘, und dann müssen die Mittel so aufgestockt werden, dass man von einer verlässlichen Schule sprechen kann“, sagte ein Schulträger und erläuterte: „Man muss sich das vorstellen: Wir schließen Arbeitsverträge mit Betreuungskräften ab unter dem Vorbehalt ‚Gehen Sie nicht davon aus, dass Sie im nächsten Jahr die Mittel noch kriegen‘. Das kann es nicht sein.“

Einem Schulleiter, der auch als Berater im Ganzttag und als Vorsitzender eines Trägervereins tätig ist, war es besonders wichtig, dass die Ministerien „sehen, dass Programme, die gut laufen, ihre Basis brauchen, und die Basis ist, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gefunden werden, die solch ein Programm wirklich gut durchsetzen können. Gute Mitarbeiter zu haben und denen ein aus unserer Sicht gutes Gehalt zahlen zu können, das wäre ein großes Anliegen. Ich weiß, dass die Finanzen schwierig sind, Finanzen sind immer schwierig, aber wir verlieren ansonsten die Leute, die wir eigentlich dringend bräuchten, weil die natürlich abwandern in andere Berufsfelder.“

Fachtag „T wie Teamentwicklung“ am 19.09.2007

Im Rahmen der Reihe „G wie Ganzttag“ des Landesjugendamtes Rheinland findet am 19. September 2007 die Tagung „T wie Teamentwicklung“ statt.

Die Offene Ganzttagsschule im Primarbereich ist inzwischen in den meisten Grundschulen in NRW eingeführt. In der Regel wird der „Ganzttag“ in Kooperation mit außerschulischen Trägern insbesondere aus der Kinder- und Jugendhilfe gestaltet. Die Arbeit von Lehr- und Fachkräften sowie weiterer Professionen in den Schulen ist somit Alltag geworden: Aber klappt auch die Zusammenarbeit dieser Akteure im Team? Die wissenschaftliche Begleitung hat festgestellt, dass dies in vielen Schulen noch nicht der Fall zu sein scheint (vgl. „inform“ 1/07).

Die sehr anspruchsvollen Ziele der Offenen Ganzttagsschule im Primarbereich werden nur dann erreicht werden können, wenn in den Schulen nachhaltige Kooperationsstrukturen entstehen; wenn alle Akteure die Gestaltung und Weiterentwicklung des „Ganztags“ als gemeinsame Aufgabe ansehen; wenn die entstehenden Teams es schaffen, Krisen und Konflikte selbst zu lösen usw. – Bei der Tagung werden diese Anforderungen und mögliche Lösungen im Rahmen von Fachvorträgen und in Workshops zum Thema gemacht.

Die Ausschreibung mit konkretem Programm erfolgt im Sommer.

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

Dass Minister Laschet und Ministerin Sommer „die Schulen vor Ort besuchen, dort hingehen und sich angucken, wie dort gearbeitet wird und sich das dort anhören und nicht nur das, was vielleicht hier auf der Messe präsentiert wird“, wünschte sich eine Schulleiterin, „denn Konzepte hören sich ganz schön an, und auch wenn wir das hier am Stand präsentieren, hört sich das schön an. Man will es natürlich gut machen. Aber die Sorgen und Probleme, die es vor Ort gibt, muss man sich auch anhören, um ein Konzept weiterentwickeln zu können. Wenn ich die nicht kenne, kann ich entwickeln und entwickeln und denke immer, ich habe ein tolles Konzept erarbeitet – und es kommt gar nicht an.“

Ministerin Sommer und Minister Laschet „haben nicht viel Zeit“, meinte eine pädagogische Leiterin, „darum gehe ich von einer Woche runter auf einen Tag: Dass die beiden einen Tag lang eine Gruppe im offenen Ganztags begleiten und versuchen, in die Rolle hinein zu schlüpfen und zu sehen: Wie gestaltet sich der Alltag“ – das würde sie sich wünschen.

Was hat's gebracht?

Der Messtag neigt sich dem Ende zu, die ersten Stände werden abgebaut und die Besucher/-innen machen sich auf den Heimweg. Was nehmen sie mit in ihre Arbeitsfelder? Sind ihre Erwartungen an die Messe erfüllt worden? Und was war für sie heute besonders interessant?

„Ich war auf der ersten Ganztagsmesse nach einem Jahr OGS und hab das ganz gut gefunden. Deshalb haben wir uns entschlossen, in diesem Jahr selber einen Stand zu machen“, erzählte ein Schulleiter, der auch als Berater im Ganztags tätig ist und den Vorsitz eines Trägervereins inne hat. „Unser Hauptbestreben war einfach, die Richtung, die wir für richtig halten, weiter zu unterstützen. Das heißt, dass Schule ein ganzes System ist mit mehreren Abteilungen: Bei uns sind 220 Schüler an der Schule, diese 220 Schüler gehen alle in die offene Ganztagschule, und 50 Kinder nehmen am pädagogischen Teil des Ganztags teil. Und es sind alles Kolleginnen und Kollegen, die da arbeiten, alle auf der gleichen Stufe mit unterschiedlichen Funktionen, aber wir arbeiten alle mit

denselben Kindern, und deshalb soll es möglichst ein System sein. Und auch, dass unsere Schule, die in einem Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf gelegen ist, sich vernetzen und aus sich herauswachsen kann und ausstrahlt in das Viertel hinein.“ Er habe das Gefühl, dass die Messe der richtige Rahmen war, diese Dinge weiterzugeben und habe auch selbst viele neue Anregungen bekommen. „Ich bin ja rumgegangen und habe von einigen Schulen sehr profitiert. Wir sind mit fünf Leuten hierher gekommen. Es waren aus dem Team des Ganztags welche da, Beratungslehrer, Schulleitung, also ein Gemisch, so dass aus verschiedenen Perspektiven geguckt und mitgenommen werden konnte.“

„Ich hatte gedacht, hier über die landesweite Studie etwas mehr zu erfahren, damit ich nicht alles selber lesen muss, aber das ist ein wenig zu kurz gekommen. Die Stände waren ein bisschen zu voll, es war für mich einfach zu laut heute, so dass ich nicht die Informationen bekommen hab, die ich mir erhofft habe. Ich denke, das liegt daran, dass wir durch die Beratertätigkeit über drei, vier Jahre jetzt schon ein bisschen mehr Vorbildung haben. Die Kollegen, die frisch drin sind, wurden jedoch relativ gut bedient“, erzählte eine Beraterin im Ganztags. Was sie jedoch mitnehmen könne sei die Idee, „dass wir demnächst das evaluieren werden, was wir bisher geleistet haben und gucken, was wir noch besser machen können, aber nicht als Druckmittel, sondern als Hilfestellung, um daraus dann Neues zu entwickeln. Dazu haben wir nämlich ganz gute Informationen bekommen.“

„Best Practice präsentiert zu bekommen und zu sehen: ‚Wie machen es andere?‘“, sei ihre Haupteinwartung an die Messe gewesen, berichtete eine pädagogische Leiterin. Ihre Erwartungen seien erfüllt worden, „rundum, ja. Ich bin mit einem Haufen Papier ausgestattet, da hoffe ich, dass ich die Zeit finde, das noch einmal ein bisschen intensiver zu lesen.“ Darüber hinaus nehme sie die Erkenntnis mit, was alles „geht durch das Engagement Einzelner, die sagen: ‚Es kann auch anders gehen, ich beantrage es, ich gehe es an, ich gucke, wo wirklich der Bedarf da ist‘, und die es dann wirklich umsetzen.“

„Die neuesten Untersuchungsergebnisse einfach mal so mitzubekommen, immer wieder angeregt zu werden von einzelnen Ständen sowie die Fragen: Wie empfinden Leute landesweit die Ganztagsgrundschule im Moment und stimmt das mit dem überein, was ich wahrnehme?“, das sei für ihn besonders interessant gewesen, erzählte ein Trägervertreter.

Meine Erwartungen waren, „dass ich meine Schule gut präsentieren kann an unserem Stand, dass ich ein gutes Beispiel für jemanden geben kann, der an Veränderungen interessiert ist, sowohl für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die im Ganztags arbeiten, als auch für Lehrerinnen und Lehrer, und ich glaube, das ist mir gelungen mit der Präsentation“, berichtete eine Schulleiterin. Ihre Erwartungen seien durchweg erfüllt worden. „Es war eine schöne Messe.“

Stefanie Nöldgen ist als Sozialpädagogin im Berufspraktikum beim LVR beschäftigt. Kontakt: LVR, Telefon 0221/809-6932, E-Mail: stefanie.noeldgen@lvr.de www.jugend.lvr.de

Infos, Beratung und Fortbildung zum „Ganztags“ im LJA Rheinland

Fachberatung „Offene Ganztagschule im Primarbereich“

Die Fachberatung im Landesjugendamt Rheinland informiert und berät Kommunen (Jugend- und Schulverwaltungsämter), freie Trägerzusammenschlüsse auf kommunaler und Landesebene sowie Jugendhilfe- und Schulausschüsse zur Einführung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich.

Ansprechpartner/-in sind:

im Regierungsbezirk Düsseldorf
Frau Dr. Kleinen, Tel. 0221/809-6940

E-Mail: karin.kleinen@lvr.de

im Regierungsbezirk Köln
Herr Mavroudis, Tel. 0221/809-6932

E-Mail: alexander.mavroudis@lvr.de

Weitere Infos & Materialien der Fachberatung zum „Ganztags“ unter:

www.jugend.lvr.de

(Fachthemen/Jugendhilfe und Schule/Ganztagschule)

Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen



QUIGS – Erstes umfassendes Instrument zur Selbstevaluation im Ganztag liegt in einer Erprobungsfassung vor

von Dr. Norbert Reichel

Der organisatorische Aufbau von Ganztagschulen lässt sich in wenigen Jahren erledigen. Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen zeigt, wie schnell sich Strukturen der systematischen Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe aufbauen lassen. Qualitätsentwicklung jedoch ist eine Daueraufgabe. Dies gilt umso mehr, als dass Schulen sich einer regelmäßigen Qualitätsanalyse stellen müssen, die auch die Wechselbeziehungen zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im Ganztag umfasst.

Schul- und Jugendministerium haben daher im Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA) in Münster das Instrument QUIGS (Kürzel für „Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen“) entwickeln lassen. Das ISA ist inzwischen gemeinsam mit Schul- und Jugendministerium sowie der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung Träger der „Serviceagentur Ganztägig Lernen Nordrhein-Westfalen“.

Eine Erprobungsfassung von QUIGS liegt seit Februar 2007 als vierter Band der Reihe „Der Ganztag in NRW“ vor, die ISA und Serviceagentur Ganztägig Lernen herausgeben. Ministerin Barbara Sommer und Minister Armin Laschet haben ein gemeinsames Vorwort geschrieben.

QUIGS hat einen Vorläufer in QUASt (kurz für: „Qualität für Schulkinder in Kindertageseinrichtungen“). QUASt wurde vom Sozialpädagogischen Institut (SPI) in Köln entwickelt und war ein Ergebnis der bundesweiten Qualitätsoffensive für Kindertageseinrichtungen, die aber zur Entstehungszeit die besonderen Anforderungen des Ganztags in der Schule noch nicht berücksichtigen konnte. Das SPI hat im Herbst 2006 in Aachen und Köln die Anwendbarkeit von QUASt in offenen Ganztagschulen erprobt. Die Ergebnisse

liegen vor und werden ebenso in die für Ende des Jahres angekündigte erweiterte Fassung von QUIGS einfließen wie die Erfahrungen aus den jetzigen QUIGS-Schulungen und den von der Serviceagentur begleiteten Erprobungsschulen.

QUIGS kann grundsätzlich auch in Schulformen der Sek. I eingesetzt werden. Mittelfristig sind ggf. erforderliche Erweiterungen vorgesehen.

QUIGS setzt bei der individuellen Förderung im Ganztag an

Kernelement von QUIGS ist die individuelle Förderung von Kindern im Spannungsfeld der Wechselwirkungen zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten – sowie der Wechselbeziehungen zwischen den handelnden Personen. Übersichtliche Checklisten, z.B. zu den sozialräumlichen Rahmenbedingungen, zur Teamarbeit, zu Hausaufgaben, Kultur, Sport und Elternarbeit, bieten die Möglichkeit, sich im Team zu vergewissern, auf welchem Entwicklungsstand man sich in der jeweiligen offenen Ganztagschule befindet und welche Entwicklungsbedarfe sich für die Zukunft stellen. Selbstverständlich können die Checklisten, je nach den spezifischen Bedarfen, in Auswahl bearbeitet oder ergänzt und verändert werden.

QUIGS hilft bei der Vor- und Nachbereitung der Qualitätsanalysen, wirkt jedoch auch unabhängig von externen Evaluationen. Hilfreich wäre es, QUIGS in ein Netzwerk von Instrumenten zur Qualitätsentwicklung einzubinden, beispielsweise in die Arbeit örtlicher Qualitätszirkel, wie sie die „Serviceagentur Ganztägig Lernen“ exemplarisch in 50 Städten, Kreisen und Gemeinden fördert.

Die Serviceagentur bietet Schulungen an, die sich zunächst an Multiplikatoren/-innen richten: Das

sind insbesondere Lehrer/-innen, die als Berater/-innen im Ganztag bzw. zukünftig in den örtlichen Kompetenzteams arbeiten, Fachberater/-innen der öffentlichen und freien Jugendhilfe, aus Kultur- und Sportorganisationen, Dozenten/-innen von Einrichtungen der Weiterbildung. Wie viele Schulungen stattfinden werden, richtet sich nach Kapazitäten und Nachfrage. Aus dem Kreis der Teilnehmenden sollen Dozenten/-innen gewonnen werden, die vor Ort Schulungen anbieten sollen: z.B. für Schulleiter/-innen, Ganztagskoordinatoren/-innen der Träger, Lehr- und Fachkräfte.

An jeder Schulung können rund 25 Personen teilnehmen, im Idealfall jeweils als Tandem (Kooperationspartner/-innen aus Schule und Jugendhilfe). Geboten werden eine zweitägige Schulung und im zeitlichen Abstand eine eintägige Supervision. Ein Zertifizierungsverfahren wird von der Serviceagentur vorbereitet.

Anmeldung zu Schulungen online

Die Schulungen sind kostenpflichtig, werden jedoch für ausgewählte Zielgruppen, beispielsweise Mitarbeiter/-innen von Qualitätsanalyse und Kompetenzteams, auch kostenfrei angeboten. Die Anmeldung kann per Mail über info@isa-muenster.de erfolgen. Alle eingehenden Mails erhalten als Antwort ein elektronisches Anmeldeformular und mit der folgenden Teilnahmebestätigung nähere Informationen zum Tagungsort.

*Kontakt: Dr. Norbert Reichel,
Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Völklinger Straße 49,
40190 Düsseldorf, E-Mail:
norbert.reichel@msw.nrw.de
www.schulministerium.nrw.de*

*Weitere Infos unter:
www.ganztag.nrw.de
www.isa-muenster.de*

„Qualitätsoffensive Ganztags Hauptschule“

34 neue Schulen 2007/08 dabei

nrw

Zum Schuljahresbeginn 2007/08 gibt es in NRW 34 neue Ganztags Hauptschulen. Schulministerin Barbara Sommer: „Mit der Genehmigung für 34 weitere Schulen bauen wir unsere Qualitätsoffensive Hauptschule weiter aus.“ Insgesamt gibt es dann landesweit 134 neue, erweiterte Ganztags Hauptschulen mit einem 30-prozentigen Lehrerzuschlag.

Zusammen mit den bereits bestehenden 100 Ganztags Hauptschulen der Qualitätsoffensive stehen dann im Jahr 2012 – wenn alle Jahrgänge im Ganztagsbetrieb laufen – die insg. 50 000 Ganztagsplätze zur Verfügung, die Ministerpräsident Jürgen Rüttger in seiner Regierungserklärung versprochen hatte. „Mit den neuen Ganztags Schulen leisten wir einen Beitrag zur Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern“, so die Ministerin. „Gerade Jugendliche mit Migrationshintergrund profitieren vom Ganztag, weil für individuelle Förderkonzepte mehr Zeit zur Verfügung steht.“

Das Verfahren zur Genehmigung ist identisch mit dem des vergangenen Jahres. Die Bezirksregierungen als Genehmigungsbehörden haben die Bewerbungen von Schulträgern und Schulen gesammelt und bewer-

tet. Es wurden auch dieses Mal Schulen in besonders belasteten Stadt- und Landesteilen berücksichtigt. Dabei spielte die Quote der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund wieder eine wichtige Rolle. Aber auch besonders gute Ganztagskonzepte, erkennbare Unterstützung der Hauptschulen durch den Schulträger sowie eine Reihe weiterer Kriterien gaben den Ausschlag für die Genehmigung. Schulen und Schulträger konnten sich bei ihrer Bewerbung durch die Bezirksregierungen intensiv beraten lassen.

Die Schulen beginnen den Ganztagsbetrieb in der Regel jeweils mit dem fünften Jahrgang und bauen ihn dann sukzessive bis zum Jahr 2012 auf. (...)

Die Ganztags Hauptschule ist eine gebundene, das heißt verpflichtende Ganztagschule, die an fünf Tagen in der Woche ganztägig Angebote für Schüler/-innen bereit hält. Besonderer Wert wird dabei auch auf die Einbindung externer Partner aus der Jugendhilfe, dem Handwerk oder aus Sport- und Musikvereinen gelegt.

Weitere Infos unter:
www.ganztag.nrw.de
(Sekundarstufe I/Hauptschule)
www.msw.nrw.de (30.04.2007)



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

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

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

www.jugend.lvr.de

Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Ganztags Haupt- und Ganztagsförderschulen

Arbeitshilfe für Träger der Jugendsozialarbeit

In Zusammenarbeit mit der Projektgruppe „Schulbezogene Jugendsozialarbeit“ hat die Landesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit Nordrhein-Westfalen e.V. (LAG KJS NRW) eine Arbeitshilfe erarbeitet, die die Träger der Jugendsozialarbeit bei Vereinbarungen von Kooperationsbeziehungen mit den neuen Ganztags Haupt- und Ganztagsförderschulen unterstützen soll.

Die Träger der Jugendsozialarbeit haben in den vergangenen Jahren

differenzierte Konzepte für die sozialpädagogische Arbeit in und an Schulen entwickelt. Dies umfasst sozialpädagogische Angebote wie soziale Gruppenarbeit, Einzelfallhilfe, Maßnahmen für Schulumüde und vielfältige Angebote an der Schnittstelle Schule und Beruf.

Die Kooperation mit den neuen Ganztags Haupt- und Ganztagsförderschulen setzt dagegen auf eine frühe Prävention in Bezug auf Schüler/-innen der Sek. I. Jugendhilfe bringt

hier Erfahrung, sozialpädagogische Methoden und erprobte Konzepte mit ein und erweitert damit das Bildungsangebot der Schulen.

Die Arbeitshilfe informiert über Rahmenbedingungen, das Profil katholischer Träger der Jugendsozialarbeit, Angebote und Qualitätsentwicklung.

Die Arbeitshilfe kann im Internet
kostenlos heruntergeladen
werden unter:

www.jugendsozialarbeit.info

Kooperation von Jugendhilfe und Schule in aktuellen Erlassen des MSW verankert



Dass die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in Nordrhein-Westfalen weiter ausgebaut wird – ganz im Sinne der Kooperationsvereinbarung zwischen Schulministerium und Jugendministerium –, zeigt sich an zwei aktuellen Erlassen des Schulministeriums.

„Überwachung der Schulpflicht“

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen, die in den vergangenen Jahren mit unterschiedlich motivierten Schulverweigerern gemacht wurden, hat das MSW den Runderlass „Überwachung der Schulpflicht“ neu gefasst. Der jetzige Erlass ermöglicht u.a. die stärkere Einbindung der Jugendämter, wie sie auch das neue Schulgesetz NRW in § 41 Abs. 4 vorschreibt:

– So soll das Schulverwaltungsamt das zuständige Jugendamt bei allen Unregelmäßigkeiten im Zusammenhang mit der Schulpflichterfüllung informieren;

- Die Schule soll bei Fällen von Schulpflichtverletzung möglichst frühzeitig das Jugendamt beteiligen, damit geeignete erzieherische Angebote der Jugendhilfe und der sozialen Dienste gemacht werden können;
- Die zwangsweise Zuführung von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen zur Schule soll im Allgemeinen nur dann erfolgen, wenn die zuvor eingeleiteten Angebote der Jugendhilfe und der sozialen Dienste erfolglos geblieben sind.

„Aufgaben von Schulpsychologen“

Zum Aufgabenbereich der Schulpsychologie gehört laut Erlass die Einbindung von bzw. Kooperation mit Fachkräften/Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, so z.B. bei der:

- Einzelfallhilfe für Schüler/-innen zur Vorbeugung und Vermeidung von Lernschwierigkeiten und auffälligen Verhaltensweisen, so weit geboten und möglich gemeinsam

- mit den Lehrkräften, den in der Schule tätigen Fachkräften und den Eltern, auch im Rahmen von Hilfen zur Erziehung nach SGB VIII;
- Beratung und Unterstützung der Lehr- und Fachkräfte bei der Lösung von psycho-sozialen Problemstellungen;
- Zusammenarbeit mit anderen Beratungsdiensten zur Beratung und Förderung von Schüler/-innen, insbesondere mit Einrichtungen der Jugendhilfe und der örtlichen Erziehungsberatung sowie Initiierung und ggf. auch Koordination von mit diesen Diensten abgestimmten Hilfeleistungen.

Kontakt: alexander.mavroudis@lvr.de

Weitere Informationen sowie die genannten Erlasse finden sich im Rundschreiben Nr. 43/6/2007 des Landesjugendamtes Rheinland.

Download unter:
www.jugend.lvr.de (Fachthemen/
Jugendhilfe und Schule)

Den Wandel gestalten – Gemeinsame Wege zur integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung

Broschüre des LWL-Landesjugendamt Westfalen

In keinem anderen vergleichbaren Land gibt es einen so engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg wie in Deutschland. Gleichzeitig ist unwiderlegbar, dass für Kinder und Jugendliche, die heute in einer vielfältigen und sich ständig verändernden Welt aufwachsen, formales Wissen und Können der wesentliche Schlüssel für ihre individuellen Entfaltungschancen sind.

Erfolgreiche Bildungskonzepte der Zukunft müssen vor diesem Hintergrund die Bildungsprozesse und -angebote miteinander verbinden und aufeinander abstimmen. Ein ganzheitliches Verständnis von Bildung, Betreuung und Erziehung bildet dabei die Grundlage für ein verändertes Vorgehen.

Gesetzlich gestützt wird das Zusammenwachsen von Bildung, Betreu-

ung und Erziehung im Rahmen einer integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung über den § 7 Kinder- und Jugendförderungsgesetz NRW. Eine entsprechende Verpflichtung zur Abstimmung der eigenen Planung mit der der Jugendhilfe erhielt die Schulseite in § 80 des neuen Schulgesetzes NRW.

Das LWL-Landesjugendamt hat in Zusammenarbeit mit dem Institut für Soziale Arbeit (ISA), Münster, im April 2007 eine Broschüre herausgegeben, die mit Beiträgen von Autoren/-innen aus Jugendhilfe und Schule das Thema ‚Integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung‘ aufgreift, grundlegende Fragestellungen und Synergien benennt und mit konkreten Praxisbeispielen ergänzt.

Die Broschüre bildet somit einen wichtigen Beitrag für die in der Fach-

welt geführte und zurzeit an Bedeutung gewinnende Diskussion um die Entwicklung von kommunalen Bildungslandschaften. Die Broschüre soll darüber hinaus Anregungen zur Diskussion und zur Umsetzung der integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung auf dem Weg hin zu einer kommunalen Bildungslandschaft vor Ort geben.

Broschüre: „Den Wandel gestalten – Gemeinsame Wege zur integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung“, hrsg. vom LWL-Landesjugendamt Westfalen, April 2007, ISSN 0946-9769, Kosten: 10,- EUR.

Bestelladresse: LWL-Landesjugendamt Westfalen, 48133 Münster, E-Mail: alicja.schmidt@lwl.org

Kostenloser Download im Internet:
www.lwl-landesjugendamt.de

Gerechtes Aufwachsen ermöglichen!

Bildung – Integration – Teilhabe

13. Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag findet vom 18. bis 20. Juni 2008 in Essen statt

Europas größter Fachkongress mit Fachmesse für die Zukunft von Kindern und Jugendlichen

In keinem anderen Land Europas hängen die Chancen, die ein junger Mensch für den Start in sein Leben erhält, so sehr vom sozialen Status der Eltern ab wie in Deutschland. Das nachhaltig zu ändern bedarf großer gesellschaftlicher Anstrengungen. „Von Chancengerechtigkeit kann in Deutschland keine Rede sein.“ Dies erklärte der Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, Norbert Struck, anlässlich des Auftaktes zur bundesweiten Mobilisierung zum 13. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag in Essen. Der 13. DJHT, der vom 18. bis 20. Juni 2008 in Essen stattfindet, stelle sich der Herausforderung für ein gerechtes Aufwachsen aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland.

Etwa 40.000 Besucher werden sich auf Europas größtem Fachkongress mit Fachmesse im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe mit dem Thema „Gerechtes Aufwachsen ermöglichen! Bildung, Integration, Teilhabe“ befassen. Eindeutig belegen die Statistiken wie es um Kinder und Jugendliche in Deutschland bestellt ist. Laut einer UNICEF-Studie aus dem Jahr 2005 lebt jedes 10. Kind hierzulande in relativer Armut, das sind mehr als 1,5 Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren. Deutschland liegt mit diesen Zahlen im europäischen Vergleich auf Platz 12.

„Armut grenzt aus und verhindert die Teilhabe und Integration in unsere Gesellschaft“, sagte der Vorsitzende der AGJ. Vor allem Kinder aus Migrantenfamilien seien von sozialer Ungleichheit betroffen. Laut Statistischem Bundesamt haben 20 Prozent der ausländischen Schulabgänger noch nicht einmal einen

Hauptschulabschluss vorzuweisen. Bei den deutschen Abgängern liegt die Zahl bei 8 Prozent. „Ohne Schulabschluss und mit schlechten Noten ist der Weg in qualifizierte Berufe jedoch verbaut. Das ist nicht nur für die Betroffenen problematisch. Auch die Gesellschaft hat die Kosten zu tragen, zum Beispiel in Form höherer Sozialausgaben“, erklärte Norbert Struck.

Wege hin zu mehr Chancengerechtigkeit seien unter anderem durch mehr Investitionen und einen qualitativen Aus- und Umbau des sozialstaatlichen Angebots zu erreichen. So belegt die UNICEF Studie einen positiven Zusammenhang zwischen der Höhe der staatlichen Aufwendungen für Sozialleistungen und der Chancengerechtigkeit für Kinder und Jugendliche. Und dieses zahlt sich langfristig auch finanziell aus: so zeigt eine Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft vom Februar 2007, dass sich Investitionen in den qualitativen Ausbau des frühkindlichen Bildungssystems rentieren, weil sie langfristig gesehen zu einer Reduzierung der staatlichen Ausgaben führen.

„Für ein gerechtes Aufwachsen in unserer Gesellschaft müssen alle gesellschaftlichen Kräfte zusammenwirken: Kinder sind die Zukunft unserer Gesellschaft und die können wir nicht aufs Spiel setzen“, so Struck.

Kontakt: AGJ, Sabine Kummetat, Presse- und Öffentlichkeitsreferentin, Telefon 030/40040219, E-Mail: sabine.kummetat@agj.de

**Weitere Informationen zum
13. DJHT 2008 unter:
www.jugendhilfetag.de**

Kinderarmut in NRW bekämpfen!

Landesjugendring fordert mehr politische Initiative und breites Bündnis zur Verhinderung von Kinderarmut

Am 24. Mai 2007 hat Arbeits- und Sozialminister Karl-Josef Laumann im nordrhein-westfälischen Landtag den Landessozialbericht vorgelegt. Danach ist jedes vierte Kind von Armut betroffen, Kinder stellen für Familien ein besonderes Armutsrisiko dar.

Im Rahmen der jährlichen Vollversammlung des Landesjugendrings NRW am Abend des 24. Mai 2007 wurde das Thema aktuell aufgegriffen und diskutiert. „Mit diesem Bericht ist der Skandal der Kinderarmut in unserem Land offiziell dokumentiert worden“, stellte Barbara Pabst, Vorsitzende des Landesjugendrings NRW, fest.

Der Landesjugendring NRW ruft daher zu einer breiten Initiative in Gesellschaft und Politik gegen Kinderarmut auf und fordert aktuell:

- Familien mit niedrigem Einkommen und insbesondere Kinder müssen gleichberechtigte Möglichkeiten erhalten, am sozialen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft teilzuhaben.
- Kommunen bzw. deren Spitzenverbände haben Maßnahmen zu entwickeln, betroffenen Kindern eine vergünstigte Teilnahme an Kultur-, Sport- und Freizeitaktivitäten zu ermöglichen.
- Die grundsätzliche Lernmittelfreiheit in Nordrhein-Westfalen ist einzuführen.
- In offenen Ganztagschulen im Land soll ein gesundes, ausgewogenes Mittagessen für alle Kinder unentgeltlich vorgehalten werden.
- Im aktuellen Gesetzgebungsverfahren zum neuen Kinderbildungsgesetz sind Aspekte der Kinderarmut besonders zu berücksichtigen.

Von der Landesregierung fordert der Landesjugendring NRW auch ein stärkeres finanzielles Engagement, um Kinderarmut nachhaltig zu bekämpfen. (...)

**www.ljr-nrw.de
29. Mai 2007**

Jugendliche wollen bessere Bildung



Jugend-Integrationsgipfel im Kanzleramt

Integration findet vor Ort statt! Ohne deutsche Sprache geht es nicht! Dies sind nur zwei der Forderungen, die Jugendliche aus ganz Deutschland beim Jugend-Integrationsgipfel im Kanzleramt stellten.

80 Jugendliche nahmen an der Konferenz am 7. und 8. Mai in Berlin teil: darunter Schüler/-innen aller Schulformen, Auszubildende, Studierende, die Jugendpresse sowie der Verein „Die deukische Generation e.V.“. Eingeladen hatte die Bundesbeauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration Maria Böhmer.

Am ersten Tag erarbeiteten die Jugendlichen in einem Workshop Vorschläge für eine bessere Integration junger Migranten/-innen in Deutschland. Sie beschäftigten sich dabei in drei Foren mit folgenden Themenschwerpunkten:

- Sprache und Bildung,
- Integration vor Ort und
- Kulturelle Vielfalt: Wie soll die Gesellschaft im Jahre 2030 aussehen?

Sprache – Schlüssel zur Integration

In drei Arbeitsgruppen entwickelten die Jugendlichen ihre zentralen Thesen: „Ohne deutsche Sprache geht es nicht“ und „Mehr Teilhabe schafft gesellschaftliche Verantwortung“.

Sie forderten von der Politik, die Bildungschancen junger Migranten/-innen zu verbessern. Dazu muss die Qualität der Ausbildung an den Schulen besser werden.

Havva Avci-Plüm: „... Es gab viele Ergebnisse und viele Ideen, aber ich glaube, das Interessanteste ist die Forderung eines neuen Deutschseins, dass wir alle in Deutschland leben und in gewisser Weise deutsch sind. Ich komme aus dem Ruhrgebiet, da habe ich auch ein gewisses Heimatgefühl. Dieses Deutschsein soll nicht begrenzt werden auf den Pass, sondern es steckt mehr dahinter. Also war die Forderung: Ein Pass und viele Kulturen.“

Gleichzeitig nahmen sie aber auch die Elterngeneration in die Pflicht: „Eltern haften mit für ihre Kinder! Auch die Eltern müssen Deutsch lernen. Sie haben die Pflicht, die Ausbildung ihrer Kinder aktiv zu begleiten.“ So lautete eine weitere zentrale Forderung der Jugendlichen.

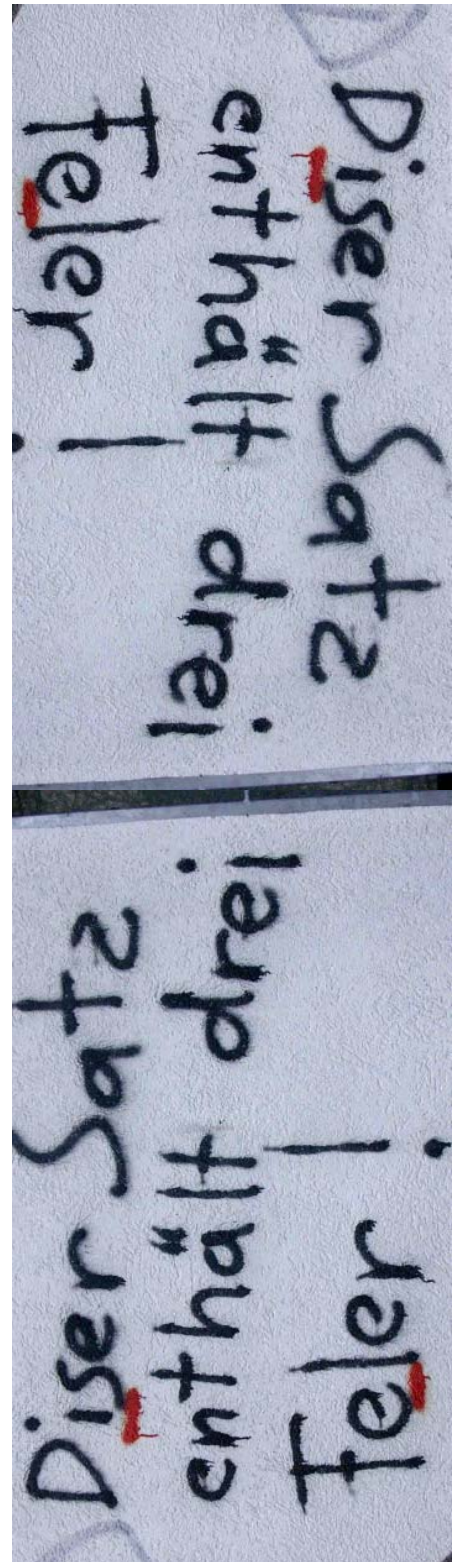
Am zweiten Tag diskutierten die Konferenzteilnehmer die Ergebnisse ihres Workshops mit der Integrationsbeauftragten Böhmer im Kanzleramt. Auch hier bildeten die Themen Spracherwerb und Verbesserung der Bildungschancen die Schwerpunkte der Diskussion.

Enrico Pecorelli: „... Bei uns in der Arbeitsgruppe sind wir auf den gemeinsamen Nenner gekommen, dass jeder Jugendliche, der in Deutschland lebt, die deutsche Sprache in Schrift und Wort beherrscht. Unter anderem wollen wir zum Beispiel - das wurde ein bisschen kontrovers diskutiert - die Hauptschulen abschaffen. Weil sich da einfach zu viele ausländisch-stämmige Leute auf eine Schule (konzentrieren). Wir wollen das mehr auf verschiedene Schulen splitten, so dass man eine gute Mischung bekommt.“

Vorschläge für die Politik

Höhepunkt der Konferenz war die Übergabe des Ideenpapiers an Bundeskanzlerin Angela Merkel. Stellvertretend für die Jugendlichen erläuterte die 21-jährige Jurastudentin Zeynep Balazümbüll vom Verein „Die deukische Generation e.V.“ der Kanzlerin die erarbeiteten Vorschläge.

Die Kanzlerin zeigte sich sehr erfreut über das Engagement der Jugendlichen. Sie ermutigte die Schüler/-innen, Studierenden und Auszubildenden, sich weiterhin mit ihren Ideen und Vorschlägen einzubringen und damit ihre Zukunft in Deutschland aktiv mit zu gestalten. Böhmer sagte zu, die Ideen der Jugendlichen in den Nationalen Integrationsplan einfließen zu lassen.



Vorschläge der Jugendlichen für eine bessere Integration



Information – Kommunikation – Partizipation – Integration: So lautet ein Leitsatz, den sich Jugendliche auf dem zweitägigen Jugend-Integrationsgipfel erarbeitet haben. In drei Arbeitsgruppen diskutierten sie über Sprache und Bildung, Integration vor Ort und kulturelle Vielfalt. Als Ergebnis liegen nun folgende Ideenpapiere vor.

Sprache und Bildung (AG 1)

Grundsatz

- Sprache (in Wort und Schrift): Ohne deutsche Sprache geht es nicht!

Sprachenvielfalt als Ressource

- Wir fordern mehr Zweisprachigkeit ab der Grundschule, z.B. Europaschulen, muttersprachlicher Förderunterricht, Sprach-AGs.

Schulsystem

- Gegen Gettoisierung in der Schule: Wir wollen sozial und ethnisch gemischte Schulen.
- Lösung: zum Beispiel Kooperation zwischen Schulen und Klassen.
- Um Chancengleichheit herzustellen, fordern wir, die Hauptschule abzuschaffen. Bis zur 10. Klasse gemeinsamer Unterricht, danach weiterführende Schule oder Ausbildung.
- Bildung soll kostenlos sein, auch Kindergärten und Kinderkrippen.
- Wir möchten eine Kitapflicht!

Ausbildung beginnt in der Schule

- Mehr Experten aus Wirtschaft, Politik und Gesellschaft in die Schulen.
- Mehr Lehrer mit interkultureller Kompetenz und Berufserfahrung.
- Mehr Berufsorientierung zum Beispiel durch Pflichtpraktika, Auslandsaustausch.
- Qualitätskontrolle an den Schulen: Evaluation des Unterrichts, Bewertung der Lehrer, permanente Fort- und Weiterbildung der Lehrer.

Eltern

- Kommunikation zwischen Schule und Eltern verbessern.
- Aufklärung verbessern, zum Beispiel Elternlotsen oder Kulturdolmetscher.
- Eltern haften mit für ihre Kinder! Auch die Eltern müssen Deutsch lernen. Sie haben die Pflicht, die

Ausbildung ihrer Kinder aktiv zu begleiten, zum Beispieldurch Elterncafés, Austausch zwischen Eltern.

Integration vor Ort (AG 2)

Thesen

- Integration findet vor Ort statt.
- Integration ist ein gesamtgesellschaftlicher Prozess.
- Integration muss bei den Ressourcen bzw. Potenzialen aller Bürger ansetzen. Integration bedarf geeigneter Rahmenbedingungen.

Diskussionsergebnisse

- Themenbereich Kommunikation/ Kooperation
- Infopoints, Musik- und Sportveranstaltungen sollen das Zusammenkommen von Deutschen und Migranten fördern.
- Integration durch Sportvereine und Sportveranstaltungen: dabei wird die gesamte Familie angesprochen.

Themenbereich Erziehung und Bildung

- Einrichtung einer bundesweiten Hotline oder Internetseite für ausländische Eltern, um zum Beispiel über die verschiedenen Schultypen zu informieren.
- Projektarbeit an Schulen, um die Arbeit der Hotline zu unterstützen.

Themenbereich Rahmenbedingungen

- Einbürgerungsrecht muss transparenter gestaltet werden.
- Einbürgerungstests behindern oft die Integration.
- Doppelte Staatsbürgerschaft fördern.

Kulturelle Vielfalt (AG 3)

Gesellschaftliches Leben

Leitsatz: Information – Kommunikation – Partizipation – Integration.

Wir wollen bis 2030 internationale und multikulturelle Kindergärten, um die Toleranz und Integration zu stärken.

Kultur

- Unser Ziel: Wir wünschen uns für 2030, dass es in Deutschland eine Schmelztiegel-Gesellschaft („Meltingpot“) gibt!
- Unser Weg dahin: Wir wollen, dass zum Beispiel mehr Musik aus anderen Ländern gespielt wird.

Identität

- Wir wollen eine Gesellschaft, in der jeder als Bürger dieses Landes wahrgenommen wird und in der jeder eine andere kulturelle Identität haben darf.
- Wir wollen eine Gesellschaft, in der jeder Platz und Raum für freie Entfaltung findet, die auf der Basis des Grundgesetzes aufbaut und die Vielfalt als Potenzial und nicht als Problem wahrnimmt.

Teilhabe

- Integration kann nur durch generationsübergreifende Teilhabe in folgenden Bereichen erfolgen:
- Arbeitsmarkt, Bildung, politische Teilhabe, soziale und religiöse Teilhabe.
- Nötig sind positive Signale an die Minderheitsgesellschaft durch: Vereinfachte Einbürgerung, attraktive Angebote zur Sprachförderung, Kommunalwahlrecht für alle Ausländer, Stärkung der ehrenamtlichen Arbeit für interkulturelle Projekte.
- Mehr Teilhabe schafft mehr gesellschaftliche Verantwortung!

www.bundesregierung.de
(Link: Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration)

08. Mai 2007

© 2007

Presse- und Informationsamt
der Bundesregierung

LVR

Jugendhilfe Report 2/07

Schwerpunktthema
„Kinder schützen“

Auf der 12. Rheinischen Jugendhilfekonferenz des Landschaftsverbandes Rheinland wurden am 30.04.2007 „erfolgreiche, nachahmenswerte und finanzierbare Projekte“ zur frühen Förderung vorgestellt. (www.jugend.lvr.de)

Zum 04.07.2007 wird die Beschlussfassung der Bundesregierung zur Novellierung des § 1666 BGB erwartet. Eltern, die nicht gewillt oder nicht in der Lage sind, Gefahren von ihrem Kind abzuwenden, sollen zur Kooperation mit dem Jugendamt verpflichtet werden. Auch Früherkennungsuntersuchungen oder die Betreuung von Kindern in Kindergärten sollen zukünftig angewiesen werden können.

Zwei Seiten der selben Medaille – wirksamer Kinderschutz. Für die Jugendämter stellt es eine Herausforderung dar, eine ausgewogene Balance zwischen Prävention und dem sog. staatlichen Wächteramt verbindlich über die internen Abteilungen und Dienste und insbesondere in Abstimmung mit externen Trägern zu organisieren.

Seit September 2005 ist das Kick (Kinder und Jugendhilfeentwicklungsgesetz) mit seiner zentralen Bestim-

mung, dem § 8a SGB VIII in Kraft. Abfragen zeigen aber, dass zB. über die Bereiche Hilfe zur Erziehung, Offene Jugendarbeit, Jugend-/Sozialarbeit, Kindertageseinrichtungen und Schulen der Vereinbarungsstatus nach § 8a sehr differenziert zu bewerten ist.

Wie werden Präventionsangebote so gestaltet, dass dennoch in den Einzelfällen, in denen interveniert werden muss, Zuständig- und Verantwortlichkeiten sowie Datenschutz und -austausch eindeutig geregelt sind? Fragen Sie uns an. Das Landesjugendamt unterstützt bereits in vielen Fällen vor Ort erfolgreiche Organisationsentwicklungsprozesse.

*Michael Mertens
Leiter des Dez. Schule,
Jugend im LVR*

Inhalt von Heft 2/07:

- Zum Schwerpunktthema:
- Kindeswohl und dessen Schutz
- Schutz von Kindern und Jugendlichen
- Datenerhebung bei Dritten
- Kinderschutz: mehr als Kontrolle



– Fortbildungskurse zur Kinderschutzfachkraft

Darüber hinaus im Heft: Beiträge zu „Gewalt erkennen und gemeinsam handeln“, „Beobachten und Dokumentieren in der Kita“, „Essverhalten von Pflegekindern“, „NeFF – Ein Projekt des Landesjugendamtes Rheinland“, Neues aus dem Landesjugendamt und vieles mehr.

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

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

Impressum

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

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

Redaktion: Alexander Mavroudis/alma, Stefanie Nöldgen, Hans Peter Schaefer/hps. Redaktionsschluss der Ausgabe 3/07 ist der **01.09.2007** – Kontakt: alexander.mavroudis@lvr.de

Korrektur: Stefanie Nöldgen, Alexander Mavroudis/alma

Fotos: Titelseite: Herr Porada, Janus-Korczak-Schule, Köln; Innen: Herr Porada, Janus-Korczak-Schule, Köln (S. 3, 7, 9, 21, 23); LAG Kunst & Medien NRW (S. 31); Stefanie Nöldgen, Köln (S. 25); Stadt Düsseldorf/Jugendamt, Abt. Tageseinrichtungen (S. 5, 15, 17); alma (S. 11, 20, 27, 34)

Textverarbeitung: Manuela Scholz

Gestaltung & Grafik: alma, hps

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

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

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