

jugendhilfe
& schule

inform

2/2012

LVR-LANDESJUGENDAMT
RHEINLAND

**Selbstbewusst
unterwegs,
aber noch
lange nicht
erwachsen**

**Die Kooperation
von Jugendhilfe
und Schule
in NRW**

LVR-Landesjugendamt

Auftrag Kindeswohl



LVR 

Qualität für Menschen

EDITORIAL

Liebe Leserin, lieber Leser,

mit der Leitzeile „Jugendhilfe und Schule“ der *inform* hat das LVR-Landesjugendamt 2004 der wachsenden Bedeutung der Kooperation mit Schule in den verschiedenen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe Rechnung getragen.

Die Entwicklung kooperativer Praxis stellt, in Anlehnung an den gleichnamigen Physiker, eine „Fermi-Aufgabe“ dar: Es gibt nicht die eine richtige Lösung, sondern verschiedene Möglichkeiten – die Akteurinnen und Akteure vor Ort sind gefordert, eine für sie plausible und passende Praxis zu entwickeln. Welche Vielfalt daraus erwächst, dokumentieren die vielen Beiträge in der *inform* seit 2004, an die in diesem Heft erinnert wird.

Heute, neun Jahre später, lässt sich feststellen: Kaum jemand hinterfragt mehr die Sinnhaftigkeit des Miteinanders von unterschiedlichen Professionen, von Schulen, freien Trägern und kommunalen Ämtern in den Bildungslandschaften. Gleichwohl ist kooperative Praxis im (offenen) Ganztage in Primarstufe und Sekundarstufe I, bei Übergängen (Kita–Grundschule, Schule–Beruf), beim Kinderschutz oder den Hilfen zur Erziehung noch nicht überall Alltag. Dabei bleibt die Orientierung an den Bedarfen und Interessen von Kindern und Jugendlichen – bis hin zu angemessenen Beteiligungsmöglichkeiten – für uns alle eine Herausforderung.

Das LVR-Landesjugendamt wird diese Prozesse auch zukünftig begleiten: Nicht mehr mit der *inform*, da die Herausgabe angesichts wachsender Aufgaben nicht mehr möglich ist – aber mit der Fachberatung und anderen Publikationen wie z.B. dem Jugendhilfe Report.

Abschließend möchte ich mich bei den vielen Autorinnen und Autoren der letzten Jahre sowie bei Alexander Mavroudis als verantwortlichen Redaktionsleiter bedanken, die *inform* überhaupt erst möglich gemacht haben – und bei Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, für Ihre Treue.

Machen Sie's gut,

Ihr

Reinhard Elzer

LVR-Dezernent Jugend

INHALT

SCHWERPUNKT

NRW-Ganztagschulen zwischen Routine und Bewegung – Bildungsbericht 2012 von *Nicole Börner, Ramona Steinhauer, Janina Stötzel, Agathe Tabel* 3

QUIGS SEK. I – Qualitätsentwicklung im Ganztage der Sekundarstufe I 11

SCHLAGLICHT

„Ich kann mich nicht mit denen kombinieren“ – Schulumüde Jugendliche verstehen von *Rainer Meerkamp* 16

Pädagogische Architektur und Ganztage – Auszüge aus einem Arbeitsbuch 32

PRAXIS

Offene Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsort von *Claudia Werker, Manuel Hetzinger* 36

Stadt Bochum gründet „Fachstelle für Mobilität“ – Ein Interview von *Anke Frey mit Torsten Rutinowski* 40

Das Wunder bleibt aus – Ein erfolgreiches Hauptschulprojekt von *Jörg Knüfken* 45

Ein Plädoyer für inklusive Ferienangebote von *Dr. Erika Luck-Haller* 49

Das „StarterKit“: Zukunfts- und Lebensplanung für Mädchen und Jungen von *Sandro Dell'Anna, Beate Vinke* 52

Schlaue Mädchen – dumme Jungen? von *Berti Kamps* 58

Ganztage als Beschäftigungsfeld für Quereinsteigerinnen von *Jenny Kühne* 59

NRW

Kommunale Integrationszentren – Neue Akzente in NRW von *Dr. Christoph Berse* 62

BUND

„Bildung gemeinsam verantworten“ – Erklärung des *Deutschen Städtetages* 65

AWO-Langzeitstudie zu Lebenslagen von (armen) Kindern und Jugendlichen 68

„Unterstützung, die ankommt“ – Unterrichtsmaterialien zum Jugendamt 76

LVR

Kommunale Netzwerke gegen Kinderarmut 77

Impressum 80

Ganztagsschulen zwischen Routine und Bewegung

SCHWERPUNKT

Zentrale Ergebnisse der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW 2012

Von Nicole Börner, Ramona Steinhauer,
Janina Stötzel, Agathe Tabel

Im Juli 2012 ist der 2. Bildungsbericht Ganztagschule NRW erschienen. Er enthält zentrale Ergebnisse der 2. Erhebungswelle der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW (BiGa NRW) im Schuljahr 2011/2012 und gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der Ganztagschulentwicklung. Der vorliegende Beitrag ist eine Bilanz der zentralen Ergebnisse. Der gesamte Bericht steht unter www.bildungsbericht-ganztag.de zur Verfügung.

Finanzielle Ressourcen

Die finanzielle Ausstattung kann eine wesentliche Stell- schraube bei der Gestaltung von Ganztagschulen sein. Zwar sind die finanziellen Ressourcen kein Garant für eine gute pädagogische Qualität, dennoch prägen sie die personelle und materielle Ausstattung maßgeblich – und damit mittelbar auch die Qualität des Ganztags. Der Ganztag in NRW gründet dabei je nach Schulstufe auf verschiedenen Finanzierungsmodellen, die mit jeweils unterschiedlichen Organisationsstrukturen einhergehen.

Primarbereich: Finanzielle Ausstattung bleibt stabil – Erhöhung der Landesmittel bringt nicht überall gleichermaßen spürbare Entlastung

Insgesamt zeigen die Angaben der Träger, dass die finanzielle Situation der Ganztagschulen im Primarbereich stabil ist. Zwei Drittel der Träger geben auch an, von der Erhöhung der Landesmittel zu profitieren. Jeder 3. Träger kann dieser Aussage jedoch nicht zustimmen, weil die jeweilige Kommune die erhöhten Landesmittel nicht ungekürzt an die Träger weitergegeben hat. Allerdings empfinden auch diejenigen, bei denen die Erhöhung ankommt, die Entlastung mehrheitlich nicht als ausrei-



Der Ganztag weckt unterschiedliche Stimmungen

chend. Werden Leitungspersonen, Träger sowie Lehr- und Fachkräfte zu den Verbesserungsbedarfen im Ganzttag befragt, dann sehen sie in der finanziellen Ausstattung der OGS den Bereich mit dem größten Handlungsbedarf. Eine Mindestanforderung wäre z.B., qualifiziertes Personal durch eine angemessene Bezahlung an die OGS zu binden bzw. für die OGS zu gewinnen (auch in der zunehmenden Konkurrenz zum Elementarbereich).

Sekundarstufe I: Einsatz von Lehrkräften für die Gestaltung des Ganztags – Ausweitung der Kapitalisierung derzeit nur in jeder 2. Ganzttagsschule vorgesehen

Die einzelne Schule entscheidet, ob und in welchem Umfang sie Lehrerstellenanteile kapitalisieren möchte. Im Schuljahr 2011/2012 nehmen gut zwei Drittel der Ganzttagsschulen sowohl Lehrerstellenanteile als auch die Kapitalisierungsmöglichkeit in Anspruch. Der Umfang der Kapitalisierung in der einzelnen Schule fällt dabei eher gering aus. Auch für die Zukunft plant die Hälfte der Schulen derzeit nicht, die Kapitalisierungsmöglichkeiten stärker zu nutzen. Hinter dieser Entscheidung steht für viele Leitungskräfte der Grund, im außerunterrichtlichen Bereich bewusst nur Lehrkräfte einsetzen zu wollen oder mit ehrenamtlichen Personen zusammenzuarbeiten. Das Bestreben der Landesregierung, auch in der Sekundarstufe I die Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu intensivieren (vgl. MSW NRW 2010), wird somit bislang noch eher zögerlich umgesetzt. Auf Grund der steigenden Schülerzahlen im Ganzttag ist allerdings zu vermuten, dass Ganzttagsschulen in der Sekundarstufe I entgegen der aktuellen Stimmungslage zukünftig stärker Gebrauch von den Kapitalisierungsmöglichkeiten machen werden. Vor diesem Hintergrund sind die Entwicklungen in diesem Bereich weiterhin zu beobachten.

Schulsozialarbeit im Ganzttag

In Nordrhein-Westfalen haben Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter vor allem in Hauptschulen und Gesamtschulen eine längere Tradition, im Primarbereich sind sie bislang kaum präsent. Über den Umfang und die strukturellen Rahmenbedingungen in der Schulsozialarbeit sind aufgrund der großen Heterogenität im Feld und einer unzureichenden Erfassung im Rahmen amtlicher Statistiken bislang nur wenige belastbare Informationen verfügbar. Die Daten der BiGa NRW können dazu beitragen, etwas mehr Licht in dieses Dunkel zu bringen.

Vielfältige Aufgaben für Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter – strukturelle Unwägbarkeiten und unsichere Zukunft im Primarbereich

Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind in drei Viertel der Ganzttagsschulen in der Sekundarstufe I und in jeder 4. Ganzttagsschule im Primarbereich beschäftigt. Im Spiegel der bisherigen Tradition ist die Präsenz der Schulsozialarbeit im Primarbereich allerdings positiv zu werten. Es ist zu vermuten, dass vor allem im Primarbereich ein nicht unwesentlicher Anteil der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter über das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) finanziert wird. Dies bestätigt auch die steigende Entwicklung im Vergleich zum Vorjahr. Da das BuT im Jahr 2013 ausläuft, ist die Nachhaltigkeit dieser Beschäftigung kritisch zu beobachten.

Das Aufgabenfeld der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter erweist sich als äußerst vielfältig, in der Sekundarstufe I mehr als im Primarbereich. Speziell solche Aufgaben, die dem Ganzttag zuzuordnen sind, wie Angebote in der Mittagszeit oder Freizeit- und Förderangebote, gehören in der Sekundarstufe I zum Aufgabenspektrum, sind im Primarbereich aber nur selten beobachtbar. Es ist davon auszugehen, dass dies auf die Organisation als offene Ganzttagsschulen zurückzuführen ist, an denen nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler am Ganzttag teilnimmt. Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind hingegen für die gesamte Schule zuständig. Dies könnte ein strukturelles Dilemma darstellen: Einerseits sollen alle Schülerinnen und Schüler von den Angeboten der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter profitieren (können). Andererseits bietet der offene Ganzttag durch den erweiterten Zeitrahmen zusätzliche Ressourcen zur Förderung der Schülerinnen und Schüler.

Perspektivisch ist die Rolle der Schulsozialarbeit sowohl im Rahmen der BiGa NRW als auch auf der Ebene des Landes, der Kommunen und der Schulen in den Blick zu nehmen. Es gilt das Profil der Schulsozialarbeit in Ganztagschulen zu schärfen und die Möglichkeiten des Ganztags zu nutzen, ohne die Schulsozialarbeit dabei als Ausgleich für eine unzureichende finanzielle Ausstattung insbesondere des offenen Ganztags im Primarbereich heranzuziehen. Dabei ist ihre Rolle bei der Entwicklung „kommunaler Bildungslandschaften“ zu berücksichtigen.

Zeitkonzepte und Rhythmisierung

Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mehr Zeit in der Ganztagschule verbringen als in Halbtagschulen, ist einerseits mit neuen Möglichkeiten für die Förderung der Schülerinnen und Schüler verbunden. Andererseits besteht gerade in höheren Jahrgangsstufen und mit zunehmenden Unterrichtsanteilen im gesamten Schultag auch das Risiko einer Überforderung oder Überlastung der Schülerinnen und Schüler wie auch der Lehrkräfte. Hinzu kommt die Notwendigkeit, Kindern und Jugendlichen angesichts des längeren Schultags noch genügend Freizeit für eigene Aktivitäten zu ermöglichen. Eine Neustrukturierung der Unterrichtszeiten kann hier ebenso einen Beitrag zur Entlastung der beteiligten Akteure leisten wie eine sinnvolle Rhythmisierung des gesamten Schultages, bei der Anspannungs- und Entspannungsphasen über den gesamten Tag verteilt sind und in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen.

Aufbruch zu längeren Unterrichtseinheiten in der Sekundarstufe I – Schulen im Primarbereich behalten traditionelle 45-Minuten-Taktung bei

Ganztagschulen in der Sekundarstufe I haben sich auf den Weg gemacht, die traditionelle 45-Minuten-Taktung des Unterrichts hinter sich zu lassen. Dies beinhaltet fast immer eine Verlängerung der Unterrichtseinheiten auf 60 (bzw. 67,5 Minuten) oder 90 Minuten und länger. Weniger Fach- und damit ggf. auch Raum- und Lehrerwechsel tragen zu einer Beruhigung des Schultages und damit zu einer Entlastung aller Beteiligten bei. Der größere Zeitrahmen in der Ganztagschule bedingt nicht zuletzt Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung, von der auch Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität insgesamt zu erwarten sind (vgl. Haenisch 2011). In der Primarstufe wird dieser Trend bislang nur in wenigen Schulen aufgegriffen. Die Mehrheit der befragten Leitungspersonen gibt an, die 45-Minuten-Taktung des Unterrichts im Wesentlichen beizubehalten. Dort ist es jedoch auch möglich, dass die Lehrkräfte die große Zeitspanne, die sie in ihren Klassen verbringen, aus eigener Initiative für längere Lernphasen nutzen. Dies und die Frage, ob und inwieweit eine Veränderung der Zeitstrukturen auch im Primarbereich zum Organisations- und Rhythmisierungselement wird, ist zukünftig zu untersuchen.

inform 1/2004

Ganztag gestalten – Lern- und Lebensraum für Kinder

Offene Ganztagschule im Primarbereich

Ganztagschule: Lern- und Lebensraum der Kinder

Familienprojekt Dortmund startet mit 28 Schulen

Jugendarbeit erhalten und verbessern

Berufswahlvorbereitung durch Förderschule Rheinberg und SCI

PRINT: Präventions- und Integrationsprojekt an Schule

Peter und Nadja: Medienpädagogik in der Grundschule

Jugendhilfe & Schule im Ganztag Sek. I: die „Lutherschule“ Bielefeld

3. Ausführungsgesetz folgt Volksinitiative „Jugend braucht Zukunft“

„Betrieb und Schule“ (BUS): Schule, Arbeitsmarktpolitik und Jugendhilfe gestalten gemeinsam

Ganztag ausbauen – Das Programm „Zukunft Bildung und Betreuung“

Pädagogische Architektur im Ganztag

Ganztag in Rheinland-Pfalz: Eine Zwischenbilanz

Schule als offenes Lernumfeld gestalten: Entschließung EU-Rat

Schule und Ganztagschule identisch: Frankreichs Schulsystem in der Praxis

Ausgewogenes Verhältnis von Anspannungs- und Entspannungsphasen – Verteilung des Unterrichts über den gesamten Schultag ist dabei nicht zwingend eine Voraussetzung

Die Mehrheit der befragten Leitungspersonen gibt an, dass Anspannungs- und Entspannungsphasen sinnvoll über den gesamten Tag verteilt werden und vom Umfang her in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Letzteres trifft auf offene Ganztagschulen im Primarbereich stärker zu als in der Sekundarstufe I. Eine Verteilung der Unterrichtsstunden über den ganzen Tag ist allerdings fast ausschließlich in der Sekundarstufe I gegeben. Einerseits erlaubt das gebundene Organisationsmodell dies eher als das offene. Andererseits macht das größere Unterrichtsvolumen diese Ausweitung der Unterrichtszeit in den Nachmittag teilweise auch notwendig.

Daraus lässt sich schließen, dass die Strukturen jeweils unterschiedliche Möglichkeiten und Grenzen der Tagesrhythmisierung schaffen, die bislang weder im Primarbereich noch in der Sekundarstufe I zu einer optimalen Situation geführt haben. Dies unterstreichen auch die Angaben von Führungskräften, Trägern, Lehr- und Fachkräften zum Entwicklungsbedarf. Trotz der anscheinend vorhandenen Ausgewogenheit zwischen An- und Entspannungsphasen, werden in diesem Bereich große Entwicklungspotenziale gesehen.

Jugendhilfe und Ganztagschule

Die Daten der BiGa NRW stellen zum einen eine Situationsbeschreibung sowohl für die Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe insgesamt als auch auf der Ebene der Lehr- und Fachkräfte im Primarbereich zur Verfügung. Zum anderen können Merkmale identifiziert werden, die die multiprofessionelle Zusammenarbeit von Lehr- und Fachkräften befördern (können).

Offene Ganztagschulen profitieren von den Standards und der Professionalität der Jugendhilfe – Jugendhilfe in der Sekundarstufe I bislang noch weniger präsent

Jugendhilfeträger sind im offenen Ganztag im großen Umfang vertreten. Gegenüber anderen Trägergruppen zeichnen sie sich durch eine höhere Gewichtung und Umsetzung von Förderaspekten im Bereich sozialer, persönlicher und auch sprachlicher Kompetenzen aus. Auch höhere Mindeststandards für die Qualifikation des eingesetzten Personals im Ganztag, umfassendere Unterstützungsstrukturen für das Personal und mehr Leistungen im Kontext der Qualitätsentwicklung sind charakteristisch für Jugendhilfeträger. Offene Ganztagschulen profitieren somit in besonderem Maße von den hohen Qualitätsstandards und der Professionalität von Jugendhilfeträgern. Zukünftig empfiehlt sich daher für den offenen Ganztag im Primarbereich, die Rolle der Jugendhilfe weiter zu stärken.

Aufbaubildungsgang „Bewegung und Gesundheit (Sport)“ des LVR-Berufskollegs in Düsseldorf startet am 10. Januar 2013

Die Ausbildung richtet sich an pädagogische Fachkräfte, die ihre Kompetenzen im Bewegungsbereich vertiefen möchten und später Sport- und Bewegungsangebote für Menschen mit und ohne Behinderung durchführen möchten.

Ausbildungsinhalte sind u.a.: Bewegungskonzepte der Sportpädagogik/Psychomotorik; Planung, Durchführung und Reflexion von Bewegungsangeboten für Menschen mit und ohne Behinderungen; Wahrnehmungs- und Motorikentwicklung; motorische Testverfahren; herausforderndes Bewegungsverhalten (z.B. ADHS); Grundlagen der Sportmedizin und Trainingslehre; Erlebnispädagogik; Bewegungsraum Trampolin/Wasser.

*Kontakt: LVR-Berufskolleg, Herr Matzken, Telefon 0211/291993-120
E-Mail: ulrich.matzken@lvr.de. Weitere Informationen unter www.berufskolleg.lvr.de*

Die Ergebnisse des ersten Erhebungsjahres zeigen, dass eine Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe auch in der Sekundarstufe I stattfindet. Dies bestätigt auch der Blick auf das Personaltableau: In jeder 2. Schule sind Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Ganztag tätig, in gut jeder 3. Schule sind auch Erzieherinnen und Erzieher anzutreffen. Die Haupteinsatzgebiete der Fachkräfte sind Angebote innerhalb und außerhalb der Mittagspause, Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung sowie die Betreuung beim Mittagessen bzw. in der Mittagspause. Zwar möchten viele Schulleitungen die Lehrerstellenkapitalisierung und damit die Kooperation mit außerschulischen Partnern wie z.B. der Jugendhilfe im Schuljahr 2012/2013 zunächst eher nicht ausweiten. Dem steht jedoch entgegen, dass sich Leitungspersonen und Lehr- und Fachkräfte eine verbesserte Personalausstattung gerade mit Blick auf die Fachkräfte wünschen. Lehr- und Fachkräfte sowie Eltern sehen darüber hinaus den Bedarf, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern zu intensivieren.

Primarstufe: Kooperation von Lehr- und Fachkräften wichtig – Intensivierungspotenzial vor allem auf inhaltlicher Ebene

Alle Befragtengruppen schätzen die Kooperation von Lehr- und Fachkräften als wichtig ein. Dabei wird die gemeinsame Teilnahme an Konferenzen und die allgemeine Zusammenarbeit, z.B. in Form von regelmäßigem Austausch oder der gemeinsamen Durchführung von Elterngesprächen, als bedeutsamer angesehen als eine Zusammenarbeit auf inhaltlicher Ebene. Eine inhaltliche Zusammenarbeit umfasst beispielsweise wechselseitige Hospitationen oder die gemeinsame Planung von Lernsituationen innerhalb des Unterrichts und im Rahmen von außerunterrichtlichen Angeboten. Während die allgemeine Kooperation eher stark umgesetzt wird, offenbaren sich in Bezug auf inhaltlich intensive Kooperationsaktivitäten noch Entwicklungspotenziale. Dass im Bereich der Kooperation in der OGS insgesamt noch Entwicklungspotenziale vorliegen, bestätigen auch die Angaben der einzelnen Befragtengruppen zum Verbesserungsbedarf des Ganztags. Leitungspersonen, Träger sowie Lehr- und Fachkräfte sehen sowohl bezüglich der Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichem Bereich als auch konkret im Bereich Teamentwicklung und Teamarbeit eher viel Verbesserungsbedarf. Eltern wünschen sich ebenfalls eine Verbesserung der Zusammenarbeit von Lehr- und Fachkräften.

Um die Zusammenarbeit insbesondere auf der inhaltlichen Ebene auch langfristig zu verwirklichen, empfiehlt es sich, die Vorteile und Wirksamkeit dieser Kooperation für alle Beteiligten stärker herauszustellen. Anhaltspunkte für eine Förderung der Kooperation in diesem Bereich können auch die Merkmale liefern, die die Kooperation in einem allgemeineren Rahmen positiv befördern (vgl. hierzu auch Haenisch 2010). Zu nennen sind hier an erster Stelle die Haltung der Einzelnen bzw. des

inform 2/2004

Schulmüde? Schulische Reintegration durch Kooperation

Schulverweigerung: Begriffe, Bedingungen, Handlungsebenen

DJI: Schulmüdenprojekte in NRW

Ein zeitgemäßes Miteinander von Jugendhilfe und Schule

Schulmüdenprojekt „Zündstoff“ in Erkrath

Fachstelle Schulbezogene Jugendsozialarbeit in Goch

Zahl der offenen Ganztagschulen im Primarbereich in NRW steigt auf 708

Rahmenkooperationsvereinbarung zwischen den Wohlfahrtsverbänden und dem Schul- und Jugendministerium über die Kooperation in der offenen Ganztagschule

Qualifizierung für die Kulturarbeit an Ganztagschulen

Von der offenen Ganztagschule zur Ganztagschule: Entschliebung des LJHA Rheinland

Stimmen zum „Ganztag“ auf dem 12. Deutschen Jugendhilfetag

KMK und JMK zu „Kooperation von Schule und Jugendhilfe“ und „Bildung in Kindertagesstätten“

LJHA Brandenburg verabschiedet Drei-Stufen Entwicklungsprogramm „Jugendhilfe–Schule“

Jugendarbeit in der niederländischen Offenen Schule

Kollegiums insgesamt gegenüber dem Ganzttag sowie das zur Verfügung stehende Zeitbudget der Akteure. Eine wesentliche Rolle nimmt hier zudem die Schulleitung ein, indem sie die gemeinsame Teilnahme der Lehr- und Fachkräfte an den Konferenzen der Schule unterstützt, sodass eine kontinuierliche Zusammenarbeit auch formal verankert ist (vgl. ebd.).

Arbeitsplatz Ganzttagsschule

Die Daten der BiGa NRW ermöglichen für das Erhebungsjahr 2011/2012 eine Betrachtung der Ganzttagsschule als Arbeitsplatz. Letztlich wirken sich die formalen und auch die allgemeinen Arbeitsbedingungen nicht nur auf die direkte Arbeit, sondern auf die Lebensführung und im Falle von Belastungen auch auf die Gesundheit der Beschäftigten aus.

Primarbereich: Sichere Arbeitsplätze für Fachkräfte – hohe Teilzeitquote birgt das Risiko prekärer Beschäftigung

Wie auch schon die Angaben der Träger im Untersuchungsjahr 2010/2011 der BiGa NRW andeuteten, sind die Beschäftigungsverhältnisse der Fachkräfte als sicher anzusehen. Sie stehen mehrheitlich in einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis, dies trifft auf einschlägig qualifiziertes Personal noch einmal stärker zu als auf nicht einschlägig pädagogisch qualifiziertes Personal. Zwei von drei Fachkräften sind darüber hinaus unbefristet beschäftigt; wenn eine Befristung vorliegt, dann umfasst diese fast immer einen Zeitraum von einem Jahr. Gleichzeitig stellt Vollzeitbeschäftigung im offenen Ganzttag eine Ausnahme dar. Teilzeitbeschäftigte Fachkräfte sind allerdings deutlich weniger zufrieden mit dem Umfang ihrer Beschäftigung als Vollzeittätige, sodass davon auszugehen ist, dass ein großer Teil dieser Teilzeittätigkeit unfreiwillig nachgeht. In diesem Fall kann die Beschäftigung im Ganzttag schnell zu einem prekären Beschäftigungsverhältnis werden, das nicht zwingend zur Deckung des eigenen Lebensunterhalts ausreicht. Im Spiegel eines möglichen Fachkräftemangels ist zu hinterfragen, ob die Arbeitsbedingungen im offenen Ganzttag langfristig attraktiv genug sind, um beispielsweise mit dem Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung, das durch den U3-Ausbau einen höheren Personalbedarf hat, konkurrieren zu können.

Um auch zukünftig eine kontinuierliche Datenbasis über die Personalausstattung in Ganzttagsschulen zu schaffen, sind die Möglichkeiten der Erfassung im Rahmen amtlicher Statistiken zu prüfen.

Lehr- und Fachkräfte sind mit ihrer Berufstätigkeit weitgehend zufrieden – Ausdehnung der Anwesenheitszeiten in den Nachmittag belastet Lehrkräfte

Die im Erhebungsjahr 2011/2012 befragten Lehr- und Fachkräfte äußern sich im Hinblick auf ihre Berufszufriedenheit weitgehend positiv. Vor allem die allgemeinen Arbeitsbedingungen, wie beispielsweise das Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern und Schulleitung, erfahren hier eine

Lernreihe „Bildung für nachhaltige Entwicklung an Ganzttagsschulen“

Die von der BUNDjugend NRW und dem Eine Welt Netz NRW erstellte vierteilige Lernreihe zum Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ unterstützt bei der Arbeit an Ganzttagsschulen der Sekundarstufe I und macht auf globale Zusammenhänge aufmerksam. Die Lernreihe besteht aus einer Basismappe zur Arbeit an Ganzttagsschulen und drei thematischen Heften zu den Themen:

- Klima: „Krimi, Killer & Konsum – Das etwas andere Klima!“
- Wasser: „Wild, weit & virtuell – Wasserwelt konkret!“
- Boden: „Schätze, Erde & Geschäft – Auf dem Boden der Tatsachen!“

In jedem Themenheft sensibilisieren und motivieren rund 50 jugendgerechte und aktionsorientierte Methoden die Schülerinnen und Schüler, sich aktiv für eine gerechtere Welt einzusetzen und eigene Aktionsideen zu realisieren.

Die Broschüren können jeweils gegen eine Schutzgebühr von fünf Euro bestellt werden bei: www.einfachganzanders.de

positive Bewertung. Lehr- und Fachkräfte im Primarbereich sind dabei durchschnittlich zufriedener als ihre Kolleginnen und Kollegen in der Sekundarstufe I. Eine Ausnahme bilden diejenigen Faktoren, die einem individuellen Sicherheitsempfinden im Hinblick auf die formalen Beschäftigungsbedingungen zuzurechnen sind, also Vertragslaufzeit, Arbeitsplatzsicherheit und Einkommen. Diese erscheinen den Lehr- und Fachkräften in der Sekundarstufe I attraktiver als im Primarbereich. Im Kontext der Berufszufriedenheit ist perspektivisch die Belastung des in Ganztagschulen tätigen Personals im Blick zu behalten. Derzeit stellt sich allen voran die für Lehrkräfte relevante Ausdehnung der Anwesenheitszeiten in den Nachmittag, hier mit dem Schwerpunkt in der Sekundarstufe I, als kritisch dar. Die Schaffung von Arbeitsmöglichkeiten für Lehrkräfte in Ganztagschulen kann hier zu einer Entlastung und größeren Akzeptanz des Ganztags beitragen.

Jenseits dieser zeitlichen Dimension werden vor allem Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten sowie ein hoher Geräuschpegel als Belastung wahrgenommen. Als unterstützend hat sich auf der Grundlage der vorliegenden Daten erwiesen, dass eine positive Arbeitsatmosphäre besteht sowie Lehr- und Fachkräfte auf unterschiedlichen Ebenen kooperieren und gemeinsam an einem Strang ziehen.

Ganztagsbeteiligung und soziale Selektivität im Primarbereich

Der Abbau ungleicher Bildungschancen ist ein zentrales Ziel, wenn es um den Ausbau von Ganztagschulen geht. Hinweise auf positive Entwicklungen in diesem Bereich liefert das Ergebnis aus dem ersten Erhebungsjahr der BiGa NRW, dass vor allem Eltern mit niedrigem sozialem Status und Eltern mit Migrationshintergrund – also solche, die gemeinhin als benachteiligt gelten – häufiger Auswirkungen des Ganztags auf die Schulleistungen und den Spracherwerb ihrer Kinder beobachten. Eine Grundvoraussetzung hierfür ist, dass die Schülerinnen und Schüler am Ganztagsangebot der Schule teilnehmen. Im Rahmen der BiGa NRW wurde in diesem Zusammenhang der Frage nachgegangen, ob ein Zusammenhang zwischen den Lebenslagen der Familien und der Entscheidung für oder gegen den Ganztagsunterricht besteht, die der Schaffung von Chancengerechtigkeit im Wege stehen.

Ganztagsbeteiligung hängt von sozialer Herkunft ab – kein Zusammenhang zu Platzkapazitäten

Die Beteiligung am offenen Ganztagsunterricht im Primarbereich wird von der Herkunft und der familiären Situation der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien beeinflusst. So sind Schülerinnen und Schüler mit niedrigem sozioökonomischem Status und solche aus Mehrkinderfamilien im Ganztagsunterricht unterrepräsentiert. Schülerinnen und Schüler aus Familien, in denen beide Eltern erwerbstätig sind, die in Alleinerziehendenhaushalten leben oder die aus Migrantenfamilien stammen, sind dagegen überrepräsentiert. Schülerinnen und Schüler mit Leistungsschwierigkeiten, für die der Ganztagsunterricht tendenziell ein größeres Förderpotenzial bereithalten kann, werden durch den Ganztagsunterricht nicht besser erreicht als jene im mittleren oder oberen Leistungssegment. In diesen Ergebnissen spiegelt sich wider, dass die Betreuungsbedarfe von Eltern bei der Beteiligung am Ganztagsunterricht eine größere Rolle spielen als Aspekte der Bildung und Förderung. Die Ergebnisse der BiGa NRW zeigen darüber hinaus, dass die vorhandenen Selektionseffekte offenbar nicht die Folge mangelnder Platzkapazitäten sind.

Vor diesem Hintergrund geht es zukünftig darum, den Bildungs- und Förderaspekt des offenen Ganztags stärker zu betonen und so ein „neues“ Bild der Ganztagschule zu zeichnen. Eine zentrale Voraussetzung hierfür ist, dass der Ganztagsunterricht im Primarbereich von allen Beteiligten, allen voran Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern, als integraler Bestandteil von Schule wahrgenommen wird.

Lernzeiten und Hausaufgaben

Die BiGa NRW hat im Schuljahr 2011/2012 einen Untersuchungsschwerpunkt auf Lernzeiten und Hausaufgaben im Primarbereich und in der Sekundarstufe I gelegt. Folgende Ergebnisse und Handlungsempfehlungen können abgebildet werden:

Lernzeiten sind eine Frage der Haltung, Steuerung und Kommunikation

Die Untersuchungen zeigen, dass Lernzeiten ein zentrales und komplexes Gestaltungselement in Ganztagschulen darstellen. Die Organisations-, Ausgestaltungs- und insbesondere Fördermöglichkeiten von Lernzeiten sind dabei vielfältig und bieten eine Herausforderung für die Ganztagschulen. Gleichzeitig bringen Lernzeiten viele Möglichkeiten für die Gestaltung neuer Lernarrangements, die im Gesamtkontext der Schule betrachtet werden müssen, mit sich. Hier ist eine positive und offene Haltung der beteiligten Akteure, insbesondere der Lehr- und Fachkräfte, gegenüber neuen Formen des Lernens gefragt, bei denen Schülerinnen und Schüler in der Selbstverantwortung und Selbststeuerung der eigenen Lernprozesse ernstgenommen und unterstützt werden.

Lernzeiten sind mit Blick auf ihre Ausgestaltung kein Selbstläufer, sondern erfordern eine umfangreiche Planung, Organisation und ständige Reflexion. Die Installierung einer schulinternen Steuerungsgruppe wird deshalb – vor allem in der Sekundarstufe I – als sinnvoll erachtet. Hierbei ist auch die Haltung wichtig, dass Lernzeiten eine Teamaufgabe sind, die die gemeinsame Arbeit und Weiterentwicklung erfordern. Transparenz, z.B. in Form eines schriftlichen Kommunikationsmittels wie einem Lernplaner, ist in diesem Prozess zentral. Dies gilt insbesondere für die Kommunikation mit Eltern, Kindern bzw. Jugendlichen, die einen hohen Stellenwert einnimmt. Die Adressatinnen und Adressaten in die Prozesse einzubinden, ihnen darüber hinaus Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitgestaltung zu bieten, fördert zudem nicht nur die Identifikation mit der Schule, sondern trägt zur qualitativen Weiterentwicklung von Lernzeiten bzw. anderen Formen der Hausaufgabenpraxis bei.

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die Ganztagschullandschaft in NRW in Bewegung ist und sich sowohl strukturell als auch qualitativ weiterentwickelt. Dennoch lassen sich auch einige Hinweise darauf identifizieren, welchen Herausforderungen die Ganztagschulen zukünftig gegenüberstehen, um die Lern- und Förderkulturen im Ganztage weiterzuentwickeln und so auch dem Ziel einer größeren Chancengerechtigkeit näherzukommen.

*Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, Technische Universität Dortmund
Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund
Nicole Börner, Telefon 0231/755-5552, E-Mail: nboerner@fk12.tu-dortmund.de*

**Der vorliegende Beitrag ist mit wenigen Veränderungen
dem Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012 entnommen.**

Literatur

- Börner, N./Steinhauer, R./Stötzel, J./Tabel, A.: Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012. Dortmund
- Haenisch, H. (2011): Gebundene Ganztagschule – Ansätze zur Gestaltung. Eine qualitative Studie zu ersten Erfahrungen in gebundenen Ganztagsrealschulen und -gymnasien. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 19. Münster
- Haenisch, H. (2010): Bedingungen, Determinanten und Wirkungen der schulinternen Kooperation von Lehr- und Fachkräften in offenen Ganztagschulen. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Kooperation im Ganztage. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 14. Münster, S. 31–51
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 23.12.2010. BASS 12 – 63 Nr. 2 (Stand: 15.01.2011)

Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW (BiGa NRW)

Durchführende Institute: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund; Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA)

Förderer: MSW NRW und MFKJKS NRW. Laufzeit: 2010–2014.

Weitere Informationen: www.bildungsbericht-ganztag.de

Die nächste Befragungswelle der BiGa NRW findet im Dezember 2012 statt. Hierzu sind alle Ganztagschulen in NRW, offene und gebundene Ganztagschulen im Primarbereich und in der Sekundarstufe I, sowie die Träger des Ganztags im Primarbereich ganz herzlich eingeladen!

QUIGS SEK I

SCHWERPUNKT

Ein Instrument zur Qualitätsentwicklung im Ganzttag der Sekundarschule I



Der Ganzttag in Nordrhein-Westfalen – ein Veränderungsprozess

Der Ausbau der Ganzttagsschulen in der Sekundarstufe I ist in Nordrhein-Westfalen seit 2006 kontinuierlich vorangeschritten. Im Schuljahr 2011/2012 waren 1.052 Schulen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen gebundene Ganzttagsschulen (Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2012, Seite 4) und 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I nahmen an Ganztagsangeboten teil (http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2011_12/StatTelegramm2011_-_Veroeffentlichung1.pdf; letzter Aufruf: 14.11.2012).

Anhand dieser Zahlen wird deutlich, dass die Ganzttagsschule ein bildungspolitischer Trend und nicht mehr aus der deutschen Schullandschaft wegzudenken ist.

Die Entwicklung zur Ganzttagsschule bedeutet in vielen Schulen einen hohen organisatorischen und konzeptionellen Entwicklungsaufwand. Nach den ersten räumlichen, personellen und strukturellen Neuerungen verändert sich vielfach auch die Lernkultur einer Schule. Schule wird zum Begegnungsort für alle am Bildungsprozess beteiligten Akteure; hier eröffnen sich Möglichkeiten zur Zusammenarbeit im Sinne der ganzheitlichen Förderung der Kinder und Jugendlichen (Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2012, S. 7). Der Ganzttag kann somit als Anschlag für innovative Schulentwicklung verstanden werden (Holtappels, Schnetzer, Kamski 2009, Seite 185) und bringt eine Vielzahl von Veränderungen mit sich. Diese Veränderungen strategisch und dennoch behutsam im Schulalltag anzugehen, wird mehr und mehr Aufgabe von Steuerungsgremien in Ganzttagsschulen. Die Zusammenarbeit mit Partnern im Ganzttag bietet dabei die Chance, sich gemeinsam auf den Weg zu machen und partnerschaftlich Entscheidungen für die weitere Schulentwicklung im Sinne der Kinder und Jugendlichen zu treffen und umzusetzen.



Ganzttag: Ein Ort der Vielfalt?

Die Zusammenarbeit der Bildungspartner im Sinne der Kinder und Jugendlichen

Ganzttagsschulen gestalten mit einem „Mehr an Zeit“ vielfältige Entwicklungs- und Lernräume für Kinder und Jugendliche. Das ist eine gute Voraussetzung, um auf der Grundlage der jeweiligen Begabungen, Bedürfnisse und lebensweltlichen Rahmenbedingungen die schulische, individuelle und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Insbesondere die gemeinsame Gestaltung des ganzen Schultages von Lehr- und Fachkräften und außerschulischen Partnern eröffnet neue Wege. Gleichzeitig stellen Kooperation und Zusammenarbeit die Bildungspartner vor neue Herausforderungen. Mit QUIGS SEK I wird der Blick für die Zusammenarbeit nach innen und außen geschärft und die qualitative Ausgestaltung der Zusammenarbeit unterstützt.

inform 3/2004

Schulsozialarbeit steuern und qualifizieren

JaS – Jugendsozialarbeit an
Schulen in Bayern

Demographischer Wandel –
Folgen für die Kooperation

DIA-TRAIN in der Kooperation
von Jugendhilfe & Schule in
Wuppertal

KOMM – Prävention von
Schulverweigerung

Karriere- und Lebensplanung
mit Schülerinnen und Schülern

Jugendbildungsprojekt BIOPOLY

BUS: Ergebnisse der wissen-
schaftlichen Begleitforschung

Offene Ganztagssschule im
Primarbereich: Aktuelle
Entwicklungen

„Ideen für mehr! Ganztägig
lernen“ – Schulentwicklung
für Ganztagssschulen

Kultur macht Schule – Netzwerk
der bkj

Bildung für nachhaltige
Entwicklung an Ganztagssschulen

Zusammenarbeit evangelischer
Kinder- und Jugendarbeit mit
Ganztagssschulen

Bildung auf einen Blick – Die
OECD-Bildungsstudie

„In Kinder investieren“: Appell
des Landesjugendhilfeausschus-
ses Rheinland an den Landtag
NRW

Im ersten Teil der Arbeitshilfe stellen Expertinnen und Experten aus ihrer jeweiligen professionellen Sicht zentrale Ziele und Umsetzungsmodelle von Ganztagssschulen für die Kinder und Jugendlichen heraus und nehmen die Chancen und Beteiligungsmöglichkeiten im Rahmen der Qualitätsentwicklung in den Blick.

Blickwinkel auf die Ganztagssschule: Jugendhilfe als Partner im Ganzttag (von Alexander Mavroudis)

Die Kinder- und Jugendhilfe stellt eine eigenständige Sozialisationsinstanz neben Familie und Schule dar. Gemäß § 1 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) sollen Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung gefördert und soll dazu beigetragen werden, dass Benachteiligungen vermieden oder abgebaut werden.

In den Angeboten der Jugendhilfe stehen vor allem nonformale und informelle Bildungsprozesse im Vordergrund – Bildung wird als Selbst-Bildung verstanden. Handlungsgrundsätze sind u.a. die Orientierung an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, die Subjektorientierung, der Kompetenzansatz und die Bereitstellung von Beteiligungsmöglichkeiten.

Die Träger und Fachkräfte der Jugendhilfe verfügen somit über einen reichhaltigen Erfahrungsschatz und umfangreiches methodisches Know-how, mit dem sie das formale unterrichtsbezogene Lernen im Ganzttag geradezu ideal ergänzen und erweitern können.

Kooperation im Sinne der Kinder und Jugendlichen

Die Zusammenarbeit von Schulen mit Partnern der Kinder- und Jugendhilfe ist zwar schon seit vielen Jahren gängige Praxis (z.B. werden präventive Maßnahmen initiiert, wenn Schülerinnen und Schüler durch Gewalt auffallen, der Schule fern bleiben oder der Kinderschutz gefährdet scheint). Für die Entwicklung im Bereich des Ganztags sind solche anlassbezogenen, zeitlich befristeten und oft von Einzelnen abhängigen Formen der Zusammenarbeit aber nicht ausreichend. Wenn die mit dem Ganzttag verknüpften Bildungsziele erreicht werden und Träger der Jugendhilfe eine tragende Rolle im Ganzttag einnehmen sollen, dann muss Kooperation zum durchgängigen Handlungsprinzip („Kultur der Zusammenarbeit“) werden.

Der Aufbau und die strukturelle Verankerung einer Kooperationskultur in der (Ganztags)Schulentwicklung ist ein längerfristiger Prozess. Bei der schrittweisen Entwicklung vom Nebeneinander zum Miteinander müssen beide Partner den Ganzttag als Chance für eine nachhaltige Zusammenarbeit in der Bildung der gemeinsamen Zielgruppen ansehen und die Verantwortung für die abgestimmten Angebote und Ziele übernehmen. Die verbindende Frage lautet: Was brauchen die Kinder und Jugendlichen, mit denen Lehrkräfte und Fachkräfte der Jugendhilfe jeweils arbeiten, für erfolgreiches Aufwachsen und gelingende Bildungsprozesse?

Jenseits professioneller Grenzen und Perspektiven nimmt QUIGS SEK I in seinen Materialien zur Qualitätsentwicklung die Bedarfe der Kinder und Jugendlichen als Bezugsgröße für Qualität in Ganztagschulen in den Fokus. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive wird deutlich, welchen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen die Schule heute gerecht werden muss. Daneben zeigen ausgewählte Originalzitate von Schülerinnen und Schülern auf eindrucksvolle Weise deren subjektive Sicht auf die Ganztagschule.

„Mir gefällt an meiner Ganztagschule, dass ich mich über den ganzen Tag lang an die Lehrer wenden kann, wenn ich Fragen oder Anliegen habe.“ (Alleen, 13 Jahre)

„Ich wünsche mir für meine Ganztagschule mehr Sitzplätze und auch ruhige Stellen, an denen man abschalten kann von dem Stress.“ (Leslie, 14 Jahre)

„Ganztag ist für mich nicht gut, weil dadurch viel Freizeit verloren geht.“ (Jakob, 14 Jahre)

Aussagen wie diese geben Anlass, die Umsetzung der Konzepte an Ganztagschulen zu überprüfen und den Prozess der Qualitätsentwicklung vor Ort zu initiieren.

Blickwinkel auf die Ganztagschule: die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen (von Valeska Pannier)

Jugendliche besitzen vielfältige Interessen und Kompetenzen und stehen gleichzeitig vor großen Herausforderungen, die individuell sehr unterschiedlich erlebt und bewältigt werden. Eine positive Entwicklung in dieser Lebensphase ist für die Jugendlichen untrennbar mit den Erfahrungen in der Schule verknüpft. Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler ist es darum ganz entscheidend, wie gut die äußeren Rahmenbedingung in ihrer Schule zu ihren spezifischen Entwicklungsbedürfnissen „passen“; denn tun sie es nicht, kann eine positive Entwicklung beeinträchtigt sein (Roesler & Eccles 2009). Für diese Altersphase besonders bedeutsam sind folgende Bedürfnisse (in Anlehnung an Ryan & Deci 2000):

- Bedürfnis nach Autonomie.
- Bedürfnis nach Kompetenz.
- Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit.
- Bedürfnis nach positiver Emotionalität und einem positiven Körpergefühl.

Nach den Bedürfnissen und Voraussetzungen für Lernen und Entwicklung seitens der Schülerinnen und Schüler zu fragen, berührt die Kernaufgabe jeder Schule. Die Frage, die sich dabei stellt, ist nicht länger „Wie müssen Schülerinnen und Schüler sein, um der Schule gerecht zu werden?“ sondern vielmehr „Wie muss die Schule sein, damit sie den Jugendlichen gerecht wird?“. Dieser Perspektivenwechsel ist an Ganztagschulen besonders bedeutsam, weil Kinder und Jugendliche hier noch

inform 4/2004

Erfolg durch Kooperation

Die Bedeutung der Kooperation für den Erfolg der Offenen Ganztagschule im Primarbereich in NRW

Lebenswelten von Kindern mit ihren Augen gesehen: Erste Ergebnisse aus dem DJI-Kinderpanel

Offene Ganztagschule im Primarbereich: Zwischenergebnisse der LVR-Modellprojekte zur Verzahnung von Jugendhilfe und Schule

Theaterpädagogische Arbeit zur Förderung von gewaltfreier Konfliktlösung

Die umgelenkte Aggression – Kreativer Kindertanz im Ganztag

Boys' Day trifft auf Girls' Day

Die Verankerung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im „Ganztag“ in NRW

Hessen – Einführung der Ganztagschule

Positionspapier der Jugendverbände zur Ganztagschule in Hessen

PISA 2003 – Kurzfassung der Ergebnisse

Europäischer Jugendreport betont Wert nicht-formaler Bildung

mehr Zeit verbringen und weil Ganztagschulen besondere Potenziale bergen, eine positive Jugendentwicklung zu unterstützen. Eine entwicklungsförderliche Ganztagschule nimmt aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern ihre Chancen unter die Lupe, möglichst umfassend auf die zentralen Entwicklungsbedürfnisse zu achten.

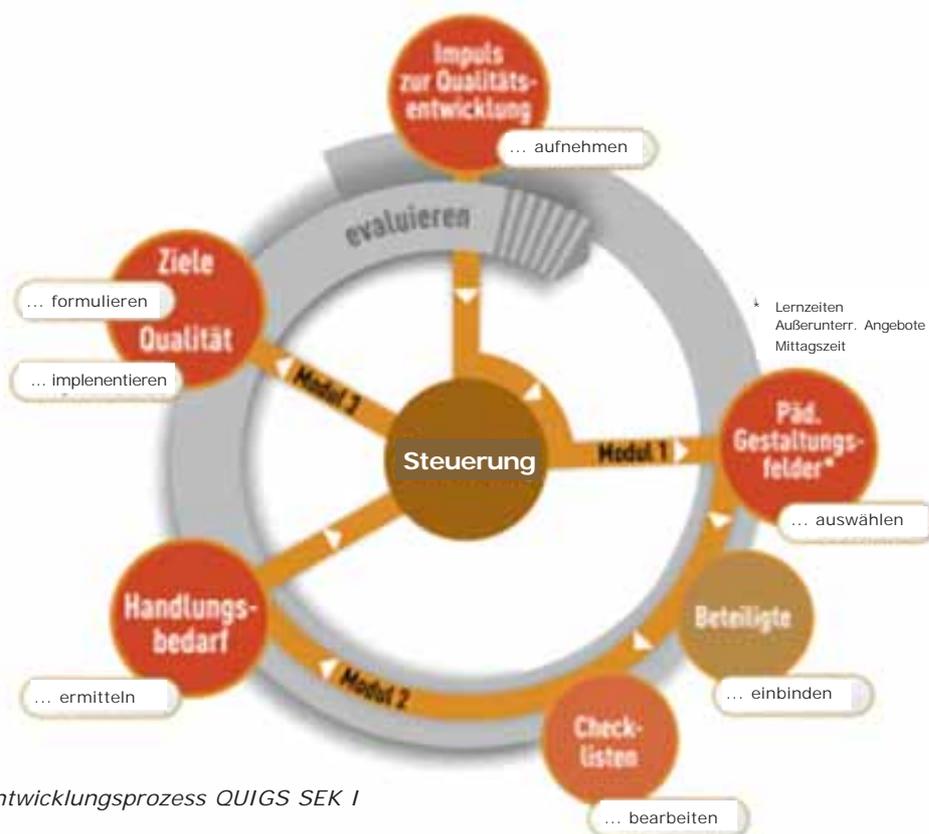
QUIGS SEK I als Unterstützungsinstrument

QUIGS SEK I bietet allen Partnern in der Ganztagschule den nötigen Orientierungsrahmen mit Qualitätsaspekten guter Praxis. QUIGS SEK I will motivieren, die qualitative Entwicklung der pädagogischen Arbeit in Ganztagschulen aufzunehmen und voranzutreiben.

Das Material leitet Schulen und ihre Partner dazu an, gemeinsam die Qualitätsentwicklung als kontinuierlichen Prozess vor Ort zu etablieren.

Der Qualitätsentwicklungsprozess mit QUIGS SEK I besteht aus drei Modulen:

- Modul 1: Pädagogische Gestaltungsfelder weiterentwickeln.
- Modul 2: Handlungsbedarf ermitteln.
- Modul 3: Ziele formulieren und Qualität implementieren.



Der Qualitätsentwicklungsprozess QUIGS SEK I

In Modul 1 stehen Checklisten zu den drei Gestaltungsfeldern „Lernzeiten“, „Außerunterrichtliche Angebote“ und „Mittagszeit“ zur Verfügung. Diese Checklisten ermöglichen die Bestandsaufnahme und unterstützen in einem nächsten Schritt die Weiterentwicklung der Qualität in drei pädagogischen Gestaltungsfeldern.

Die Checklisten gliedern sich in sechs Querschnittsthemen, die als Qualitätsmerkmale definiert sind:

- Individuelle Förderung.
- Kommunikation und Zusammenarbeit.
- Partizipation.

- Kulturelle und geschlechterspezifische Vielfalt.
- Räume.
- Personal.

QUIGS SEK I folgt als Instrument zur Selbstevaluation den Prinzipien der Vertraulichkeit und Partizipation: Alle Materialien und ausgefüllten Checklisten dienen zur Reflexion und gemeinsamen Diskussion, um daraus einen abgestimmten Handlungsbedarf abzuleiten. Sie werden nicht zentral (oder extern) ausgewertet. Es sollten möglichst alle Beteiligte in dem jeweiligen Gestaltungsfeld eingebunden werden, um ein gemeinsames Verantwortungsgefühl für die Qualität im Ganzttag zu stärken.

Für jedes Gestaltungsfeld bieten zudem Checklisten für Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, innerhalb der Schülerschaft über die Qualität der Ganztagsangebote und mögliche Veränderungsbedarfe zu diskutieren.

Checklisten zum Download und zur individuellen Anpassung unter www.ganztag.nrw.de

QUIGS SEK I ist von der Serviceagentur „Ganztätig lernen in NRW“ im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW und des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW als Arbeitshilfe zur eigenständigen Evaluation der Ganztagsangebote für Schulen der Sekundarstufe I entwickelt worden.

Die Arbeitshilfe „QUIGS SEK I – Qualitätsentwicklung im Ganzttag der Sekundarstufe I“ ist im Rahmen der Schriftenreihe „Der Ganzttag in NRW“ als Heft 24 erschienen und bietet eine Einführung in die Arbeit mit dem Material.

*Kirsten Althoff, Herbert Boßhammer,
Gerda Eichmann-Ingwersen, Birgit Schröder:
QUIGS SEK I – Qualitätsentwicklung in Ganzttagsschulen
der Sekundarstufe I: Eine Handreichung für die Praxis.
8. Jahrgang. 2012. Heft 24 der Reihe
„Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung“.
Hrsg. vom Institut für soziale Arbeit e.V., Münster/
Serviceagentur „Ganztätig lernen in NRW“*

*Ansprechpartnerinnen in der
Serviceagentur „Ganztätig lernen in NRW“:
Kirsten Althoff
E-Mail: kirsten.althoff@isa-muenster.de
Gerda Eichmann-Ingwersen
E-Mail: gerda.eichmann-ingwersen@isa-muenster.de*

**Weitere Informationen und kostenloser
Download aller Materialien unter:
www.ganztag.nrw.de**

inform 1/2005

Schule und Jugendsozialarbeit – Aus Erfahrung lernen

Jugendsozialarbeit – Bildung –
Schule: Zum Selbstverständnis
der Jugendsozialarbeit im
Kontext Ganzttag

Aus Erfahrungen lernen:
Selbstverständnis und
Kooperationsmodule der JSA
in NRW

Achter Kinder- und Jugendbericht
NRW: Herausforderungen für die
Bildung und Erziehung

Qualitätszirkel in einer Kölner
Offenen Ganzttagsschule – Ein
Erfahrungsbericht

„OGS – Wilde Welt!“ Ein
Filmprojekt an Schulen in
Hamm und Münster

Musik und Bewegung im
Ganzttag: Projektreihe der
LAG Musik NRW

Das 1. Jahr OGS – Ergebnisse
der wissenschaftlichen
Begleitung

Ganzttagsschule & Jugendhilfe:
Neue Broschürenreihe zur
Qualitätsentwicklung

Berliner Schulstationen: Die
Beziehung zwischen
Sozialpädagogik und
Grundschule

Brandenburg: Leitlinien zur
Kooperation von Einrichtungen
der Hilfe zur Erziehung und
Schulen

Jugendbeteiligungsprojekt in
Finnland

„Ich kann mich nicht mit denen kombinieren.“

SCHLAG

LICHT

Schulmüde

Anmerkungen zur Aufgabe, schulmüde Jugendliche zu verstehen

Von Rainer Meerkamp

Eine zentrale Erkenntnis der wissenschaftlichen Begleitung eines Kölner Schulmüdigkeits-Projektes ist: Die interviewten jugendlichen Gesprächspartner kommen mit dem offiziellen Programm des Systems Schule nicht zurecht! Die Auseinandersetzung mit den Äußerungen der befragten Jugendlichen – im Beitrag werden Aussagen von „Volkan“ als exemplarische Falldarstellung genutzt – macht deutlich, vor welcher Herausforderung (sozial)pädagogische Fach- und Lehrkräfte stehen, wenn sie schulmüde Jugendliche verstehen wollen und versuchen, präventiv zu arbeiten. Sie müssen sich fragen: Welche Rollen habe ich als Profi zu übernehmen, wenn ich diese Jugendlichen gut verstehen und unterstützen will? Welche Funktion haben diese Rollen, worauf zielt ein Konzept für die Einzelfallbetreuung

Im Frühjahr 2011 übernahm ich die wissenschaftliche Begleitung in einem Schulmüdigkeits-Projekt, das die Jugendzentren Köln gGmbH ins Leben gerufen hatte. Wir haben in unserem Projektteam zunächst einen Fragebogen entwickelt, mit dem dann im Kölner Süden schulmüde und den Schulbesuch schwänzende Jugendliche interviewt wurden. Aus diesen Interviews entstand ein Schulmüdigkeitsporträt, das wir im Januar und März 2012 der interessierten Öffentlichkeit vorgestellt haben (siehe: „Schulschwänzer. Ausgeklint und aggressiv“, Kölner Stadt-Anzeiger, 14./15.01.2012).

Zu unserem Fragebogen: Eine ganzheitliche „Sozialdrama“-Situationsbeschreibung porträtiert gestörtes Lernen in gestörten Beziehungen. Die Zielrichtung der Interviewfragen war: „Ich, der schulmüde Schüler, und die anderen Akteure, ihre Verhaltensweisen, Erfahrungen und Gedanken“.

Um ihre Selbstauskunft und Selbstbeschreibung baten wir die Jugendlichen zuerst: „Ich im Umgang mit mir.“ Die Seite der persönlichen Selbstorganisation des Müdewerdens haben wir im Verlauf des Interviews verknüpft mit der sozialen



Dynamik des Müdebleibens. Wir erfragten die Zuschreibungen durch alle Akteure, die aktiv am Aufrechterhalten der „Verweigerung“ mitbeteiligt sind. Wer über Schülerinnen und Schüler spricht, muss auch über Lehrkräfte sprechen. „Ich und die Profis“ – Schule, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter. „Ich und meine Altersgenossen“ – es ging uns um Mitschülerinnen, Mitschüler, Freunde. „Ich und meine Familie“ – wir fragten nach Elternhaus, Großeltern, Geschwistern. Ein Kind, das erstmals die Schule betritt, ist kein unbeschriebenes Blatt. „Ich und meine kulturelle Teilhabe“ – von den Personen fragten wir uns durch zu den soziokulturellen Regeln.

Von den etwa 50 bekanntermaßen schulmüden Jugendlichen im Süden Kölns konnte die Hälfte für ein Interview gewonnen werden. Eine „repräsentative Umfrage“ wurde von Anfang an nicht angestrebt, doch praxisrelevantes Material wurde gewonnen – das soll im Anschluss an unser Schulmüdigkeitsporträt von 2012 auch dieser Beitrag zeigen.

Eine soziologische Vorbemerkung

Ein Klassiker der Soziologie gibt unserer Aufgabe die Richtung vor. Der Philosoph und Soziologe Alfred Schütz (1899–1959) schrieb einmal einen Aufsatz, in dem die Welt im Plural vorkommt: „Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten“. Er erwähnt darin die Welt der physischen Dinge, des naturwüchsig scheinenden, zweifelsfrei präsenten Alltags und des in „Standard-Zeit“ fließenden und vergehenden täglichen Wirkens in der realen Welt. Und er erwähnt – von der Alltagswelt aus gesehen – viele Enklaven, Umwelten, Sinn-Gebiete und Quasi-Wirklichkeiten, die alle ihre spezifischen Erkenntnisstile, ihre Formen von Spontaneität, Selbsterfahrung, Sozialität und Zeiterleben haben.

Die eine singuläre Welt differenziert sich bei Alfred Schütz und zersplittet in gewissem Sinne in einen Plural von Wirklichkeiten. Die Berufs- und Arbeitswelt der Erwachsenen ist eine Welt von mehreren. Auch das Gegenteil vom „Ernst des Lebens“, die Spielwelt der Kinder, ist wie all die anderen Welten ein Sub-Universum, ein weitgehend geschlossener Realitäts- und Sinnbereich, den die Erwachsenen gern mit „nicht im Ernst“ und „unbekümmert“ einrahmen. Alfred Schütz schreibt zu den Welten im Plural: „... a) dass sie alle einen besonderen Erkennt-

Danksagung

Für die Zusammenarbeit im Projekt bedanke ich mich bei allen Jugendlichen, die zum Interview bereit waren, außerdem bei Marianne Bischoff, Jugendzentren Köln gGmbH, Azbiye Kokol, Leiterin des Kinder- und Jugendzentrums in Meschenich und des Schulmüden-Projekts, Petra Halbich-Grundmann, Leiterin der Offenen Ganztagschule Kettelerstraße in Meschenich, Alberto Gamboa, Erzieher im Jugendzentrum, und – anlässlich einer weiteren Präsentation unseres Schulmüdigkeitsporträts – bei Kheber Rasul, Mitarbeiter im Jugendzentrum.

inform 2/2005

Jungs in der Schule in den Blick nehmen

Jungs und Schule: Ohne geschlechtersensiblen Blick geht es nicht

Schule im Gender Mainstreaming

Jungen erlangen Leselust anders als Mädchen

Gender-Mainstreaming: Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht NRW

Neue Chancen für Bildung in NRW: Positionen der Landesregierung

Die Mega-Männer: Die 1. Jungengruppe an der GTS Weissenberg

Buddy & Mind: Jungenarbeit an Schulen

BMFSFJ-Modellprojekt „Neue Wege für Jungs“

Aachener Initiative Boy's Day im ax-o e.V.

„Erst mal nachdenken“ – Gewaltprojekt der Uni Augsburg

Schulhofgestaltung in der OGS

OGS: Ohne kommunale Steuerung geht es nicht

Bildungsprozesse in der Kooperation: Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht NRW

Modellprojekt BUS

Bundesjugendkuratorium fordert „Neue Bildungsorte“

Bildungsplan Hessen: Bildung von Anfang an

nisstil besitzen; b) dass alle Erfahrungen innerhalb einer jeden dieser Welten bezüglich des Erkenntnisstils in sich stimmig und miteinander verträglich sind; c) dass jeder dieser geschlossenen Sinnbereiche einen spezifischen Wirklichkeitsakzent erhalten kann.“ Die Erkenntnisstile und Wirklichkeitsakzente, die mit dem Leben in der Kinderwelt verbunden sind, stehen im Kontrast zu anderen Stilen und Akzentuierungen in anderen Interpretationswelten, z.B. im Kontrast zu „Paralleluniversen“ wie der Schule und zu „Teilrepubliken“ wie der Schulsozialarbeit oder Jugendhilfe.

Alfred Schütz meint zwar, dass ein Mensch innerhalb eines Tages verschiedenste Einstellungen dem Leben gegenüber einnehmen kann, mal wirkend, mal phantasierend, mal versinkend, mal in der festen Zeitordnung der Standard-Zeit, mal in Zeitlupe oder Zeitraffer, dass er jedoch nur innerhalb eines jeweiligen Wirklichkeitsbereichs stimmige und miteinander verträgliche Erfahrungen macht, die aber, von einer anderen Wirklichkeitsenklave aus gesehen, als ungereimt und unverträglich erscheinen, da es „an Transformationsregeln fehlt, mit denen man die verschiedenen Sinnbereiche in wechselseitigen Bezug setzen könnte.“

So wie beim Grenzübertritt in ein Land außerhalb der Euro-Zone die Münzen und Scheine im Portemonnaie aufhören, akzeptiertes Zahlungsmittel zu sein und erst in die neue Landeswährung eingewechselt werden müssen, so bedarf auch die Verständigung über spezifische Wirklichkeitsmodifikationen „kommunikativer Wirkakte“ in der Umgangssprache. Jede Welt hat ihre eigene Sprache und ihren jeweiligen Horizont. Selbstwahrnehmung und Beobachterperspektive, Eigenbild und Außenbild, sowohl im Privatleben wie im öffentlichen Schulleben, sollen mit den rechten Worten formuliert und spezifische unauflösbare Unterschiede zwischen den Welten sollen verständlich gemacht werden. Da gibt es reichlich zu tun für eine soziologisch sensibilisierte Jugendhilfe.



Null bock – oder einfach nur ein Kommunikationsproblem?

Eine Falldarstellung

Die Szene vom Mistbauen und Sich-wieder-Versöhnen

Unser junger Interviewpartner „Volkan“ (Name anonymisiert) berichtet über sein Schulkonzept, mit dem er seiner Lehrerin gegenübergetreten ist:

„Ich hab dann nur Mist gebaut in der Schule, Böller angemacht im Klassenraum, dann haben wir die Tafel abgemacht, ist auch kaputtgegangen, wir haben Schrank kaputt gemacht, da war noch ein Freund dabei mit mir. Wir haben alles Unsinn gemacht, so Rache so, Kleber auf dem Stuhl, wir haben Tafel angemalt, wie die aussieht, ein Freund und ich. Weil die nur uns fertig gemacht haben.“

Ich war auch sehr behilflich. Die machen Unterricht und die weiß, dass ich handwerklich begabt bin. Ich kann alles machen, und die hat es einmal gesehen, wo ich einmal ihren Schrank aufgebaut habe. Andere machen Unterricht und ich gehe Klassenzimmer streichen, das ganze Klassenzimmer, aber egal, besser für mich, mache kein Unterricht, dafür aber krieg ich meine Note. Und im Endeffekt: Ich krieg alles sechs. – ‘Sie sagen zu mir, ich soll Klassenzimmer streichen, und Sie geben mir eine Sechs?!’ – Habe ich mein Blatt genommen und auf ihre Füße geworfen.“

Der „Eigensinn“ von Schulnoten

Wie ist diese Szene zu kommentieren? Die *Schulnotengebungsregularien* versteht unser Interviewpartner offenbar nicht. „Volkan“ scheint zu erwarten, dass er fürs „Sich-Streiten mit der Lehrerin und Sich-wieder-Versöhnen“ eine gute Note bekommt. Als ob kriselnde soziale *Beziehungen* im Zentrum des Unterrichts stünden. Für das Zusammenbauen des von ihm selbst zerstörten Schanks und das

Weißer der Decke und der Wände im Klassenzimmer, das er mit Böller und Schwarzpulver selber angeschmuddelt hatte, erwartet er eine Note und bemerkt nicht, dass seine Lehrerin ihm einen Weg zur informellen sozialen Wiedergutmachung eröffnet hatte, selbstverständlich jenseits aller *Benotungsprozeduren*. „Volkan“ unterscheidet zwischen „Beziehungsebene“ und „Sachebene“ anders als die Lehrerin, auf geradezu rührend kindliche Weise. – Hätte der Interviewer „Volkan“ gefragt, in welchem Fach er denn fürs Sich-Versöhnen, Streichen und Zimmern eine Note bekommen möchte, hätte der Junge wohl keine Antwort gewusst.

Nebenbei und zwischendurch bleibt anzumerken, dass „Volkan“ weniger originell-intuitiv handelt als man zunächst meinen möchte: Es gibt eine beliebte türkische Pennäler-Filmkomödie, in der Schüler genau jene Streiche ausführen, die „Volkan“ im wirklichen Leben dann auch ausprobiert hat – die Regieanweisung, auf die der junge Sozial-Experimentator in seiner Contra-Position zurückgreift, ist nicht von ihm persönlich geschrieben worden und stammt aus der *Filmindustrie*.

Fortgesetztes Scheitern bei Nichtverständnis

Die soziale Seite der Schul-Szene ist zu kommentieren. Ein *informelles* Handeln auf der Ebene der Beziehungsregulation soll, so wünscht es „Volkan“ sich, Eingang finden in ein *formalisiertes* Benotungsverfahren, das – in der öffentlichen Version – ganz frei von Informellem ist.

Er erwartet im Rahmen seines Konzepts *Gerechtigkeit* zu erfahren. Wenn er das renoviert, was er zuvor zerstört hatte, und wenn er das anstreicht, was er zuvor geschwärzt hatte, dann darf er gerechterweise ebenso eine Benotung erwarten wie seine Mitschülerinnen und Mitschüler, wenn sie brav am Unterricht teilnehmen. Wenn seine private Intuition dann enttäuscht wird und Anerkennung ausbleibt, ist er gekränkt. Was er achtet und missachtet, ist ihm nicht ausreichend klar, was Schule und Lehrkräfte achten und missachten, ebenso wenig. Seine Renovierungsarbeit hat einen beachtlichen Nutzen für die Klassengemeinschaft, den Hintergrund mag ein „kindliches“ Konzept vom produktiven Sich-Ergänzen bilden, doch die Lehren-und-Lernen-Schule „dekontextualisiert“ jeden solchen sozialen Nutzen und erzeugt einen entsozialisierten Lehrplan-Kontext.

„Volkans“ nächstes Stolpern ist übrigens bereits vorprogrammiert, so erfahre ich bei einem Projekt-Treffen, bei dem unser Team sich die Aufzeichnung des gesamten Interviews anhört. Im Jugendzentrum will man „Volkan“ darin unterstützen, einen Platz in einer Jugendwerkstatt zu bekommen. Das *formalisierte Verfahren* für seine Anmeldung in der Jugendwerkstatt, kurze Zeit nach dem Interview, nahm „Volkan“ überhaupt nicht wahr, obwohl er sich für gereift hält und glaubt, er werde dort im nächsten Februar anfangen. Ein Irrtum. Mit seinem kindlichen Vertrauen in die Lebensgefährtin des Vaters und deren *mütterliches Wort* ist – in seiner Einbildung – alles Entscheidende

inform 3/2005

Neue Lernkulturen durch außerschulische Akteure?

Kooperation mit außerschulischen Akteuren: Chance für eine neue Lernkultur in Schule?

Armut bei Kindern: Jugend- und bildungspolitische Lösungsansätze

Studie: Schülerinnen und Schüler blicken skeptisch in ihre berufliche Zukunft

U-25 Förderung zum Internationalen Tag der Jugend gefordert

Quartiersmanagement „Hafen“ in der Dortmunder Nordstadt

„Imagine“ – Weltweites Fotoprojekt mit Kindern und Jugendlichen

Konzepte der Technik in der Praxis von Jugendhilfe (und Schule)

Kooperationsstrukturen entwickeln: 3. AFG nimmt Jugendämter in die Pflicht

MSW plant 50.000 neue Ganztagsplätze an Hauptschulen

Ansprechpartner für die OGS bei den Jugendämtern im Rheinland

Ganztagsschulkongress 2005

Hessen: Jugendverbände gestalten Ganztagschulen mit

Aufruf für einen Bildungspakt zwischen Jugendhilfe und Schule

UN-Kinderrechtskonvention: Kinderrechte in deutschen Schulen

geschafft. Falsch, die Aufnahmeregularien sind von „Volkans“ Familie nicht ausreichend beachtet worden, die Werkstatt kann keine Zusage aussprechen. Der nächste *Frust* wird von dem „scheinerwachsenen“ Jungen *systematisch* vorbereitet und hat *Methode*. Ein Ende des Scheiterns ist nicht in Sicht, es gibt noch viel zu tun.

Rollen-Irrtümer

Das *Rollen-Modell* des Jugendlichen ist ein Aufmerken wert. Sein Gefühl sozialen Missachtetwerdens, seine darauffolgende Enttäuschung und Wut, all das ist nur möglich, wenn „Volkan“ erwartet, als Person benotbar zu sein, während die meisten seiner Mitschülerinnen und Mitschüler sowie die Lehrkräfte davon ausgehen, dass nicht *Personen* sozial wertgeschätzt, sondern leistungsbereite Schülerinnen und Schüler benotet werden und via Note Anerkennung in ihrer *Schüler-Rolle* erfahren. „Volkan“ denkt an sich und überlegt, „wer er ist“, das Schulsystem jedoch interessiert nicht, „wer er ist“, sondern was er im Unterricht lernt und welche Note er erzielt. Soziologisch unaufgeklärt, wie er ist, kämpft „Volkan“ lautstark um etwas, um das die meisten seiner Mitschülerinnen und Mitschüler nicht kämpfen. Im Klassenverbund bleibt er fast allein. Der „Kämpfen!“-Modus passt nicht in den ansonsten möglichst ruhig dahinfließenden Unterricht und die gesteuerte Konformität. – Wer wie „Volkan“ die falschen Fragen an den Schulbetrieb stellt, fällt aus der Rolle.

Die unangekratzten „Fleißigen“ in der Klasse, die jeden Tag stur zur Schule gehen, die büffelnden Schullustigen, „Wachen“ und „Kreuzbraven“, die furchtbar gute Noten bekommen, keine Ehrenrunden drehen, immer ihre Hausaufgaben machen und kaum Fehltag haben, die kollisionsfreien „Durchmarschierer“ bei den Leistungskontrollen arrangieren sich mit „Person und Rolle im System“ anders als die resignierenden und störenden „Müden“, und es würde sich lohnen, sie als verhaltensunauffällig eingepasste, gutbürgerlich strebsame, strategisch erfolgreiche „Kontrastgruppe“ ebenfalls zu interviewen: Was ist bloß mit denen los?

Was Schule lehrt – Der Betriebsmodus der Schule

Schule will ein *produktiver* und kein unproduktiver Bildungsort sein. Sie will Bildung und nicht Blödsinn erzeugen. Das Lehrpersonal will Bildungswege gehen, nicht das Bild einer Müdigkeitsgesellschaft abgeben und eine lähmende Stimmung verbreiten. Das *offizielle Programm* der Schule, der öffentliche Lehrplan, die vom System getragene Bildungs- und Lernkultur, das öffentlich deklarierte Unterrichts- und Notenvergabeverständnis besagt:

- Erst wird etwas unterrichtet, denn Schule ist ein Ort der Wissensvermittlung,
- dann folgt eine den Lerneffekt prüfende Klassenarbeit,
- dann bekommen „die Fleißigen und Braven“, die so wie gewünscht gelernt haben, eine gute Note.

Um eines geordneten Verfahrens willen muss es *erst* einen schulsystemintern erreichten Bildungseffekt geben und kann nur im Anschluss daran etwas benotet werden. So sind die Spielregeln.

Ein „handwerkliches Geschick“, zu dessen Erwerb Schule *nichts* beigetragen hat, das „Volkan“ von irgendwo draußen als „außerschulische Alltagsbildung“ mitbringt, das er informell erlernt hat, dessen Bewährung (und eventuelle Besserung) Schule sich nicht als Lern- und Bildungserfolg auf die eigenen Fahnen heften darf, soll, so wünscht es der Junge sich, gleichwohl mit einer Note bewertet werden. Das kann nicht klappen, doch „Volkan“ versteht nicht, dass er nur für Kopfarbeit Noten bekommt, nicht für Handarbeit. „Die Prinzipien, nach denen wir hier arbeiten, werden wir wegen dir nicht aufkündigen“, könnte die Lehrerin zu „Volkan“ sagen. „Das eine ist nicht schlechter als das andere!“, könnte der Junge uneinsichtig einwenden. Aus Volkans Sicht wird das Desinteresse an seinem Handwerk unfair sein, und *Fairness* zählt zu den Voraussetzungen für Zusammenarbeit.

Wer die Wände des Klassenzimmers ehrenamtlich weiß streicht, nachdem er das Zimmer zuvor mit Schwarzpulver geschwärzt hatte, wer demnach innerlich noch nicht ganz mit Schule abgeschlossen hat und immer noch auf ein positives Echo hofft, soll besser nicht erwarten, mit „guter Pinselführung“ einen Weg ins regulierte Betriebsprogramm der Institution finden zu können. „Ihr habt mir bei meiner Streichkunst zwar nichts beigebracht, das könnt ihr auch gar nicht, aber ihr sollt mich jetzt fairerweise gut benoten!“ – unmöglich.

Die Eigenlogik des Nichtbenotbaren

Der Sinn des Jugendlichen für *das Nichtbenotbare* ist lobend zu erwähnen. „Volkan“ setzt – was die Bedeutung im weiteren Leben betrifft: völlig zu Recht! – auf „vererbte“ Begabung und Fähigkeit, auf tragende Stärken und Talente, auf solide persönliche Eigenschaften, Neigungen, Persönlichkeitsmerkmale und Interessen, auf mitgebrachte Eignung, auf schulextern antrainierte Fertigkeiten, nicht auf formalisiert und ritualisiert erworbenes, abfragbares Standard-Wissen, nicht auf curriculumvermittelte Kompetenzen, nicht auf schulintern zertifizierbare Qualifikation. Die meisten *Berufsberater* würden ihm sofort zustimmen, wenn er bei seinen persönlichen Talenten, lebenspraktischen Kompetenzen und alltagsnahen Wissensarten bleibt, denn sie kennen das Auseinanderdriften von Bildungs- und Berufssystem. „Nicht für die Schule, sondern für das Handwerk des Lebens lernen wir!“, könnte „Volkan“ uns zurufen.

Wie kann man eine Sechs bekommen, obwohl man das Klassenzimmer gestrichen hat?! – Dass sein Notenwunsch nicht umsetzbar ist, nimmt „Volkan“ nicht zum Anlass, über die Regeln der Schulwelt nachzudenken, über den Unterschied zwischen dem *Benotungsgerechten* und *Nichtbenotungsgerechten*, über seinen Zusammenstoß mit dem Referenzrahmen der personenfernen Schullogik, sondern lässt ihn Schule erneut zum Kotzen finden und eine unaufgeklärte Wut spüren.

Wenn System und Lebenswelt zusammenstoßen

Der Zusammenstoß von System und Lebenswelt ist ein Aufmerken wert. – Nehmen wir anderen Menschen etwas *persönlich* übel, ohne überhaupt gemeint gewesen zu sein? Wenn wir sehr gern personalisieren, besteht diese Verwechslungsgefahr in der Tat. Viele unserer Interviewpartner neigen meines Erachtens dem Persönlich nehmen zu – und sind auf eine Konfrontation eingestimmt, die nicht-personalisierende Mitschülerinnen und Mitschüler ignorieren und auf die hin der Schulunterricht nicht angelegt ist. Das systematische Herstellen von Provokationen und Konfrontationen ist nicht Bestandteil des offiziell friedliebenden und unterkühlten Curriculums.

Eine *Amtsperson* ist etwas anderes als eine *Privatperson* und folgt einem anderen Handlungsplan. Ein Jugendamt funktioniert nicht nach den Regeln der familiären Solidarität. Bei einer Jugendwerkstatt kann man sich nicht anmelden, indem Mutti dort mal anruft. Ein Jugendzentrum ist keine Familie. „Käufliche Freundlichkeit“ der Profis wird dort nach den Tarifen des öffentlichen Dienstes bezahlt. Ein Mitschüler ist kein Bruder. Die Lehrerinnen im Kreis des Lehrpersonals sind keine Tanten oder Omas, die Lehrer dieses Lehrkörpers keine Onkel oder Opas. Schulsozialarbeiterinnen sind keine Tagesmütter oder Patentanten. Ein Bußgeld wird nicht verhängt, weil es dem Sachbearbeiter, der alles „persönlich nimmt“, gerade mal Spaß macht. Einer unserer Interviewpartner sagt:

„Ich war für meine Lehrerin das schwarze Schaf in der Klasse. Sie hat auch immer angedroht, mir ein Bußgeld

inform 4/2005

12. KINDER- UND JUGENDBERICHT: Schon gelesen?

Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule – Der 12. Kinder- und Jugendbericht

Systemisches Arbeiten in Schulen: Erfolgversprechend und wirksam

Verzahnung von Jugendhilfe und Schule: Ein LVR-Modellprojekt

proko: Kooperation zwischen Hilfen zur Erziehung und Schulen für Erziehungshilfe

Politik und Partizipation in Ganztagsschulen

Ganztagshauptschulen: Ausbau beginnt

Novellierung Schulgesetz: Erste Eckpunkte

Übergangsmanagement „Von der Schule in den Beruf“

Koalitionsvertrag der Bundesregierung zu „Bildung“ und „Jugend“

Jugendstudie: „Rechte Szene im Osten out“

Kompetenzagenturen: Vorfahrt für benachteiligte Jugendliche

Pilotprojekt „Neue Wege für Jungs“ zur Berufs- und Lebensplanung

Die Vensterschoulen in Holland

Europäischer Pakt für die Jugend

EU definiert Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen

zu schicken, wenn ich nicht in die Schule komme, und habe ich gesagt: Soll sie machen, wenn sie Spaß dran hat – und das war's dann halt.“

Das *Familiarisieren des Systems* hilft nicht weiter und lenkt die Aufmerksamkeit in eine Wahrnehmungsfalle und Sackgasse. Ein „System“ ist keine „Lebenswelt“, um es mit Jürgen Habermas zu sagen (1981, Band 2). Einige Interviewpartner erwarten im System eine familiäre Atmosphäre anzutreffen, mit Empfindsamkeit und Nähe, sollen dann aber pragmatisch erfolgreich (und protestantisch) funktionieren und jene Leistungen bringen, die man für Karrierewege kapitalisieren kann. Weit und breit niemand da, der diesen „System und Lebenswelt“-Zusammenstoß mit ihnen gemeinsam beschreibt – und regulierend eingreift. Obwohl die Jugendhilfe gut dafür geeignet ist, das Zusammenprallen aufzugreifen.

Wenn Schule und Jugendhilfe aufeinanderstoßen

Denn eine *Schullandschaft* sieht anders aus als eine *Jugendhilfelandchaft*. Bettina Pauli (2012, Seite 29 ff.) hat beim „2. Fachtag JugZ und Schule“ am 10.11.2011 in Köln daran erinnert, dass Schule einerseits und Jugendarbeit im weiteren Sinne andererseits unterschiedliche Systeme sind und unterschiedliche *Lernkulturen* befördern, in denen unterschiedliche Sprachen gesprochen werden und nicht miteinander harmonisierbare Ordnungen und Prinzipien gelten:

- Formale Qualifizierung im unterrichtlichen Lernen (Schule) und non-formale Selbstbildung (Jugendarbeit).
- Bestimmtheit (richtig oder falsch, Notenskala von 1 bis 6, versetzt oder sitzengeblieben) hier und konsensuell ausgehandelte Selbstbestimmung in einem sozialen Experimentierfeld dort.
- Planbare Stabilität und Konstanz hier („Etwas Gescheites lernen“), nichtplanbare Flexibilität dort.
- Kollektive Ansprache versus individuelle Ansprache.
- Schulbesuchspflicht versus Freiwilligkeit.
- Zukunftsperspektive/Bildungsoptimismus (Ergebnisse „für später“) und Lebenslauf („es später mal besser haben“) versus lokaler Bezug in der Gegenwart (soziale Prozesse „hier und jetzt“).
- Ergebnisorientiertes Zeugnis und verständigungsorientiertes „Wie geht es dir?“

Unsere Interviewpartnerinnen und Interviewpartner kommen über die Schwelle der Schule kaum noch hinüber, haben aber alle kein Problem, das Jugendzentrum zu betreten. Es gibt unter den Jugendlichen keine „Jugendzentrumsschwäche“ oder „*Jugendzentrumsmüdigkeit*“. Warum nicht?

Die Stolperfallen in der sogenannten Bildungslandschaft und die Gelegenheiten zur üblen Verherberung, deren Beschreibung auch Bettina Pauli viel Arbeit macht, können die Jugendlichen und ihre Familien ohne Hilfestellung wohl nicht erkennen. Das Alltagsleben ist sowieso schon randvoll mit Wahrnehmungsfallen, Bananenschalen und Stolpersteinen, innerhalb wie außerhalb von Organisationen (dazu genauer: R. Meerkamp, 2003). Einige Stolperer bringt „Volkan“ aus seiner Familie mit zur Schule, doch mein Aufsatz spart „Volkans“ familiäre Lebenswelt aus und schreitet nun bereits voran zu den Aufgaben der Profis.

Was folgt aus der Falldarstellung?

Anmerkungen zur Rollenvielfalt der sozialen Arbeit

Welche positiv-konstruktiven sozialarbeiterischen und produktiv jugendhelfenden Konsequenzen ergeben sich? Unser Schulmüdigkeits-Projekt hat mich dazu angeregt, die vielfältigen *Rollen* zu erwähnen, die alle Profis bei einer Einzelfallbetreuung ausfüllen können, um hilfreich zu wirken. Meine positive Antwort folgt, mit Dank an „Volkan“.

Der Nachhilfelehrer in soziologischer Spielregel- und Systemkunde

Jenseits einer organisationsinternen Toleranzgrenze für abweichendes Verhalten verliert man in jedem sozialen System die Mitgliedschaftsberechtigung. Oftmals ohne zu begreifen, wie einem geschieht. Viele unserer Interviewpartner *verstehen* anscheinend *nicht*, was Schule ist und nach welchen Prinzipien dort gearbeitet wird, nach welchen Regularien das System sie als unverdaulich

ausspuckt, welche Rollenkompetenz es wohl ist, die sie leider nie erworben haben. Sie haben, wie alle anderen Kinder auch, einen ehrlichen Blick auf Systemregeln und Rollenvorgaben nötig. Sie brauchen eine *soziologische Aufklärung*, eine Einführung in die Regelkunde, ein ehrliches Reden über Regeln z. B. für schulsystemische Integration und Exkommunikation oder, wie „Volkan“, ein Nachdenken über die Transformationsregeln der Notenvergabe, und sie haben noch viel zu üben.

Die *Rollenvorgaben* und das soziale Gefälle zwischen den Belehrenden und den Lernenden bereiten einigen unserer Interviewpartner Probleme. Wer darf wen benoten? „Mich hat gar nicht interessiert, was Lehrer gesagt haben. Nur wenn die was falsch gesagt haben, bin ich zu denen und habe gesagt: ‘Was labern Sie?’“ Jene Schülerinnen und Schüler, die ihre Kunst, mit den Welten und deren Grammatiken zu jonglieren, überschätzt haben und nun den Kürzeren ziehen, können von ihrer selbstzerstörerischen Strategie Abstand nehmen und besser mit sich selbst und ihren Mitmenschen umgehen. Dabei kann ihnen professionell geholfen werden. Im Jugendzentrum sollen sie eine *soziologische „Nachhilfe“ in Systemkunde* bekommen und unter Anleitung Familie-Schule-Vergleiche versuchen. „Volkan“ z. B. steht vor der Aufgabe, die Kommentare zu verstehen, die ich in den vorangehenden Abschnitten seiner Interviewäußerung hinzugefügt habe. Vielleicht kann er seine *„Ich kann mich nicht mit denen kombinieren“*-Lagebeschreibung auf eine lebenskluge Weise ändern?

Häufig wird der Systemkundelehrer als *Informant und Aufklärer* eingreifen und unseren Jugendlichen die Regeln der Schul-Welt und deren Unterrichtstechnologie erklären. Er übernimmt eine „Scharnierfunktion“ und gibt Unterricht zu „Individuum und Institutionen“.

„Es tritt der Mensch in jedes Alter als Novize ein.“ (Nicolas de Chamfort, 1741–1794) Jede neue Stufe auf dem Lebensweg ist ein genaueres Hinsehen wert. „Weise Lebensführung gelingt keinem Menschen durch Zufall. Man muss, so lange man lebt, lernen, wie man leben soll.“ (Lucius A. Seneca, römischer Philosoph, 0–65 n. Chr.) Die Übergangssituationen zwischen den Lebensabschnitten und Sozialisationsfeldern und die Statuspassagen auf dem Lebensweg haben unsere besondere Aufmerksamkeit verdient. Die Überschneidungssituationen bergen Risiken, denn sie sind mit großen Orientierungsaufgaben und Entscheidungszwängen verbunden. Mehr denn je zuvor müssen wir heute über unsere eigene Lage beraten und sie bewerten. Wir leben alle in einer Zeit des Umbruchs, auf uns wartet viel Verständigungsarbeit.

Der Mensch kann zum Glück nachdenken, das Reflektieren ist angesagt, und es ist an den Dialog gebunden! Als Profis können wir eine Kulturtechnik des Innehaltens und der Transparenz schaffenden Nachdenklichkeit aktivieren (R. Meerkamp, 2003). In strukturierten, kultursoziologisch sensibilisierenden, aufklärenden, soziologisch informierenden Systemkunde-Seminaren im Jugendzentrum kann das Innehalten und Nachdenken

inform 1/2006

Gesundheit, Ernährung, Bewegung, Entspannung im Ganztag

GUT DRAUF: Bewegen –
entspannen – essen

Leitlinien „Ernährungswende
im Schulalltag“

Gesundheit & Qualität an Schulen
Jungenspezifische
Gesundheitsförderung

„Schulmüdigkeit“ als Begabung
anerkennen und nutzen

Bundesmodellprogramm „Zweite
Chance für Schulverweigerer“

Schule aus Kindersicht: Was
Kinder wollen und erwarten

Sozialpädagogisches Praktikum
an der Käthe-Kollwitz-
Gesamtschule

„Als Sozialarbeiter bin ich so
eine Art Libero“ – Ein Interview

Dokumentation „Gewalt macht
Schule. Schule macht Gewalt“

„Hey Man(n), alles klar?“
Lebensperspektiven von Jungen

„Ganztage“ in NRW Bewegung

Girls' Day – auch für Jungs

UN-Sonderberichterstatter
fordert Menschenrecht auf
Bildung ein

Sachsen-Anhalt: Kooperations-
empfehlungen für Jugendarbeit
und Jugendsozialarbeit

LJR Mecklenburg-Vorpommern
zu Schul-/Jugendsozialarbeit und
Ganztage

Bund unterstützt EU-Jugendpakt

geübt werden. Divergierende Sichtweisen werden nachvollziehbar, Perspektiven werden freigelegt (dazu mehr weiter unten).

„Nein, Sie irren sich, Frau Lehrerin, wenn Sie mich für einen Ihrer Schüler halten. Sorry. Ich bin hier Ihr Zündstoffproduzent“, mag mancher unter unseren Interviewpartnern gedacht haben, wenn er im Schulbetrieb die *Regie* übernehmen wollte. Doch Regeln des richtigen Schülerverhaltens gelten längst und sollen nicht infrage gestellt werden. Schule hat nicht den geringsten Bedarf an Kindern, die eigensinnig die Regie übernehmen möchten. Die neu Eingeschulerten fangen niemals bei Null an und sollen auch nicht zu bestimmen versuchen, welche *Spielregeln* gelten, sondern sollen die vorgefundenen, ihnen teilweise zunächst fremden Regeln und die Statusungleichheit elegant übernehmen. Sie sollen sich in den Regelvollzug des Systems ohne Zähneknirschen einfügen – so wie, ihnen gegenüber, ihre Lehrer sich ihrerseits ebenfalls still einfügen. Eine Regelschul-Schablone wird über sie gelegt, sie werden in Noten gepackt, in denen sie drinstecken, sie werden ins Korsett der Zeugnisse gepresst („Der Zweier-Schüler“, „Der Vierer-Schüler“), nehmen an einer monotonen Leistungsschau in reiner Wissensvermittlung und Wissenskurzzeitsspeicherung teil, ohne über die Last des Lernens zu klagen. Jamila Tressel, 13-jährige Schülerin aus Berlin, sagt 2011 über ihre im Rückblick enttäuschende Zeit auf dem Gymnasium: „Es gibt tausend Wege ans Ziel zu kommen. Aber das Gymnasium kennt nur einen.“ („Eine Klasse für sich“, Süddeutsche Zeitung, 30.11.2011)

Das Sich-Arrangieren mit dem unausweichlichen Lernmechanismus des Schulbetriebs und das Übernehmen von Standardphrasen und -handlungen in schulischen *Standardsituationen* gelingt den meisten Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften. Der Energieaufwand für den laufenden Betrieb lässt sich mit Standardisierungen und Konventionen reduzieren. Die Störer und Schulverweigerer sind unerwünschter „Sand im Getriebe“. (Das „Schuleschwänzen“ von schulpflichtigen, jedoch längere Zeit krankgeschriebenen oder frühpensionierten Burn-out-Lehrern gilt als sozial unauffällig und kostenneutral.) Professionelle/Erwachsene sagen im Rahmen einer Machtasymmetrie den Laien/Kindern, wo's langgeht, und die sind folgsam und erwarten als Dank für ihr Folgsam sein, vom Lehrpersonal nicht behindert und bedroht, sondern irgendwie unterstützt zu werden. Es soll sich bei Schule um ein *produktives Milieu* handeln, die Unlustanwandlungen von Personal und Schülerinnen und Schülern sollen nur geringen Raum bekommen.

Der Ethnologe in der Jugendhilfe

Die *Ethnologenrolle* zähle ich zur kostbaren Rollenvielfalt in der sozialen Arbeit. Wir nutzen in der Jugendhilfe einen völkererkundenden Feldforscher, der gemeinsam mit den Akteuren nach „Kulturkreisen“ (Bronislaw Malinowski) und deren Lebens- und Beziehungsregeln fragt.

Die Völkerkunde erforscht die rituelle Einführung Außenstehender in die Gemeinschaft einer Stammesgesellschaft und nennt diese sozialen Praktiken und Sinngebungen: *Initiation*. In modernen Gesellschaften sind die Initiationswege schwerer erkennbar geworden, und das erzeugt teilweise massive Orientierungsprobleme. Wo früher ein Schamane half, ein Dorfältester, ein Mediziner, der Großvater, der Vater, ein Onkel, hilft jetzt ein ethnologisch sensibilisierter Sozialberufler. Er thematisiert



Sind Jugendliche an einem Arbeitsbündnis mit Sozialberuflern interessiert?

die strukturelle Integration, kulturelle „Passung“, soziale Teilhabe und Identifikation mit kulturellen Standards.

Von Johann Wolfgang Goethe ist in seinen „Maximen und Reflexionen“ zu erfahren: „Wir lernen die Menschen nicht kennen, wenn sie zu uns kommen; wir müssen zu ihnen gehen, um zu erfahren, wie es mit ihnen steht.“ (1976, Seite 25, Nr. 27) Der *interkulturelle Berater*, der hinget und genau hinsieht und in der Lage ist, das Problemfeld „von innen heraus“ zu verstehen, erklärt die Verwirrung beim Aufeinanderprallen der Welten. Die in kritischen sozialberuflichen Fachgesprächen hier und da zitierte „Vernachlässigung der Aneignungs- und Subjektperspektive“ wird vermieden durch ein „going native“, wie die Ethnologen sagen. „Was wissen wir von jemandem, wenn wir nichts über die Bilder wissen, die seine Einbildungskraft ihm zuspielet?“, fragt eine Figur im Roman „Nachtzug nach Lissabon“ von Pascal Mercier. – Nur wer versteht, welches Bild und welche Phantasie einen schulmüden Jugendlichen bewegen, kann ihn zu etwas (Besserem) bewegen.

Bei einer Präsentation unseres Schulmüdigkeitsporträts im März 2012 erzählte eine Lehrerin von völlig aneinander vorbei laufenden Verständnissen von „Schulbesuchspflicht“ und der Kommunikation zwischen ihrer Schule und manchen Familien. Da war ein Schüler plötzlich eine Woche lang „verschwunden“: Er war, wie sich später herausstellte, mit seiner Familie in Italien, weil es mit den dort lebenden Großeltern etwas zu regeln gab. Andere Kinder werden von ihren Eltern immerhin als „krank“ abgemeldet. Diese Eltern mögen es nicht, wenn dann ein Profi sich einmischt und ihnen Vorhaltungen macht. Diese italienische Familie wird es als „respektlos“ erfahren, wenn ein deutscher Sozialarbeiter in der Haustür steht, sie über Pflichten belehrt und ein Bußgeld androht. Kontaktabbruch und Unansprechbarkeit sind höfliche Formen des familiären Ausweichens vor einem System, in dem man als Erwachsener beschulungs- und belehrungsbedürftig hingestellt wird.

Erneut liegt eine *ethnologische* Haltung nahe. Fremdverstehen ist angesagt. Ethnozentrische Konfusion und Konfrontation droht, wenn es nicht gelingt, interkulturell und migrationssensibel zu denken. – Der Blick des Ethnologen auf den Mikrokosmos Schule und seine *Stammesriten*, innerhalb derer eine „schwer erreichbare“ italienische Familie „die Fremde“ bleibt und stört, ist für Jugendliche und Lehrkräfte hilfreich.

Neudeutsch kann auch vom *Mediator* gesprochen werden. Das, was Jugendliche unausgesprochen für selbstverständlich halten, z. B. ihre „Loyalität“, der italienische Familien anders als deutsche folgen, oder ein „Respekt“-Konzept, das kulturgebundene Asiaten ganz anders als Europäer verwenden, wird gemeinsam untersucht. Das Jugendzentrum wird zu einem *Mediationszentrum*, in dem völkerverständigende Vermittlungen gelingen und die interkulturelle Selbstkompetenz der Jugendlichen zunimmt. – Ein Interviewpartner nennt uns seinen Wunsch an den Schulsozialarbeiter: „Der muss von hier Mitte kommen, der muss wissen, was wir hier leben, der muss

inform 2/2006

Hauptschüler: Engagiert, motiviert, flexibel?

DJI-Studie fragt: „Hauptschülerinnen und Hauptschüler – engagiert, motiviert, flexibel?“

Qualitätsoffensive „Ganztags-hauptschule“ in NRW

Was brauchen Kinder?

Umwelt-AG EnergieAgenten an der Offenen Ganztagschule

Kooperation eines Jugendzentrums mit schulmüden Hauptschülern

„Gefährten gegen Gefahren“: Duisburger gewinnen „Buddy“

Schulverpflegung aktiv gestalten

Offene Ganztagschule im Primarbereich im Schuljahr 2006/2007

Organisationsstruktur Offener Ganztagschulen in Bonn

Kooperation von „Ganztags“ und Kommune

Ausstellung: Gesundheitsförderung im ATLANTIS Kindermuseum

Nationaler Aktionsplan 2005–2010 für ein kindgerechtes Deutschland

„ponte“ in Brandenburg: Kooperation von Kita und Grundschule

DKJS zeichnet Kooperationsprojekte aus

Hessen: Auftakt in den Ganztags

BMFSFJ-Modellprogramm „Wir kümmern uns selbst“

verstehen vom Kanakenleben, vom Migrantenhintergrundleben, der muss von sowas schon Ahnung haben, und nicht so dahergekommen, so Bonzenkind.“ Eine ethnologische Neugier und interkulturelle Bildung der Schulsozialarbeit wäre gewiss im Sinne dieses Jugendlichen.

Wem es, von der eigenen Schulmüdigkeit ausgelaugt, an der Konzentration auf „Transformationsregeln fehlt, mit denen man die verschiedenen Sinnbereiche in wechselseitigen Bezug setzen könnte“, wie Alfred Schütz schreibt, der mag sich freuen, wenn er einen regelkundigen *Tutor* an seiner Seite weiß, einen „väterlichen“ Rollenwechsel-*Mentor*, unaufgeregten *Welten-Vermittler/Mediator*, ehrlichen *Ratgeber* und diplomatischen *Fürsprecher*, der eine Brücke bauen kann. Wer sich zwischen den Welten bewegt und die Orientierung verloren hat, wer zwischen den Kulturen verschüttet ist, ohne zu verstehen wie, braucht neue Anschlüsse an die offizielle Welt u.a. des Schulsystems, am besten mit einem gut angeschlossenen *Brückenbauer* an seiner Seite, der den Übergänger bei seiner Übergangsbewältigung nicht allein lässt und manchmal als Reiseleiter fungiert.

Der hier zur Verfügung stehende Platz erlaubt mir nur, die einleitend durch Alfred Schütz eröffnete Perspektive genauer zu verfolgen. Weitere mögliche Rollen und Funktionen aus dem sozialberuflichen Fundus tippe ich nur kurz an und vertraue auf die Inspirationskraft meiner Stichworte:

- *Der Schülerlotse*: Einen Lotsen, der ihnen die Untiefen des Bildungssystems erklärt und ihren Sinn für genaues Wahrnehmen unterstützt, brauchen einige unserer Interviewpartner, die zu herumirrenden und herumgeschickten Maßnahmen-Hoppfern werden. Sie brauchen einen Schülerlotsen bzw. eine Schülerlotsin, der ihnen im Jugendzentrum Nachhilfe in Landeskunde, im Unterwegssein und im wohlorientierten Durchwandern von sogenannten Bildungslandschaften anbietet.
- *Der Dolmetscher* hilft beim Übersetzen der Systemsprachen und der Alltagssprache samt ihrer kulturellen Implikationen. Die akademisch abstrahierende Sprache, der elaborierte Pädagogen-Code des bildungsbürgerlichen Lehrers („*Bonzenkind*“) ist zu übersetzen in Szenen der deutschen Alltagssprache; und man prüft dann im multiperspektivischen Sprachunterricht des Jugendzentrums, ob man diese Szenen als jemand, dessen Muttersprache z.B. Italienisch oder Türkisch ist, so versteht wie deutsche Sprecher sie verstehen.
- *Der Seelsorger*: „Ich bin nicht schulmüde, ich bin lernmüde und erkenntnismüde, im Grunde bin ich lebensmüde, und da kann mir kein Schulsozialarbeiter, kein Lehrer, keine Jugendwerkstatt helfen“, sagt ein Jugendlicher in einer Jugendwerkstatt. Wie steht es um die Seelen der „müden“ Jugendlichen, denen es egal ist, was mit ihnen in der Schule und anderswo passiert und die ihr Interesse an sich selbst verloren haben? Gibt es für sie eine spirituelle Fürsorge?
- *Die Hebamme*: Das psychosoziale Zur-Welt-Kommen ist eine Aufgabe, an der meines Erachtens sozialberufliche Hebammen mitbeteiligt sind. Auch manche Besucherinnen und Besucher des Jugendzentrums brauchen Geburtshilfe im metaphorischen Sinne. Einige unserer Interviewpartner sind nach meinem Verständnis junge Helden, die um ihr Geborenwerden kämpfen.
- *Der „Benimmlehrer“*: „Die machen uns runter, wegen unserem Aussehen. Wegen den Klamotten und so. Oder auch Haarschnitt. Dadurch machen sie uns auch runter. ‘Guck mal, wie der aussieht! Wie der letzte Penner!‘, und so. So reden sie, ehrlich. Das finde ich auch respektlos. Das sind für mich keine erwachsenen Menschen. Das ist doch nicht deren Problem, wie ich angezogen bin ... wenn die keinen Respekt zeigen, dann zeigen wir auch keinen Respekt.“
Ein „Benimmlehrer“ kann die Noch-nicht-Initiierten und Sich-daneben-Benehmenden auf feine Unterschiede in den Umgangsformen, auf Spielregeln der Etikette in unterschiedlichen Zugehörigkeitsordnungen, auf die rituelle Kleiderordnung der Schule hinweisen. Sein Wissen über Normalitätserwartungen und -ermöglichkeiten in unterschiedlichen sozialen Welten kann helfen.
- *Der Conférencier*: Wo es ein nur dünn geknüpftes soziales Netz gibt, kann nach neuen und stärkeren Verknüpfungen gesucht werden. Auch Angehörigen- und Verwandtschaftskonferenzen, Großeltern, Onkel und Tanten lohnen sich. Ehrenamtliche Paten und Stadtteilmütter, die Eltern anderer schulmüder Jugendlicher sind eventuell als Berater hinzu zu bitten. Als Conférencier und Dialogbegleiter unterstützen sie den Jugendlichen, mit Anderen ins Gespräch zu kommen.
- *Der Konversionsberater*: Die Geschichte der Konversionen nennt Drehungen, Kurswechsel und Wandlungen, die erfahrenen Sozialberuflern bekannt vorkommen. Konversion hilft besser als jede Drohung oder Zwangsmaßnahme.

Arbeitsbündnisse zum gemeinsamen Sichorientieren und Nachdenken übers Ermüden und den Wandel des Wachwerdens

Welche professionelle Haltung ist der Aufgabe angemessen, schulumüde Jugendliche zu verstehen? Im vierten und letzten Abschnitt spreche ich nochmals die Wandlungskunst an, empfehle dann Bündnisse statt Machtkämpfe und sozialberufliche Interventionen, die alle Akteure zu unaufgeregten Selbstdisziplinierungen ermutigen.

Die Wandlungskunst der sozialen Arbeit

Konversion beginnt im Kopf. Meine Frage an die soziale Arbeit: Welche Kopfstützen bietet sie? Welche Umwandlungsrituale bewähren sich beim Wandel der „Müden“ zu „Wachen“? Wann macht es „klick“ bei den Akteuren, wie gelingt eine Kurskorrektur? Ich lade anlässlich unseres Projektes ein zum Nachdenken über die schöne sozialpädagogische *Kunst wachmachenden Helfens*. Wie ein stillgestellter Bildungsprozess wieder ins Fließen kommt, müssen lebenskluge Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen wissen.

„Wir kriegen alle wieder in die Schule“, sagt uns ein Gast aus dem Jugendamt bei einer Präsentation unseres Schulmüdigkeitsporträts. Er denkt an sein praktisch bewährtes, operatives Wissen und kennt offenbar ein *Rezept*, wie ein *Neustart* gelingt (neue Schule, neues Setting, neues Spiel, neues Glück). Es gibt reichlich zu tun bei der individuellen Einzelfallbetreuung in der bei Wandlungen und Umschwüngen helfenden sozialen Arbeit.

Bündnisse statt Machtkämpfe

Geht es vielleicht auch *ohne ein Arbeitsbündnis* weiter? – Einer unserer Interviewpartner erinnert sich an seinen Schulsozialarbeiter:

„Wie hieß der Idiot? Ich habe es vergessen. Ja, Schulsozialarbeiter gab es, aber das waren Leute, auf die hört man gar nicht, weil die keine Bezugspersonen waren. Denen hat man gar nicht vertraut. Man hat immer gesagt: 'Ja, ja, ich komme', aber am nächsten Tag ... Scheiße Mann auf die! Man weiß ganz genau, die interessieren sich gar nicht. Das war der ihr Job, die verdienen ihr Geld damit, die müssen das machen, um Geld zu bekommen.“

Das professionelle Selbstverständnis der Schulsozialarbeit steht in einem starken Kontrast zu dem Berufsbild, das die interviewten Jugendlichen von der Schulsozialarbeit zeichnen.

Gelingen den Profis problemlösungskräftige Bündnisse und Kooperationen? (Dazu ausführlich: R. Meerkamp, 2005) Gelingt ihnen eine gelassene Fehlerfreundlichkeit? (Dazu ausführlich: R. Meerkamp, 2006) Oder erzeugen sie eine Drift

inform 3/2006

Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt

AGJ-Empfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Kinderarmut ist auch Armut an Bildung und Erziehung

15. Shell Jugendstudie: Eine pragmatische Generation unter Druck

Umweltbildung an einer OGS

Kultur macht Schule: Wirkungen von Kooperationen

„Spielend streiten lernen“ in Hort und OGS

Die Schulanfängerwerkstatt von Hort und Grundschule

Jungengruppen an der Theodor-Litt-Hauptschule

Integration von Migrantenkindern und -jugendlichen durch Kultur

Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung

QUAST goes OGS

Das neue Schulgesetz NRW: Auswirkungen für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Jugendbegleiter an Ganztagschulen in Baden-Württemberg

Ganztag bundesweit: 16 mal anders

LIFE – Interkulturelles Lernen

Das Zuwanderungsgesetz

OECD 2006: Bildung international

OGS an den LVR-Förderschulen

weg von den Integrationen, Inklusionen, lockeren Kommunikationen und Konversionen, hin zu den Spaltungen, Exklusionen und scharfen Exkommunikationen, chronifiziert durch kampfbereite und kontrollfreudige, unheilvoll autoritäre, imperial-paternalistisch „fördernde und fordernde“ Profis? (Dazu ausführlich: R. Meerkamp, 2007) Für das *Stillstellen von Bildungsprozessen* in Frontenbildungen, Pattsituationen oder im „ewigen Clinch“ der genervten Jugendlichen mit den hochgradig gereizten Profis zahlen alle Akteure einen hohen Preis. Die Jugendlichen verlieren den Anschluss und lernen nichts mehr hinzu, bis sie gezwungen sind, die Schule zu verlassen. Und die Profis bezahlen für ihr Mitspielen im Verkrampfungsmuster mit einer Beschädigung ihrer Fachlichkeit. (Dazu ausführlich: R. Meerkamp, 2010)

Über ihre Begegnung mit ihrem Schulsozialarbeiter, fernab von jedem Bündnis, berichtet unsere Interviewpartnerin, als der Interviewer sie fragt:

„Jetzt, zum Beispiel mit dem Streit mit deinem Lehrer, gibt es jemand, an den du dich wenden kannst?“

Antwort: „Ja, eigentlich an den Schulsozialarbeiter. Aber ich mag den nicht, der ist mir zu deutsch ... Wenn so ein Typ vom Jugendamt vor mir sitzt und wie ein Wasserfall nur redet. Wie so typisch deutsch halt. Regt mich voll auf, so was kann ich nicht hören. Ich hasse so was. Und dann auch noch so groß tun: 'Ja, du bist auf der Hauptschule, das ist asozial, wie du mit deinem Lehrer redest.' Sowas muss ich mir nicht anhören. Letztes Mal bin ich auch dahin gegangen, als ich Stress mit einer anderen Lehrerin hatte, da hat er gesagt: 'Du musst dich ändern, es liegt alles an dir. Du bist asozial', und so. Nee, geh ich nicht mehr, nee. ... Also ich bin auf mich alleine gestellt. Und das will ich auch so weiter machen.“

Interviewer: „'Ich will es alleine schaffen', sagst du. Gibt es etwas, was dir den Rücken freihalten würde, oder das dich auffangen kann. Gibt es etwas?“

Antwort: „Nein.“

Von einem Bündnis mit ihrem Schulsozialarbeiter ist diese Interviewpartnerin meilenweit entfernt.

„Das Imperium schlägt zurück“, um ein Stichwort von Ulrich Deinet beim „2. Fachtag JugZ und Schule“ 2011 aufzugreifen. Die Pädagogik zähle ich zu den Menschenveränderungswissenschaften, zu denen auch die Sozialpädagogik gehört, d.h. die Angehörigen der helfenden Berufe sollen etwas anderes können als gedankenverlorenes „Zurückschlagen“. Was bedeutet das konkret? Was ist es, das wirkt und gut hilft und ins Erwachsenenleben führt, weg von Konfrontation, Kampf und Frust, Stillstand im Clinch, Abwärtskarriere mit Wettlauf nach unten, Ghetto, Chronifizieren von Problemen? Wie verbündet man sich, wie macht man einen „verbindenden“ Arbeitsmodus tragfähig? Wie hilft man ermüdeten Jugendlichen, einen *Umschwung* hinzubekommen, den *Dreh* ins Wachsein, die Kehrtwende zum Besseren, die *Bildungswende*? Gute und wohlgesonnene Pädagogen kennen die Antworten – und sollen sie bitte nicht verschweigen.

Selbstdistanz herstellen

Die Rolle eines Trainers und eines nüchternen *Agenten des Umschwungs* und des Wandels an der Seite des Jugendlichen: Wer es möchte, kann hier sozialtechnisch von einem *Trainingsprogramm* sprechen, neudeutsch: vom Coaching.

„Manchmal bin ich in die Schule gegangen, und wenn ich keine Lust mehr hatte, bin ich einfach gegangen, wann ich wollte. In der zweiten Stunde z.B. hatte ich keine Lust mehr, und dann bin ich einfach abgehauen.“

Eine Definition der Trainerfunktion von Peter Sloterdijk steht dem Weglaufen entgegen: „Mein Trainer ist derjenige, der will, dass ich will – er verkörpert die Stimme, die mir sagen darf: Du musst dein Leben ändern!“ (2011, Seite 91 f.) Der Coach sucht, neudeutsch gesprochen, den „Life Code“ und fragt: Was hat es mit deinem Leben auf sich, was ist für dich das Wesentliche? Where is your lighthouse? Folgst du deinem eigenen Lebenssinn? Was soll aus deinem Leben werden? Wie ist es um dich bestellt, um deine Familie und deine Mitschüler? Bist du gut genug orientiert? Machst du deinen nächsten Schritt in die richtige Richtung? – Der Trainer und Umschwung-Agent kennt die Übungen (dazu genauer: R. Meerkamp, 2004).

„Alle meinten: ‘Gehe lieber zur Schule, und mach dein Abschluss!’ und so. Aber ich bin nicht der Typ dafür. Also ich habe schon seit Anfang abgekackt. Habe es aber erst später gemerkt. Und als ich gemerkt habe, dass es nichts mehr wird: gebe ich lieber auf ... besser.“

In Aufgaben, die man nicht mag und die nicht zu einem passen („Schule ist nicht mein Ding“), wird man mit zähem Durchhalten nicht besser werden. Also: Stopp! Aufhören! Ein Krampf und Clinch bringt jedenfalls nichts.

„Ich kann mich nicht mit denen kombinieren.“ – Wir alle sind nicht auf der Welt, um so zu sein, wie andere uns haben wollen. Das gilt auch für unsere Jugendlichen mit der „Anpassungsstörung“ in ihrer Anpassung an Schule. Produktiv-fruchtbringende Kombinationen kann niemand anordnen, auch Bußgelder erzwingen sie nicht. Der Abbruch des Schulbesuchs ist ein Symptom, auf das ein Bußgeldbescheid keine hilfreiche Antwort ist. „Ich habe von Jugendamt 1500 Euro Strafe bekommen. Bußgeld, diese Arschlöcher, Scheiß Jugendamt. Hat meine Mutter monatlich abgezahlt.“ Das Amt als Instanz eines konstruktiven Umschwungs ist ungeeignet, das Bußgeld beendet die verfahrenere Situation nicht und verpufft. Amtliche Strafen erreichen nicht die gewünschte Kurskorrektur.

Ich betone statt der machtstrategischen und ordnungsamtlichen Intervention die kognitive und mentale Seite des Wendemanövers, eine *reflektierte Distanz* zum eigenen Bildungsweg. Jugendhilfe bietet den Raum, in dem über die Formen der Selbstbeziehung, der sozialen Beziehungen und über Kopplungen an Systeme wie das Schulsystem nachgedacht und verhandelt werden kann. Das Jugendzentrum eröffnet eine Zone, in der Schwellenerfahrungen „niederschwellig“ bearbeitet werden. Wer die Tür zum Jugendzentrum öffnet und drinnen mit seinen Agenten des Umschwungs zusammenarbeitet, nutzt den Raum als Wandelhalle, als Übergangsobjekt, als Spielraum, und verlässt die Jugendhilfe nach getaner Arbeit als ein anderer. Alfred Schütz würde fragen, ob es einen Kulturtransfer zwischen den Welten gebe.

Zu jeder Kooperation mit einem Trainer oder Agenten des Umschwungs gehört ein *Kooperationsziel*. Die Jugendlichen brauchen Begleiter, die mit ihnen Lebensformen und kulturelle Standards nachzeichnen, die mit ihnen wie mit Erwachsenen argumentieren und eingewohnte Welterschließungs- und Lebensmodelle (wie „familiäre Loyalität“, „Würde“ und „Respekt“) *auf Distanz bringen* und interpretieren.

Das philosophierende Gespräch hat ein *Ziel*. Es eröffnet Freiräume und ermöglicht probeweise *Dezentrierungen*. Jugendliche wie unsere Interviewpartner werden in einem *Distanzgewinnungsseminar* unterstützt, wo sie ein stärkeres Gehemmtsein und Aus-dem-Weg-Gehen erlernen, wo sie „aus sich heraustreten“, zurücktreten, (inneren) Abstand und Gleichmütigkeit gewinnen, statt nochmals zum Opfer der eigenen Rhetorik zu werden und im Freund-oder-Feind/Sieg-oder

inform 4/2006

Bewegung, Spiel und Sport im Ganzttag

Bewegung, Spiel und Sport im Ganzttag: Die Kooperationsstrukturen des gemeinnützigen Sports

BeSS: Qualitätsentwicklung im Sport im Ganzttag

Erfahrungsbericht einer Übungsleiterin

Bürgerschaftliche Kompetenzen fördern – in und mit der Schule

Gender zwischen Koedukation und homogenen Gruppen

Prävention von Schulmüdigkeit in der Zukunfts-Werkstatt

Kooperative Hilfen für Roma-Flüchtlingsfamilien in Köln

Netzwerk Soziale Dienste und Ökologische Bildungsarbeit in der OGS

„Jugendhilfe muss eine Stimme für Kinder und Jugendliche sein“: Klaus Schäfer/Jugendministerium NRW im Interview

MGFFI und MSW verabschieden Kooperationsvereinbarung

Erweiterte Ganzttagshauptschulen: Mehr Bildung und mehr Erziehung

Individuelle Förderung in der OGS

Erziehung und Bildung in Finnland: Bericht von einer Studienreise

UNESCO-Studie zu formaler und nicht-formaler Bildung

Datenschutz in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule

Niederlage-Clinch zu Boden zu gehen. Sie erlernen geeignete Dehnungsübungen und Aussitz-Übungen, Spontaneität hemmende Gelassenheits-Techniken, Entzerrungen und Verlangsamungen, eine freiräumende „Politik der ruhigen Hand“, statt ihre stereotypen Verhaltensmuster und verstrickenden Gefühlsimpulse bereits für die ganze Wahrheit zu halten, und untersuchen im Gespräch ihre Lage und ihre emotionalen Neigungen (so wie sie es in unseren Interviews, wenn sie gut gelingen, auch schon machen). Es wird hier entdramatisiert, was nur entdramatisiert werden kann. Sie sind nach der Seminarteilnahme besser orientiert, weniger selbstbezogen und schlauer als zuvor.

Lebensweg-Fragen im *Einzelfallbetreuungs-Gespräch* begleiten das Gelassenheits-Seminar: „Was mache ich mit mir selbst und aus mir selbst? Wie realistisch bin ich? Möchte ich der sein, der ich zurzeit bin? Habe ich Alternativen?“ Die eigene Weltsicht und Gedankenwelt kann man auf den Prüfstand stellen und kann sich selbst zum Thema werden: „Welche weiteren Sichtweisen gibt es neben meiner eigenen? In welchem *Referenzrahmen* handele ich, in welchem handeln meine Lehrer? Was verstehe ich und was verstehen sie unter Normalität? Behindert meine Weltinterpretation meine weitere Entwicklung oder befördert sie sie? Werde ich zum Opfer meiner eigenen Ghetto-Rhetorik? Jedes Selbst- und Weltbild ist ein Konstrukt – ist meines voll von Irrtümern, Selbstüberredungen und Selbsttäuschungen? Habe ich ein Weltbild entwickelt, mit dem ich mich selbst versklave? Will ich es über Bord werfen? Wie unterscheide ich mich von meinen Klassenkameraden, wo gleiche ich ihnen? Wann gehöre ich dazu und wann nicht? Welche Unterschiede möchte ich pflegen und betonen, welche aufgeben und im Zuge einer Identitätsverlagerung einebnen, welche als Ressource und Entwicklungschance (H. H. Uslucan, 2010) nutzen?“ Im *praxisphilosophischen Laboratorium* des Jugendzentrums werden die sozialen Einrahmungen des Lebensweges zum Thema gemacht, einige werden relativiert werden. Eine „interkulturelle Kompetenz“, wie sie die Profis erwerben wollen (V. Schurt, W. Waburg, 2012), üben und verbessern in diesem Laboratorium die Jugendlichen. Unser Interviewleitfaden ist dafür der richtige Einstieg.

Das Laborieren will gekonnt sein. „Die gegen mich.“ Verhärtungen unserer Interviewpartnerinnen und Interviewpartner blockieren. „Die wollen mir was.“ Jugendliche Selbstverteidigungen. „Ich bin in meiner Schule unerwünscht.“ Fluchtwege aus dem System. „Ich halte durch, bis alle, die mir helfen wollen, resigniert haben.“ Hart erarbeitete Lähmungen. Die allseitige Antipathie und chronifizierte Contra-Haltung hilft niemandem. Positive Vorbilder werden in unseren Interviews leider kaum einmal erwähnt. Es wird fast nirgends ein Besser-schlechter-Gefälle erwähnt, das einen Unterschied macht. Punkte, an denen man sich pädagogisch einklinken könnte, werden von den Jugendlichen kaum erwähnt. Es sieht düster aus. Das Sich-Versperren und Flüchten der schulmüden Jugendlichen gefällt vielen unserer Porträt-Zuhörer überhaupt nicht (auch nicht dem Journalisten Helmut Frangenberg, zu Gast bei der ersten Präsentation des Müdigkeitsporträts, seine Schlussfolgerungen: „Schulschwänzer. Ausgeklinkt und aggressiv“, im Kölner Stadt-Anzeiger, 14./15.01.2012).

Lösungsideen haben unsere Interviewpartnerinnen und Interviewpartner uns auch keine genannt. Muss man ihnen das übelnehmen? Nein. Es ist die Aufgabe der Hilfe-Profis, hier weiterzuwissen, in problemlösungskräftigen Arbeitsbündnissen alle Akteure wach zu machen, mit ihnen nachzudenken und einen Umschwung zu ermöglichen. Meine Anmerkungen bieten ihnen eine Orientierung für die Konzipierung der Arbeit mit schulmüden Jugendlichen.

Rainer Meerkamp ist Diplom-Pädagoge und Autor, er lebt und arbeitet in Brühl.

*Rainer Meerkamp, Buschgasse 46, 50321 Brühl
Telefon 02232/993631, E-Mail: RainerMeerkamp@web.de*

*Kontakt für ein Gespräch zur Projektgeschichte oder Informationen
zur weiteren Arbeit mit den schulmüden Jugendlichen:
Jugendzentrum Meschenich, Azbiye Kokol,
Brühler Landstraße 428, 50997 Köln
Telefon 02232/68506
E-Mail: a.kokol@meschenich.jugz.de*

Zitierte Literatur:

- J. W. Goethe, Maximen und Reflexionen; Text der Ausgabe von 1907 mit der Einleitung und den Erläuterungen Max Heckers, Frankfurt/Main 1976
- J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bände, Frankfurt/Main 1981
- H.-G. Hesse, Lernen innerhalb und außerhalb der Schule aus interkultureller Perspektive, in: Enzyklopädie der Psychologie, Theorie und Forschung, Kulturvergleichende Psychologie Band 3, Anwendungsfelder der kulturvergleichenden Psychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 2007, Seite 187–277, hier zitiert: Seite 259
- R. Meerkamp, Aufmerken, Hinsehen, Nachdenken bei Wahrnehmungsfällen im Alltagsleben, Köln 2003
- R. Meerkamp, Karriere- und Lebensplanung mit Schülerinnen und Schülern, in: Landschaftsverband Rheinland, Hrsg., Jugendsozialarbeit inform, 2004, Heft 3
- R. Meerkamp, „Hilfst du mir, dann helf ich dir.“ Den Alltag der Jugendhilfe als wechselseitiges Aufeinanderangewiesensein gestalten, in: Soziale Arbeit, 2005, 54. Jgg., Heft 11
- R. Meerkamp, Fehlerfreundliche Intervention in der sozialen Arbeit – „Diesen Fehler bitte noch einmal!“, in: Soziale Arbeit, 2006, 55. Jgg., Heft 1
- R. Meerkamp, „Schulmüdigkeit“ als Begabung anerkennen und nutzen, in: Landschaftsverband Rheinland, Hrsg., „Jugendhilfe & schule inform“, Heft 1, 2006
- R. Meerkamp, Der Sozialtechniker in der sozialen Arbeit, in: Soziale Arbeit, 2007, 56. Jgg., Heft 1
- R. Meerkamp, Ein Gespenst geht um in Schule und Schulsozialarbeit: Es will fördern und fordern, in: Landschaftsverband Rheinland, Hrsg., „Jugendhilfe & schule inform“ 1/2007
- R. Meerkamp, „Ginger Rogers spielt die Lehrerin und Fred Astaire tanzt den Sozialarbeiter.“ Worauf zu achten ist, wenn man die Begegnung von Schule und Jugendhilfe gestalten will, in: Landschaftsverband Rheinland, Hrsg., „Jugendhilfe & schule inform“, 2010, Heft 3
- B. Pauli, Welche Prinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind in Schule machbar, erwünscht und relevant?, in: Jugendzentren Köln gGmbH, Hrsg., Dokumentation des 2. Fachtages JugZ und Schule „Die Quadratur des Kreises“, Köln 2012, Seite 25–34
- A. Schütz, Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten, in: ders., Gesammelte Aufsätze, Band 1, Den Haag 1971, Seite 237–298
- V. Schurt, W. Waburg, Grundlagen interkultureller Kompetenz in der Kinder- und Jugendhilfe, in: Unsere Jugend, 64. Jgg., 2012, Seite 98–107
- P. Sloterdijk, Du mußt dein Leben ändern, Frankfurt/Main 2011
- H.-H. Uslucan, Resilienz oder was macht Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte stark?, in: Unsere Jugend, 62. Jgg., 2010, Seite 151–159

inform 1/2007**Ganztage: Was sagen Fachkräfte, Lehrkräfte, Eltern und Kinder?**

Offene Ganztagschule im Primarbereich: Das Echo von Fach- und Lehrkräften, Eltern und Kindern!

Qualitätsentwicklung und Fortbildung

Jugendverbandsarbeit & Bildung: Investitionen in die Zukunft

Fördern und fordern: Eine salomonische Formel?

Ein Gespenst geht um in Schule und Schulsozialarbeit: Es will fördern und fordern

Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Erziehungshilfe

Reise nach „Tutmirgut“

Demographische Entwicklung: Wirkungen auf Jugendhilfe und Schule

Neues Kindergartengesetz

Landesinitiative Jungerarbeit

Landesregierung beschließt Handlungskonzept zum „Kinderschutz“

Recht auf Bildung: Bericht des UN-Sonderberichterstatters

Migrationshintergrund und Bildungsbenachteiligung

Ausstellung „Mathe-Kings & Mathe-Queens“ im Landschaftsverband Rheinland zu Gast

Pädagogische Architektur und Ganztag

SCHLAG

LICHT

Architektur

„Schulen planen und bauen –
Grundlagen und Prozesse“

Auszüge aus dem Arbeitsbuch der Montag Stiftung Jugend und
Gesellschaft und der Montag Stiftung Urbane Räume

Wie können und wie sollen alte und neue Schulhäuser für die Gegenwart und die nahe Zukunft fit gemacht werden? Welche pädagogischen Konzepte spielen dabei eine Rolle und wie lassen sie sich räumlich und städtebaulich umsetzen? Das Buch „Schulen planen und bauen“ beschäftigt sich mit diesen Themen und formuliert dazu 10 Thesen als „zentrale Herausforderungen für die Partner/innen im Schulbau.“ Eine dieser (Heraus)Forderungen betrifft das Thema Ganztag, das inzwischen als alternativlos gilt, wenn es um Chancengerechtigkeit und die Anpassung der Schulwelt an die normale Lebenswelt moderner Familien geht.

Im Folgenden wiedergegeben ist These 3 aus dem Handbuch, die zeigt, welche Fragen der Ganztag an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Architektur aufwirft. Im Anschluss folgt ein Überblick, welche räumlichen Funktionen eine moderne Ganztagschule abdeckt. Für weitere Aspekte sowie den Kontext der hier gezeigten Auszüge empfehlen wir einen Blick ins Buch selbst, das viele praktische Anregungen gibt, sich aber auch als „Lesebuch“ zum Schulbau von heute eignet.

These 3: Ganztagschule heißt Lernen, Bewegen, Spielen, Toben, Verweilen, Reden, Essen und vieles mehr – in einem gesunden Rhythmus

Veränderte gesellschaftliche Anforderungen an die Schule wie auch die neuen Lehr- und Lernkonzepte erfordern derzeit die Umwandlung der Halbtags- schule in eine Ganztagschule. Es wird vermutlich nur noch wenige Jahre dauern, bis auch in Deutschland die Ausnahme zum Regelfall wird, wie in den meisten anderen europäischen Ländern. Mittelfristig ist damit zu rechnen, dass die gebundene Ganztagschule (alle Schülerinnen und Schüler sind von 8 bis 16 Uhr in der Schule) die zurzeit noch vielerorts praktizierte freiwillige Ganztagschule ablösen wird. Der Ganztag sichert nicht nur die Unterbringung der Kinder und Jugendlichen, wenn beide Eltern berufstätig sind. Er trägt auch entscheidend dazu bei, ein Mindestmaß an Bildungschancen für alle zu ermöglichen, ohne die Förderung besonderer Begabungen auszuschließen.

Mit dem Ganztag wird die Schule zum Lern- und Lebensort; andere Zeiten und Räume werden wichtig. Arbeit, Kommunikation und Regeneration müssen in eine altersangemessene Balance gebracht werden. Schule heißt jetzt nicht mehr nur Lernen, sondern – in deutlich größerem Umfang als bisher – auch Bewegen, Spielen, Toben, Verweilen, Reden, Essen und vieles mehr. War die Schule früher im 45-Minuten-Takt vorwiegend auf den Vormittag begrenzt und wurden anschließend die Eigenarbeiten der Lernenden wie die Unterrichtsvorbereitungen der Lehrenden zu Hause erledigt, so verschiebt sich das Zeitgefüge jetzt grundlegend. In den neuen Ganztagschulen werden nicht nur durch die Einführung von 60- oder 90-Minuten-Einheiten andere Rhythmen erkennbar. Sie setzen sich aus sechs variablen Phasen zusammen, die von Schule zu Schule unterschiedlich gewichtet sein können:

1. Ankommen in der Schule im Sinne einer individuellen Gleitzeit, in der selbstständig geübt, vertieft, ausprobiert (aber auch „gechillt“ oder einfach nur geredet) wird.
2. Unterricht im Wechsel von frontalen und schüleraktiven Lernformen.
3. Essen und Trinken, Bewegung und Regeneration.
4. Individuelle Interessens- und Neigungsbildung.
5. Gemeinsame Projekte oder Präsentationen.
6. Verlassen der Schule, möglicherweise wieder als Gleitzeit.

Wie solche Phasen kombiniert, erweitert oder modifiziert werden, entscheiden Schulen nach ihren Profilbildungen.

Der Ausbau zur Ganztagschule ist mehr als ein Anbau für Mensa und Ganztags-Aufenthaltsbereich. Angesichts der hoch differenzierten Nutzungszyklen sind zur Annäherung an die Bedarfe der künftigen Schulen genaue Aktivitätsstudien erforderlich: Was passiert wann wo? Auch wenn es dabei in jeder Schule immer wieder ähnliche Bestandteile geben mag – sie können nur fallspezifisch im Dialog von Nutzerinnen und Nutzer und Planerinnen und Planer definiert werden.

Aus der Beschreibung der verschiedenen Lernszenarien im Schulalltag müssen auch die räumlichen Anforderungen formuliert werden. In der Planung hat diese Methodik der Raumnotation („Mapping“) zwar eine lange Tradition, sie wurde aber aufgrund der Richtlinien im Schulbau, wo Räume und Größen oft verbindlich vorgegeben sind, nicht angewendet. Im aktuellen Bürobau sind aktivitäts- und kommunikationsbasierte Organisationsmodelle eine gängige Praxis: Das klassische Bürohaus mit Zellenbüros oder Großraum wurde verabschiedet – stattdessen besteht ein vielfältiges Raumangebot mit unterschiedlichen Atmosphären. Je nach Tätigkeit und emotionalem Befinden organisiert man sich in den entsprechenden Räumen – in einer Art „psychogeografischem Schlendern“, mit Wahlfreiheit und Lustgewinn, wie es schon in den 1950er und 1960er Jahren untersucht wurde. Diese Nutzungsstudien bilden dann die Grundlage für das Raumprogramm und sind die Ausgangsbasis für den architektonischen Entwurf.

Angesichts der Vielzahl der Aktivitäten einer Ganztagschule würde der Flächenbedarf mit einer rein additiven Fortschreibung monofunktionaler Nutzungszuweisungen – für jede Aktivität ein gesonderter Raum – ausufern. Aktivitätsorientierte und handlungsbasierte Raumkonzepte gehen daher bereits von Anbeginn von der Planung vielfältiger Mehrfachbelegungen aus. Die Architektur muss dabei auf die veränderten Rhythmen des Schulalltags reagieren: Dynamisch anpassbare und komplexe Raummodelle sind erforderlich. Wenn sich Arbeits-, Kommunikations- und Regenerationsphasen ineinander verschränken und neben dem intentionalen auch das informelle Lernen einen hohen Stellenwert erhält, verschleifen sich Grenzen zwischen Unterrichts- und Aufenthaltsbereichen. Formell und informell, statisch und dynamisch, fest und flexibel, passiv und aktiv, individuell und gemeinschaftlich, müde und spiel-

inform 3/2007

Absturz verhindern – gemeinsam sichern

Integration statt Ausgrenzung:
Ein Profil der Kooperation von
Hilfen zur Erziehung und Schule

Empfehlungen zur Kooperation
von Schule und HzE.-Trägern in
NRW

Gewaltfreier Umgang durch
Konfliktmanagement und
Mediation

Lernen angesichts der
Klimakatastrophe

Aufruf NRW-Bündnis „Eine
Schule für alle“

„ponte“: Kindergärten und
Grundschulen auf neuen Wegen

Der Buddy-Ansatz: Junge
Zuwanderer coachen sich
gegenseitig

NRW-Initiativen zum
Kinderschutz

OGS-Betreuungskräfte
qualifizieren

Sicherheitsförderung und
Aufsicht im Ganzttag

Studie „Entwicklung der
Offenen Jugendarbeit durch die
Kooperation mit Schule“

Ganztagschulkongress:
Ganztagschulen undlokale
Verantwortung

„Lebenswelt Schule“ – Bundes-
modellprogramm zu lokalen
Bildungslandschaften

„LOS“ – Bundesprogramm
„Lokales Kapital für soziale
Zwecke

freudig – alle Aktivitäten erfolgen teilweise parallel und unmittelbar nebeneinander. Daher ist es sinnvoll, Ganztagsaufenthaltsbereiche nicht kategorial zu separieren, sondern in die Lernorte zu integrieren.

Mensa und Bibliothek, vor allem aber auch die Freiflächen werden in der Ganztagschule zu wichtigen kommunikativen Kristallisationspunkten. Die Qualität dieser Räume außerhalb des Lernclusters ist oft entscheidend für einen funktionierenden und erfolgreichen Schulalltag.



Ganztagsbereich im SBW Haus des Lernens, Romanshorn, Schweiz

Räume: Von der Halbtags- zur Ganztagschule

Der Ganztag verändert nicht nur Aktivitäten und ihre Rhythmisierung. Auch das Raumangebot einer Schule muss auf die erweiterten Bedarfe der Nutzerinnen und Nutzer eingestellt werden. Dabei gilt es vor allem, verschiedene Funktionen qualitativ abzudecken. Im Rahmen einer vielfältig interpretierbaren Raumkonstellation sind so viele Lösungen denkbar und nicht für jede Funktion wird auch ein eigener Raum benötigt:

Aktivität	Räume/Funktionsbereiche
Essen und Trinken	Innen: Mensa, Zubereitungsküche, Sozialraum für Küchenpersonal, Lager- und Kühlräume, Abfallentsorgungsraum, Toiletten, Garderobe, Schülerkiosk, Trinkwasserspender etc. Außen: Überdachte Sitzplätze, Kiosk mit überdachtem Vorplatz, Trinkwasserspender etc.
Sich mit anderen Schüler/innen treffen	Innen: Cafeteria, Teestube, Internetcafé, Raum zum Ausleihen und Spielen von Tischspielen etc. Außen: Überdachte Zone (Regen-/Sonnenschutz), Cafeteriaplätze, Grillplatz, Sitzgruppen, Sitzstufen, vom Schulhof zugängliche Toiletten etc.
Sich bewegen	Innen: Tischtennis, Billard, Tischfußball, Tanzraum mit Spiegel etc. Außen: Überdachte Zone (Regen-/Sonnenschutz), vom Schulhof zugänglicher Lagerraum für Außengeräte, Spielflächen (z. B. Tischtennis, Torwand, Streetball, Beachvolleyball, Kletterwand), Aktivspielplatz für Grundschule (Feuerplatz, Wasserstelle, Bauschuppen, Malwände, Klettergrüst) etc.

Sich zurückziehen, ausruhen, nichts tun	Innen: Bibliothek, Lesenischen, Aquarium, Raum der Stille (Meditationsraum), Ruheraum mit Ruheliegen, Krankenzimmer etc. Außen: Schaukeln (nicht nur für die »Kleinen«), Liegewiese, Schlenderweg, Sitzgruppen etc.
Hausaufgaben erledigen	Bibliothek, Internetarbeitsplätze, Arbeitsräume etc.
Etwas ausprobieren, herstellen, gestalten	Innen: Werkstätten mit Lagerräumen (z. B. Fahrradwerkstatt, Videoschnitt, Schulradio, Holz, Metall, Keramik, Elektronik, Modellbau, Textil, Küche) Instrument-Übungszellen, Schulband-Raum etc. Außen: Schulgarten, Teich, Kleintierzoo, Voliere etc.
Etwas darstellen, zeigen, vorführen	Innen: Aula, Foyer mit Ausstellungswänden, Garderobe, Toiletten, Licht- und Tonregie, Stuhllager, Requisiten- und Kulissenkammer, Schminkstudio, Puppenbühne etc. Außen: Grünes Klassenzimmer / Freilichtbühne, Skulpturenweg etc.
Feste feiern	Verbindung von Mensa und Aula, Diskoraum etc.
Sich Hilfe einholen	Sozialpädagogenbüro, Beratungslehrerbüro, Krankenstation, Streitschlichterraum, SMV-Raum, Elternsprechzimmer etc.
Sich mit Lehrern treffen	Individuelle Lehrerarbeitsplätze (mit Ablagefächern, Netz- und Druckeranschluss, Besprechungsbereich) und informelle Treffpunkte für Lehrer/-innen (Balkon vor dem Lehrerzimmer, Mitarbeitercafeteria in der Mensa) etc.

Der Beitrag ist dem Arbeitsbuch „Schulen planen und bauen – Grundlagen und Prozesse“ entnommen, herausgegeben von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft und der Montag Stiftung Urbane Räume. Autorenteam: Ernst Hubeli, Ulrich Paßlick, Kersten Reich, Jochem Schneider, Otto Seydel. Erschienen im jovis Verlag, Berlin, und im Friedrich Verlag, Seelze. 2. Auflage 2012. 345 Seiten. 34,50 Euro

Weitere Informationen zu den Aktivitäten der Stiftungen sowie Materialien und Praxisbeispiele zum Themenbereich „Pädagogische Architektur“ unter:
www.montag-stiftungen.de
www.schulen-planen-und-bauen.de
www.lernraeume-aktuell.de

Pädagogische Architektur und Ganztag

Materialien zum Schulbau in der Reihe „Der GanzTag in NRW“

Die Broschüre aus der Reihe „Der GanzTag in NRW“ bietet Orientierungshilfen, Informationen, Hinweise und Beispiele für die Planung und Durchführung von Schulbaumaßnahmen, bei denen der Raum als „dritter Pädagoge“ verstanden wird.

Bestellung und Download unter: www.ganztag.nrw.de

OFFENE KINDER- UND JUGENDARBEIT ALS BILDUNGSORT

PRAXIS

**Jugendarbeit als unverzichtbarer Partner in
Bildungslandschaften – Bildung braucht viele Gestalten**

Von Claudia Werker und Manuel Hetzinger

Die zeitliche Ausdehnung der Schule in den Nachmittag durch den flächenmäßig angestrebten Ausbau der Ganztagschule in NRW lässt zwangsläufig neue Arrangements mit Eltern und den Trägern außerschulischer Betreuungs- und Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche notwendig werden. Kinder und Jugendliche werden deutlich länger und intensiver am Lernort Schule eingebunden. Mehr Schule bedeutet gleichzeitig weniger freie Zeit, um andere Erfahrungen zu machen und Selbstbildungsprozesse an anderen Bildungsorten zu ermöglichen. „Ganztagsbildung“ und „lokale/regionale Bildungslandschaften“ lauten die Zauberformeln, die in der Bildungsdiskussion so en vogue zu sein scheinen.

Der 12. Kinder- und Jugendbericht postuliert in seinem Kern, dass es uns darum gehen muss, Orte der formalen, non-formalen und informellen Bildung miteinander für Kinder und Jugendliche nutzbar in Beziehung zu setzen. Er macht deutlich, dass viele unterschiedliche Bildungsorte und -gelegenheiten für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen notwendig sind. Dazu gehört ganz bestimmt die Schule; aber auch die Familie, die Peergroup, der Sozialraum und der Sportverein u.v.m. Dies sind Orte, an denen Bildung „geschieht“ – Bildung verstanden in einem humboldtschen Sinn als „Verknüpfung des Ichs mit der Welt“ zur „allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“⁽¹⁾.

Ein professionell strukturierter und verantworteter Bildungsort ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit (mit insgesamt immerhin rund 2.200 Einrichtungen in NRW!). Ihr originärer Auftrag bietet eine besondere Expertise für die Mit-Gestaltung von lokalen/regionalen Bildungslandschaften.

**Offene Kinder- und Jugendarbeit ist ein
Bildungsort ...**

... manchmal erst auf den zweiten Blick. Ein Beispiel.



Man stelle sich vor, es ist Mittwochabend, Offener Treff im Jugendzentrum. Es ist wenig los. Zwei 13-Jährige, Matthias und Lukas spielen lautstark Billard. Lukas scheint Matthias im Spiel haushoch überlegen zu sein, immer wieder jubelt er, während von Matthias ein Aufstöhnen zu hören ist. Das erste Spiel ist vorbei, Lukas hat wie erwartet gewonnen, genießt seinen Sieg. „Alter, bist Du schlecht“, sagt er übermütig und boxt Matthias freundschaftlich gegen die Schulter. Dieser versteht wenig Spaß, baut sich auf und meint: „Fass mich nicht an!“ Lukas ist perplex, nuschelt „Gutes Spiel“ und streckt Matthias die Hand hin. „Verarsch mich nicht!“, meint Matthias und schubst Lukas beiseite. Doch anstatt zurückzuschubsen, greift Lukas nach Matthias Hand und grinst: „Hier ist es üblich, sich nach einem Spiel die Hand zu geben – Revanche?“

Eine typische Situation der Offenen Arbeit; die Freiheit einen Konflikt auszutragen; Einschränkung durch den gegebenen Raum und seine Regeln; (zunächst) keine pädagogische Intervention durch Erwachsene – Bildung?

Bildung wird oft in Verbindung mit Menschen gebracht, die belesen sind, sich rhetorisch einwandfrei ausdrücken und über eine hohe fachliche Qualifikation verfügen. Seltener kommen uns Gedanken in den Sinn, dass gebildet sein auch bedeutet, sich gut in andere hinein fühlen zu können, geschickt in Verhandlungen zu agieren oder über angemessene Strategien der Konfliktbewältigung zu verfügen. Bildung bedeutet mehr als über Wissen zu verfügen. Wissen ist ein Teilaspekt von Bildung, doch *Bildung ist das, was aus dem Wissen gemacht wird*. In diesem Kontext stoßen wir auf einen weiteren gängigen Begriff, der uns aus dem Alltagsgebrauch nur allzu bekannt ist: Lernen. Aber wenn wir Vokabeln *lernen oder lernen wie man einen Nagel in ein Brett schlägt*, heißt das, dass wir danach *gebildeter* sind als zuvor? Um diese beiden Begrifflichkeiten zu unterscheiden, bleiben wir doch bei dem Beispiel des Vokabellernens. Das strikte Auswendiglernen bezeichnet (wie der Name schon sagt) das Lernen. Wir können „(...) Lernen als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen verstehen, bei dem jedoch der (kognitive) Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, selber unangetastet bleibt.“⁽²⁾

In Abgrenzung zum Lernbegriff kann Bildung als Aneignung von Welt definiert werden. Genauer: „Bildungsprozesse bestehen demzufolge also darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden.“⁽³⁾

Was als Problem wahrgenommen wird, ist ausschließlich subjektiv bestimmbar. Im Kontext von Bildungsprozessen werden Probleme jedoch nicht als Negativ-Ereignisse definiert, sondern als Fremdheitserfahrungen, die als positive Stimulationen wirken, welche Bildungsprozesse initiieren und daraus neue Handlungsmöglichkeiten entstehen lassen.

inform 2/2007

Individuelle Förderung

Individuelle Förderung:
Herausforderung und Chance

Kinder und Gewalt

Dialog auf Augenhöhe: Neue Anforderungen für eine geschlechtersensible Praxis

Kultur macht Schule: Bilanz eines dreijährigen Modellprojektes

Kindeswohlgefährdung:
Der Anschein der Vernachlässigung

Qualität im offenen Ganztag:
Bericht von der OGS-Praxismesse

QUIGS: Instrument zur Qualitätsentwicklung in Ganztagsschulen

„Qualitätsoffensive“ geht weiter:
34 neue Ganztagshauptschulen

Kooperation von Jugendhilfe und Schule in aktuellen Erlassen des MSW

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

Jugend-Integrationsgipfel:
Jugendliche wollen bessere Bildung

Bildung setzt sich also aus folgende Momenten zusammen: (a) etwas Gelerntem, (b) einer Fremdheitserfahrung und (c) einem neuen Muster/Schema, welches neue Handlungsdispositionen ermöglicht. Wir können diese drei Schritte dem obigen Beispiel zuordnen. Matthias bisheriges Handlungsmuster (a) zeichnet sich dadurch aus, bei verlorenen Spielen frustriert und gereizt zu sein. Die Regeln des Offenen Treffs, repräsentiert durch seinen Freund, verlangen ihm nun jedoch ab, eine freundliche Geste zu äußern (b). Inwiefern Matthias hier den wichtigen Schritt zu einer neuen Handlungsdisposition vollzieht, bleibt offen. Wir können nur unterstellen, dass diese Situation ein „Baustein“ eines Bildungsprozesses sein kann.

Dieses Verständnis von Bildung kann jenseits der bekannten Dreiteilung in formale, non-formale und informelle Prozesse bestehen. Es siedelt sich überinstitutionell an allen (Bildungs)Orten an und ermöglicht einen Blickwinkel, der diese miteinander verbindet und Überschneidungen der einzelnen Felder zulässt.

Zurück zum Bildungsort Offene Kinder- und Jugendarbeit. Setzen wir das oben beschriebene Verständnis von Bildung voraus, so gelangen wir zu der Annahme, dass jeder Einzelne sich mit den eigenen Stärken und Schwächen und mit den Bedingungen seiner Umwelt auseinandersetzen muss um daraus Lernstrategien und Ziele zu entwickeln. „Letztlich kann Bildung nur in einer individuellen – eben ‘selbsttätigen’ – Bildungsgeschichte realisiert werden. Pädagogische Anstrengungen können diesen Prozess nur begleiten und unterstützen.“⁽⁴⁾ Die offene Kinder- und Jugendarbeit bietet dafür Potenziale, die anderswo kaum zu finden sind.

In ihrem originären Auftrag schafft die Offene Kinder- und Jugendarbeit Frei- und Gestaltungsräume für junge Menschen. Gesetzlich verankert ist sie in § 11 des SGB VIII, in dem es heißt, sie solle an den Interessen junger Menschen anknüpfen, von ihnen mitgestaltet und mitbestimmt werden und somit zu Selbstbestimmung und Mitverantwortung befähigen. Dort heißt es weiter, dass ihre Schwerpunkte (u.a.) in der Förderung der außerschulischen Jugendbildung liegen.

Diesen Bildungsauftrag nimmt sie auf spezifische Weise wahr. Sie bietet Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zur Aneignung von Freiräumen und deren Gestaltung und ist so idealer Ort zum Sammeln von Selbstwirksamkeitserfahrungen. Ihr partizipatorischer Ansatz bietet die Möglichkeit der Mitsprache und Mitentscheidung wie in quasi keiner anderen Bildungseinrichtungen. Demokratie erlernt man durch positive Erfahrungen mit Demokratie. Ausgangspunkt für die Offene Kinder- und Jugendarbeit sind die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen, auch und gerade weil damit manchmal Themen berührt werden, die anderswo keinen Platz finden.

Als Arbeitsfeld bietet sie eine Vielzahl an bildungsrelevanten Leistungspotenzialen:

- Sie ist Lernort für differenzierte Beziehungsformen,
- Erprobungsraum für geschlechtliche Identität,
- Ort für ästhetische Selbstinszenierung,
- für interkulturelle Erfahrungen und vieles mehr.

Die Angebotsstruktur ist niedrigschwellig und zeichnet sich durch Lebensweltorientiertheit aus. Der konzeptionelle Ansatz ist in doppeltem Sinne flexibel: Zum einen, um sich an sozialräumliche Gegebenheiten anpassen zu können; zum anderen zielt sie prinzipiell auf alle Jugendlichen, nimmt dabei aber stets den Einzelnen in den Blick und fördert so die Gestaltung der sozialen Lebenslagen ihrer Adressatinnen und Adressaten. Durch ihren offenen und freiwilligen Charakter ist sie eine einzigartige Schnittstelle zwischen dem öffentlichen Raum, der Familie und der Schule.

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit verortet in sich weit mehr Schwerpunkte der außerschulischen Jugendbildung als die in § 11 des SGB VIII aufgeführten (allgemeine, politische, soziale, gesundheitliche, kulturelle, naturkundliche und technische), nämlich Selbstbildungsprozesse, hier verstanden als Aneignung von Welt, gekennzeichnet durch Selbst- und Handlungswirksamkeit.

Offene Kinder- und Jugendarbeit ist ein einzigartiger Bildungsort, der jungen Menschen (Frei-) Räume für soziale Interaktionen bietet und ihnen ermöglicht, Erfahrungen für eine selbstbestimmte Lebenspraxis zu sammeln.

Das Projekt BILDUNG(S)GESTALTEN

Die AGOT-NRW e.V. (Arbeitsgemeinschaft Offene Türen Nordrhein-Westfalen) möchte im Rahmen eines dreijährig angesetzten Modell-Projektes eben diesen Fokus auf Offene Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsort herausstellen und in die Diskussion und Entwicklung lokaler/regionaler Bildungslandschaften einbringen. Im Projekt „BILDUNG(S)GESTALTEN – Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften“ wird an fünf Standorten in Nordrhein-Westfalen versucht, sich in bereits bestehende Netzwerke innerhalb der Bildungslandschaften einzumischen, ihren spezifischen Blick auf und ihre Expertise für Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in die Diskussion einzubringen und somit das Profil der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu stärken.

An den Standorten Bonn, Bad Salzuflen, Gelsenkirchen-Bismarck, Bochum-Wattenscheid und Gladbeck konnten jeweils ganz unterschiedliche Partner gewonnen werden. So sind auch die Herangehensweisen vielfältig, mit denen versucht wird, auf die individuellen Strukturen und Gegebenheiten vor Ort einzuwirken. Alle BILDUNG(S)GESTALTEN wollen nachhaltige sozialräumliche Praxisbeispiele für die Entwicklung von Bildungslandschaften aus Sicht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vorantreiben. Dabei sollen der spezifische Auftrag der Bildungsakteure und ihre Bildungswirkungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen deutlich werden.

Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang, inwieweit es uns gelingt, die Dimension der Aneignung und der Schaffung von (nicht-pädagogischen) Freiräumen nachhaltig in die Bildungslandschaften zu implementieren und so informelle Bildungsprozesse in den Blick zu nehmen.

Die AGOT-NRW als landesweiter Träger des Projekts schafft so einen Rahmen für die Entwicklung von dezentralen Bildungslandschaften, in denen die beteiligten Partner vor Ort gemeinsam ihr Bildungsverständnis erarbeiten und neue Kompetenzen für Vernetzungsprozesse entwickeln. Wissenschaftlich begleitet und evaluiert wird das Projekt durch den Forschungsverbund der Technischen Universität Dortmund und dem Deutschen Jugendinstitut. Finanziert wird das Projekt für den Zeitraum Oktober 2011 bis September 2014 aus Mitteln des Kinder- und Jugendförderplans des Landes Nordrhein-Westfalen und Stiftungsmitteln der Anneliese-Brost-Stiftung.



*Projekt BILDUNG(S)GESTALTEN
Claudia Werker, Manuel Hetzinger
Am Kielshof 2, 51105 Köln, Telefon 0221/89993315
E-Mail: projektkoordination@bildungsgestalten.de
www.bildungsgestalten.de*

**Der vorliegende Beitrag wurde ähnlich
in der Zeitschrift „Thema Jugend“
Nr. 2/2012 abgedruckt.**

⁽¹⁾Humboldt, Wilhelm von (1793): Theorie der Bildung des Menschen. In: Werke Bd. 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart 1995. Seite 235

⁽²⁾Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart 2012. Seite 15

⁽³⁾Ebd. Seite 160

⁽⁴⁾Sturzenhecker, Benedikt: Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden 2008. Seite 159

Gut aufgestellt für Mobilität

PRAXIS

Stadt Bochum gründet „Fachstelle für internationale Jugendarbeit“

Ein Gespräch von Anke Frey, transfer e.V., mit Torsten Rutinowski, Abteilung Jugendförderung des Jugendamtes Bochum

In der Diskussion über die Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften sind die strukturierte Verzahnung von Akteuren im Sinne ganzheitlicher Lern- und Bildungsprozesse und die Erhöhung von Chancengleichheit Kerngedanken. Neben der formalen Bildung werden verstärkt nonformale und informelle Bildungspotenziale in den Blick genommen. Insbesondere die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sind in diesem Verständnis bedeutende Bildungsorte. Wie Vernetzung und Kooperation von kommunalen Akteuren zum Thema Jugendmobilität gelingen kann, zeigt ein Einblick in die Arbeit des Jugendamtes der Stadt Bochum. Hier wird seit einigen Jahren das Thema Jugendmobilität engagiert vorangetrieben.

Im Rahmen der jugendpolitischen Initiative „JIVE – Jugendarbeit International Vielfalt erleben“ wurde jüngst die „Fachstelle für Internationale Jugendarbeit“ ins Leben gerufen. Bildung und Teilhabe für alle Jugendlichen im Feld der internationalen Jugendarbeit – so könnte man kurz und knapp den Handlungsauftrag beschreiben, auf dem die Initiative fußt und dem sich die Partner und Akteure bei JIVE verpflichtet fühlen (Informationen unter: www.jive-international.de).

Mit der neu gegründeten Fachstelle etabliert die Stadt Bochum eine feste Anlaufstelle und Fachberatung rund um das Thema Internationale Jugendmobilität. Von Torsten Rutinowski, Leiter der Fachstelle, erfährt man einiges über den Weg dorthin, die Ziele, die das Jugendamt mit der Fachstelle verbindet – und über das heutige Netzwerk mit Akteuren vor Ort und internationalen Partnern.

Bis 2004 bestand die Internationale Arbeit wesentlich aus Städtepartnerschaften und Besuchsprogrammen mit der Ukraine und Spanien. Als Rutinowski den Arbeitsbereich übernahm, wurde es erklärtes Ziel, die vorhandenen Ansätze konzeptionell weiterzuentwickeln; nicht zuletzt, da er von seiner biografischen Prägung durch die Internationale Jugendarbeit insbesondere im deutsch-französischen Austausch wusste. Rutinowski beschreibt die veränderte Ausrichtung wie folgt:

„Der klassische Unterschied ist der, dass es in der Internationalen Jugendarbeit Begegnungssituationen gibt, in denen Menschen unterschiedlicher Kulturen oder unterschiedlicher Länder aufeinandertreffen. Der andere Aspekt ist die nonformale Bildung. Bei Städtepartnerschaften werden bestimmte Sachen präsentiert und auch schnell von den Teilnehmenden wieder vergessen. Nonformale Bildungsformate sind hier nachhaltiger. Im Gegensatz zu der eher konsumtiven Ausrichtung formaler Bildungsprozesse, fordert nonformale Bildung einen aktiven Mitgestalter. Der Jugendliche wird selbst aktiv und kann eigene Erfahrungen und Kompetenzen in den Prozess einbringen. So ein Mix aus individuellen und Gruppenaktivitäten mit Jugendlichen der anderen und der eigenen Kultur, das ermöglicht einen ganzheitlichen Bildungsprozess, der zudem für jeden zugänglich ist. Durch die Rolle als aktiver Gestalter erlernt und erfährt der Jugendliche konkret, was Teilhabe und Partizipation bedeuten kann. Und: Das Verständnis der anderen Kultur wird tiefer, wenn ich mit Menschen dieser Kultur eine Woche zusammenlebe und mich über Themen austausche – und ich nicht nur die schönen Seiten der Partnerstadt kennenlerne.“

2012 hat die Stadt Bochum nun mit der Fachstelle das Thema der Internationalen Jugendmobilität in der Kommune strukturell verankert.

„Die Bedeutung ist die, dass in dieser Fachstelle all das zusammenläuft, was einen internationalen Bezug hat, teilweise auch über den Jugendbereich hinaus, z.B. Grundtvig Projekte. Zentraler Punkt ist, dass die Fachstelle Anlaufpunkt für alle Interessierten ist, die selbst an internationalen Begegnungen, Trainings oder am Fachkräfteaustausch teilnehmen wollen und auch gerade für freie Träger, die selbst etwas organisieren möchten und dazu Unterstützung brauchen“, so Rutinowski.

Der Bereich der Internationalen Jugendarbeit und die Fachstelle werden explizit in die Neuauflage des Jugendförderplans der Stadt Bochum 2014–2019 aufgenommen. Die formulierten Zielrichtungen sind für Rutinowski „rote Fäden“ seiner Arbeit.

„Dahinter steht zunächst als größeres Ganzes der europäische Gedanke und die Idee, dass ein gemeinsames Europa gemeinsam mit Jugendlichen zu gestalten ist und nicht nur von Politikern am Schreibtisch. Und der andere Punkt ist ganz klar, auch benachteiligten Jugendlichen die Chance von internationaler Mobilität und damit auch bestimmte Lernerfahrungen zu ermöglichen. Und das Dritte, mit Zielrichtung auf unsere Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, diesen auch einen Austausch mit ihrem Herkunftsland bzw. mit dem Herkunftsland ihrer Eltern zu ermöglichen.“

International mobil zu sein ist nicht selbstverständlich

Die Etablierung einer Fachstelle wurde im Rahmen der Initiative JIVE angestoßen und die Idee mit Unterstützung von transfer e.V. aus Köln als JiVE-Partner weiterentwickelt. Eine zentrale Ausrichtung von JiVE ist es, benachteiligte Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund verstärkt in Angebote internationaler Jugendmobilität einzubeziehen. Diese beiden Zielgruppen sind nach wie vor in der Internationalen Jugendarbeit deutlich unterrepräsentiert. Gleichzeitig wird die Bedeutung der Internationalen Jugendarbeit als Bildungsort in der Fachdiskussion und in der wissenschaftlichen Begleitforschung hervorgehoben.⁽¹⁾ Die Ansprache von Zielgruppen, die auch in Bochum nicht klassischerweise an Formaten der Internationalen Jugendarbeit teilnehmen, soll im nächsten Jugendförderplan noch stärker fokussiert werden. Zur Frage, warum dies den Bochumern besonders wichtig ist, sagt Rutinowski:

„Um dieser Gruppe überhaupt die Erfahrung von Mobilität zu ermöglichen. Wir sehen, dass das den Bildungshorizont nachdrücklich erweitert. Viele Jugendliche dieser Zielgruppe erfahren einen Bildungsprozess, den sie selbst zunächst gar nicht als solchen wahrnehmen. Auf der Basis von Freiwilligkeit, indem sie aktiv und selbstbe-

inform 4/2007

Kooperieren Ganztagschulen?

Ganztagschulen kooperieren: Empirische Befunde aus StEG

Junge Muslime in Schule und Bildung

Teure Jugend: Wie Teenager kompetent mit Geld umgehen

Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Leverkusen: Ergebnisse eines Modellprojektes

Regionales Übergangsmanagement „Schule–Beruf“ in Leverkusen

Das „Rather Modell“: Vernetzte Förderung in Düsseldorf

Über das Projekt „Rhapsody in school“

Vom Heinzelmännchen zum Partner für Schule? Schülerförderung in Köln

Zukunft fördern: Vertiefte Berufsorientierung an Schulen gestalten

Kommunale Qualitätszirkel in NRW: Entstehung, Strukturen, Ziele

BUND-Kampagne „Umweltbildung in der OGS“

PISA 2006: Deutschlands Schüler/innen haben sich verbessert – positiver Trend setzt sich fort

IGLU 2006: Deutschlands Grundschulen im europäischen Spitzenfeld

stimmt partizipieren und so Grundprinzipien gesellschaftlicher Teilhabe selbst erfahren. Hinzu kommt der Kontextwechsel, der sich ergibt, wenn z.B. ein türkischstämmiger deutscher Teilnehmer während einer Begegnung im Ausland plötzlich als Vertreter der deutschen Gruppe angesehen wird. In diesen Situationen ergeben sich Perspektivwechsel und identitätsstiftende Momente, die so in mononationalen nonformalen Bildungsformaten nicht möglich sind. Aber nicht nur das, ein gemeinsames Europa meint auch ein Europa aller Jugendlichen. Internationale Jugendarbeit darf nicht einer bestimmten Gruppe Jugendlicher vorbehalten bleiben, die über entsprechende Zugangsmöglichkeiten zu internationalen Formaten verfügen. Die Öffnung der Internationalen Jugendarbeit hin zu bestimmten, bisher wenig beachteten Zielgruppen sollte nicht als Besonderheit, sondern als Selbstverständlichkeit betrachtet werden.“

Auch in Bochum stellt sich die Frage, wie diese Jugendlichen erreicht werden können und wie man sie für Angebote der Internationalen Jugendarbeit begeistern kann. Auf die Frage, wie die Pädagoginnen und Pädagogen es schaffen Jugendliche zu motivieren und zu überzeugen, hebt Rutinowski das Vertrauen zu den jugendpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern hervor, das in der Beziehungsarbeit entstehe. Und man müsse die Gabe haben, Neugier bei den Jugendlichen zu wecken und sie dazu bewegen zu können, sich auf etwas Neues einzulassen. Und mit kleinen Schritten anfangen, um Ängste, die mitunter bei Jugendlichen da seien, abzubauen.

„Deshalb starten wir jetzt auch einen Versuch mit einem Kurzzeit-Freiwilligendienst. In 2013 werden wir erstmals 25 benachteiligte Jugendliche zu einem Kurzzeit-European Volunteer Service⁽²⁾ schicken; sie werden 14 Tage einen Freiwilligendienst in Coimbra in Portugal machen. Ich habe zum Beispiel einen spanischen Kollegen, der macht das mit benachteiligten Jugendlichen für vier Wochen. Und dann wird mit den Jugendlichen in dem Prozess entschieden, ob sie sich zutrauen ein halbes Jahr zu bleiben – dann können sie immer noch verlängern.“

Lokal und global – heute hat Bochum viele Partner

Das Netz an internationalen Partnern ist mittlerweile beträchtlich gewachsen. Es existiert beispielsweise ein starker Bezug zum Balkan, zu Südosteuropa, zu Frankreich, Portugal und zu weiteren Staaten wie Israel oder Marokko. Viel persönliches Engagement und aktives Zugehen auf Partner und Institutionen waren auch für Rutinowski selbst beim Aufbau der Strukturen in der Kommune wichtig. Die Aufbauarbeit hat sich gelohnt. Das Jugendamt ist eine gefragte Adresse, an die sich die lokalen Akteure mit allen Anfragen zu Internationaler Jugendmobilität wenden.

„In den Anfängen war es so, dass ich auf Einrichtungen zugegangen bin und denen konkret vorgeschlagen hab, Internationalen Jugendaustausch zu machen. Da haben wir z.B. kooperiert mit der Volkshochschule, mit einer Klasse zum nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses, die das in den Unterricht in unterschiedliche Fächer integriert haben. Es gibt eine gute Kooperation mit der Jugendwerkstatt, mit Jugendfreizeithäusern, städtischen Einrichtungen und freien Trägern. Außerdem bin ich im Vorstand des Kinder- und Jugendrings der Stadt Bochum und habe darüber dann auch Kontakte zu den Migrantenorganisationen bekommen. Diese sind durch das „Projekt Ö“⁽³⁾ zur interkulturellen Öffnung der Jugendverbandsarbeit ja jetzt verstärkt im Kinder- und Jugendring aktiv.“

Lachend fügt er hinzu: „Ich war dann sozusagen der ‚Heilsbringer‘, denn das Feld und die Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten für die Internationale Jugendarbeit waren den Organisationen oftmals nicht bekannt. Oder die Schulen kannten es als klassischen Schulaustausch. Mittlerweile gehe ich nicht mehr dort hin, sondern kommen die von selbst zu mir.“

Ziel für die Fachstelle in Zukunft ist es, die Kooperation mit lokalen Partnern zu festigen und auszubauen. Dabei werden die Dienstleistungen der Fachstelle die drei zentralen Eckpfeiler Schulung, Beratung und Finanzierungswissen umfassen.

„Im Grunde geht es darum, die Partner in die Lage zu versetzen, eigenständig Maßnahmen zu begleiten. Da fehlt es, glaube ich, vor allem an interkulturellem, pädagogischem Know-how. Wichtig ist zudem Finanzierungswissen, und zwar ein Wissen, das über eine Standard-Schulung mit einem Gesamtüberblick über Quellen und Förderprogramme hinaus geht und

verdeutlicht, wo und wie Anträge gestellt werden können und welche inhaltlichen Aspekte Förderern wichtig sind.“

Rutinowski glaubt, dass es manchmal schlicht Berührungsängste sind, die Akteure davon abhalten, aktiv auf Finanzgeber zuzugehen. Hier müssten die Akteure stärker informiert und ermutigt werden, Beratungs- und Coachingangebote von Förderern wie z.B. der Deutschen Nationalagentur „JUGEND für Europa“ oder Stiftungen zu nutzen.

Um die Netzwerke in der kommunalen Bildungslandschaft weiter zu stärken, informiert Rutinowski aktuell alle Akteure über das, was im Rahmen von JIVE an Ideen und Zielsetzungen im lokalen Bochumer Entwicklungsplan formuliert ist. Aber auch eigene Veranstaltungen sind geplant. Und der Bedarf bei den Akteuren ist da.

„Es gibt z.B. schon drei Jugendfreizeithäuser, die eine gemeinsame Projektidee haben. Diese ist bei einer Veranstaltung von transfer e.V. entstanden. Ganz einfach dadurch, dass die Leute mal Zeit hatten, zwei Tage zusammen zu sitzen und sich Gedanken zu machen, wie denn interkultureller, internationaler Austausch aussehen könnte. Es wird nächstes Jahr weiterhin ein Training in Portugal auf den Weg gebracht, wo es gezielt darum gehen soll, Akteure aus Bochum international mit Partnern aus Portugal, Israel und weiteren Meda-Ländern zu vernetzen. Mit dem konkreten Ziel, einen Jugendaustausch durchzuführen.“

Schulsozialarbeit: Neue Partner der internationalen Jugendarbeit?

Auch die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sollen Kooperationspartner in Sachen Internationale Jugendarbeit werden. Die Förderung von Mobilität findet sich nicht unbedingt im klassischen Aufgabenprofil von Schulsozialarbeit. Für Bochum wäre eine strukturierte Kooperation ein Novum.

„Die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind in unserer Abteilung angesiedelt. Ich denke, dass die Formate nonformaler Bildung für Schulen immer interessanter werden. Vor dem Hintergrund der Einsicht, dass nonformale Bildungsformate mit zur Biografie gehören. Vielleicht gibt es in absehbarer Zukunft mal ein anerkanntes Zertifikat über europäische Mobilität, das die bereits bestehenden Zertifikate wie etwa den Youthpass und all die anderen Zertifikate in ein einzelnes, europaweit anerkanntes Zertifikat zusammenführt, das ist auch für Schulen nicht uninteressant, über die Zeugnisse hinaus. Ich denke es ist für Schulen darüber hinaus wichtig, um Schülern und Schüler zu motivieren, z.B. auch für Sprachen zu begeistern. Die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind momentan sehr beschäftigt, da müssen wir einfach mal sehen was geht, was gewünscht ist, was möglich ist. Das hängt natürlich

inform 1/2008

Bildungslandschaft gemeinsam gestalten

Kommunale Bildungslandschaften: Diskussionspapier des Deutschen Vereins

Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages „Bildung in der Stadt“

Bildungslandschaften gemeinsam gestalten im Kölner Modellprojekt „Altstadt Nord“

Mütter, Väter, Supernannis ... und Erziehung

Jungen: Welche Bedürfnisse sie haben – wie die OGS damit umgeht

Neue Wege für Jungs

Sexualisierte Gewalt im virtuellen Raum

Schlagfertig: Gewaltvorbeugung von und für Jugendliche in Köln

„Auf gutem Weg, aber noch lange nicht am Ziel“ – Forderungen der Wohlfahrtsverbände zur offenen Ganztagschule

13. Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag 2008

Kinderbildungsgesetz NRW und Schule

Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder

Kompetenzzentren auch an LVR-Schulen

auch vom Engagement der einzelnen Personen ab, man kann keinen Jugendaustausch verordnen. Und es muss sich auch zeigen, was für Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter zeitlich möglich ist. Es gibt viele Schulen, die Partnerschulen haben und Klassenfahrten veranstalten. Das ist ein Versuch, das etwas aufzubrechen in eine andere Richtung.“

Zur gemeinsamen Klärung, welche Interessenlagen es gibt, veranstalten die Bochumer in 2012 gemeinsam mit dem BundesForum Kinder- und Jugendreisen und transfer e.V. zwei Fachtagungen zum Thema „Schulsozialarbeit und Mobilität“ (Informationen unter: www.bundesforum.de).

Der Blick in die Zukunft

Die Etablierung der Fachstelle ist für die Bochumer ein weiterer bedeutender Schritt für die strukturelle Implementierung und Professionalisierung der Internationalen Jugendmobilität im kommunalen Gesamtzusammenhang. Für die Zukunft wünscht sich Rutinowski, dass Jugendmobilität für Jugendliche selbstverständlich wird.

„Unser Ziel ist dann erreicht, wenn es für einen Bochumer Jugendlichen nichts Besonderes mehr ist, an einem internationalen Jugendaustausch teilzunehmen, sondern wenn das etwas ganz Normales ist.“

Gleichzeitig sollen hier aber, so sein kritischer Hinweis, keine neuen Differenzierungen entstehen. „Wird Mobilität wichtiger? Es wird immer mehr zur Selbstverständlichkeit, denke ich. Wobei ich das auch kritisch sehe. Ich habe den Eindruck, gesamtgesellschaftlich muss es Mobilität geben, egal was, egal wie. Es ist dann nicht mehr der Schüleraustausch in England oder Frankreich, sondern es muss dann gleich ein Jahr Australien oder am besten direkt Florida, Neuseeland sein. Das ist auch Ausweis davon, dass es eigentlich schon nichts Besonderes mehr ist, in Europa zu reisen und dass sich dann möglicherweise, wenn ich hier wieder auf die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen schaue, eine Distinguierung darüber herstellt, dass man dann ein Jahr in den USA oder in Australien in der Schule war. Ich sehe das nicht unkritisch, der Wert des Austauschs liegt in erster Linie in der Begegnung und Relevanz, die die Begegnung für die Jugendlichen hat. Und dies macht sich nicht in erster Linie am Austauschort fest.“

Das Know-how, das persönliche Engagement und vor allem eine starke politische Unterstützung haben die Bochumer bereits dahin geführt, wo sie heute mit der Fachstelle stehen. Vor allem die politische Unterstützung stand nie in Frage. Aber auch amtsintern hat Rutinowski gute Rücken- deckung. Die Bedeutung der Internationalen Jugendarbeit wurde fachlich nie angezweifelt und stets als wichtiger Bereich mit vorangetrieben.

Für die Zukunft der Fachstelle selbst wünscht er sich mehr feste Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und auch Jugendliche, die in der Fachstelle einen Europäischen Freiwilligendienst absolvieren können. Und fügt mit einem Augenzwinkern hinzu: „Außer Geld ist dafür alles da.“

Das Gespräch führte Anke Frey. Sie ist freie Mitarbeiterin bei transfer e.V. in Köln und Mitarbeiterin an der Fachhochschule Köln, Fakultät für Sozialwissenschaften, Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung.

*transfer e.V. – Beratung und Qualifizierung: Interkulturelle Begegnung, Kinder- und Jugendreisen, Jugend & Gesundheit, Grethenstr. 30, 50739 Köln, Telefon 0221-9592190
E-Mail: frey@transfer-ev.de, www.transfer-ev.de*

⁽¹⁾ Siehe dazu IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V./Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit, c/o transfer e.V., Hrsg. (2012): Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick. Bonn/Köln; IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V., Hrsg. (2012): Forum Jugendarbeit International. Internationale Jugendarbeit und ihre Bildungswirkungen, Bonn

⁽²⁾ Zu Deutsch: EFD – Europäischer Freiwilligendienst

⁽³⁾ Siehe „Projekt Ö – Integration durch Partizipation“. Ein Projekt zur Interkulturellen Öffnung von Jugendringen und Jugendverbänden in Nordrhein-Westfalen (2007–2010). Informationen unter: www.ljr-nrw.de

Das Wunder bleibt aus

PRAXIS

Ein erfolgreiches Hauptschulprojekt

Von Jörg Knüfken

Das „Team Zukunft“. – Initiiert als Auffangbecken für schwierige Schülerinnen und Schüler, ist hieraus ein erfolgreiches Projekt der Schulsozialarbeit mit Film- und Bucherstellung entstanden. Der Beitrag zeichnet die Chronik der Ereignisse nach.

Februar 2010

Ich habe sie einfach „Team Zukunft“ genannt. Eine von vielen verpflichtenden Projektgruppen, wie sie an einer erweiterten Ganztagschule üblich sind. Vor dem Hintergrund des Zwangs überrascht es nicht übermäßig, dass sich die Schülerinnen und Schüler ablehnend und lustlos geben und dass die vielen verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler dazu neigen, noch verhaltensauffälliger zu werden, als sie es ohnehin schon sind.

Aus diesen Beobachtungen heraus entstand die Idee, alle Schüler und Schülerinnen, die nachmittags eigentlich nicht mehr zu beschulen sind, in eine Gruppe zu stecken – eben das „Team Zukunft“.

23. Februar 2010

In wenigen Minuten beginnt die erste Stunde und ich bin gespannt, wie die Schülerinnen und Schüler sich geben werden. Das „Team Zukunft“ stellt eine gewisse Herausforderung für mich dar. Ich möchte etwas beweisen, weiß aber noch nicht was. Das Projekt werde ich schriftlich begleiten, den Verlauf in Stichworten notieren. Auf geht's.

23. Februar 2010, 16.05 Uhr

Es war furchtbar. Ich hatte ein so genanntes „Metalog“-Lernprojekt im Programm (www.metalog.de), eine Kooperationsübung, die der Teamentwicklung dienen soll. Statt die Aufgabe regelkonform zu lösen, entstand ein wildes Herumgeschreie, auf Türkisch natürlich, mit dem Erfolg, dass sich die Schülerinnen und Schüler die Spielinstrumente um die Ohren gehauen haben. So mache ich das nicht mehr mit. Ich werde mir jetzt einige Filme besorgen und jede Woche einen zeigen. Sie haben Ruhe, ich habe Ruhe. Mehr muss ich mir nicht antun.

27. Februar 2010

Beim Stöbern nach geeigneten Filmen ist mir ein Film besonders aufgefallen. Er heißt „Freedom Writers“ aus dem Genre „amerikanisches Drama aus dem Bereich Schule mit schwierigen Schülern und Schülerinnen und einer couragierten Lehrerin“. Eine wahre Geschichte. Dazu bestellte ich das Buch der „Freedom Writers“, eine Zusammenfassung aus 150 Tagebüchern, die Schülerinnen und Schüler aus Los Angeles geschrieben haben. Problemschülerinnen und Problemschüler, die sich „frei“ schreiben konnten. Ja allein der Gedanke an eine solche Geschichte ist schon kitschig-amerikanisch.



Die eigene Geschichte erzählen!

inform 2+3/2008

Alltag aus meiner Sicht

Schule und Jugendhilfe in
Landschaft mit Aussicht – oder
warum Ganztagschulen neue
Formen der Bildungsplanung
verlangen

Konfliktcoaching und
Konfliktmanagement in Schulen

Präsentieren als neue
Unterrichtsmethode

„Alltag aus meiner Sicht“: Ein
landesweites Beteiligungsprojekt

Das Starter Kit“: Zukunfts- und
Lebensplanung mit Jungen

Öffnung des Erzieherberufs für
Migrantinnen

Die Ganztagsoffensive für die
Sekundarstufe I

Landesregierung schließt Pakt
mit der Jugend

Ausbau von Schulsozialarbeit an
allen Schulen in NRW möglich

Empfehlungen zur Kooperation
von Trägern der erzieherischen
Hilfen mit Schulen

StEG: Aktuelle Ergebnisse der
zweiten Erhebungswelle

OECD: Empfehlungen für
„Bessere Bildungserträge“

BMFSFJ startet Initiative
„Für ein kindgerechtes
Deutschland“

Trotzdem drängt sich mir folgende Frage auf: Warum sollen sich nicht auch meine Schülerinnen und Schüler verändern können, wenn das schon solche schwere Jungs in Los Angeles können?

Auf dieser Grundlage biete ich ab sofort dem „Team Zukunft“ an, ein Spiel zu spielen: Ich lade jeden, der es schafft, vier Aufgaben zu lösen, zu einer Tagesfahrt nach Amsterdam ein. Und das sind die Aufgaben:

1. Jeder muss sich den Film „Freedom Writers“ ansehen.
2. Die Gruppe als Ganzes muss das Buch der „Freedom Writers“ lesen. 12 Schülerinnen/Schüler lesen 142 Tagebucheinträge.
3. Jeder schreibt regelmäßig in ein eigenes Tagebuch. Falls sie es erlauben, darf ich darin lesen.
4. Jede Schülerin und jeder Schüler liest das Tagebuch der Anne Frank, so wie es die Schülerinnen und Schüler der „Freedom Writers“ auch gemacht haben.

So wird es gemacht. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden selbst über ihren Erfolg. Wenn nicht, dann eben nicht. Mal sehen, was sich daraus ergibt.

1. März 2010

Wir haben den Film „Freedom Writers“ gesehen. Der Film kam gut an, wie ich den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler entnehmen konnte. Das schreibt ein Schüler dazu:

„An diesem Film hat mir gefallen, dass eine Lehrerin namens Miss G., die eigentlich sehr harmlos ist, es geschafft hat, aus einer schlimmen Klasse, wo alle respektlos und unhöflich waren, nette und gute Menschen zu machen.“

Viele aus unserer Schule – ich gehöre auch dazu – konnten sich mit den „Freedom Writers“ vergleichen. Der Film sagt mir, dass es sich lohnt, ein guter Mensch zu sein, sich zu benehmen, Respekt zu haben und all diese Sachen. Deshalb möchte ich mich ändern und ein guter, höflicher Mensch sein.

8. März 2010

Die Jugendlichen schreiben Tagebuch. Für viele ganz ungewohnt, aber alle schreiben. Im Folgenden einige Auszüge:

„Mein schlimmstes Erlebnis war, als mein Vater in den Knast kam und ich ohne ihn aufwachsen musste. Eines Morgens kamen die Bullen und haben meinen Vater mitgenommen. Und da ist die Welt zusammengestürzt. ... Ich muss erwachsen werden und auf meine Familie aufpassen.“

„Mein schlimmstes Erlebnis war, als meine Geschwister und ich von meinen Eltern weggenommen wurden. Wir sind alle in unterschiedlichen Heimen untergebracht worden. Meine Eltern durften mich nur einmal in der Woche besuchen. Ich musste immer an meine Geschwister denken und war traurig, dass ich meine Eltern nicht sehen durfte. Es war für mich ein richtiges Scheiß-Gefühl, als ich im Heim war.“

„Früher ist mein Vater immer ausgerastet, wenn ich einen kleinen Fehler gemacht habe. Er hat mich geschlagen, aber auch die anderen aus der Familie. Wenn ich mal das letzte Wort hatte, schlug er mich bis ich blutete und überall blaue Flecken hatte. Meine ganze Familie musste mit ansehen, wie er mich mit dem Gürtel schlug oder seine Faust in meinem Gesicht landete. Ich schrie immer wieder 'Hör auf', doch er machte weiter, trat mich, als ich auf dem Boden lag, bis ich bewusstlos war. Ich heulte jeden Abend, weil ich Angst hatte.“

20. März 2010

In den letzten Tagen kamen immer wieder Schülerinnen und Schüler herein, die in ihr Tagebuch schreiben wollten. Manche blieben dafür nach der Schule etwas länger.

2. Mai 2010

Eben hat mich eine Schülerin angesprochen und mir gesagt, dass sie sich auf den Nachmittag freut. Wenn sie das ernst meint, ist das echt sensationell.

31. Mai 2010

„Liebes Tagebuch! Heute haben wir von 8.00 bis 16.00 Uhr bei Herrn Knüfken Unterricht. Wir haben das gemacht, was die 'Freedom Writers' auch gemacht haben. Ich habe einen Text geschrieben und musste ihn vorlesen. Es ging darum, was ich in meinem Leben verändern möchte. Erst hatte ich Angst, vor meinen Mitschülern zu lesen, dass sie einen Kommentar dazu abgeben, aber das haben sie nicht gemacht. Also ich merke, dass sich irgendwas bei denen verändert.“

30. September 2010

Der „Tower of Power“ stand auf dem Programm, ein weiteres Lernprojekt aus dem Hause „metalog“. In der Stuhlkreismitte werden acht Holzklötze senkrecht auf dem Boden verteilt. Jede Schülerin/ Jeder Schüler nimmt sich ein Seil, das vor ihm auf dem Boden liegt. Alle Seile führen zu einem Kran, etwa aussehend wie eine Triangel. Den gilt es gemeinsam zu steuern, um die Bausteine übereinander zu stapeln. In jeden Baustein wurde ein Schlitz gesägt.

Das Spiel sah eigentlich ganz leicht aus, aber als wir es ausprobierten, merkten wir, dass es total schwer ist und wir es nur schaffen können, wenn wir zusammenhalten.

Am Ende, als wir es geschafft hatten, war ich stolz auf mich bzw. auf die ganze Gruppe.

11. März 2011

Heute um 19.00 Uhr kam es zum unumstrittenen Höhepunkt des Projektes. Die Skype Verbindung funktionierte und wir konnten fast 90 Minuten lang mit Erin Gruwell reden, der Gründerin der „Freedom Writers“ aus Kalifornien.

Konzentriert und fasziniert starrten alle auf die Leinwand, Schülerinnen und Schüler aller drei Gruppen, Lehrkräfte beider Schulen und die Sozialarbeiter. Irgendwie verschmolzen alle zu einer Einheit, zumindest für die Dauer der Konferenz. Und das schreiben die Schülerinnen und Schüler über das Erlebnis:

„Heute war ein schöner Tag, den ich nie, niemals vergessen werde. Wir haben mit einer berühmten Frau gesprochen. Mir fallen dazu keine Worte ein.“

„Ich habe viel gelernt, zum Beispiel dass man die Schulzeit ernst nehmen soll und trotzdem Spaß haben kann.“

„Ich hätte sie gerne umarmt, sie war so nett.“

„Sie sagte, dass wir nun auch zu den 'Freedom Writers' gehören. WIR sind 'Freedom Writers', yeah.“

20. Dezember 2011

Jetzt sind es noch 20 Minuten bis zum Einlass unserer Film- und Buchpräsentation. 63 Schülerinnen und Schüler aus vier Klassen und zwei unterschiedlichen Schulen gehören momentan zum Projekt.

inform 4/2008

IGLU-E 2006: Grundschulen auf gutem Wege, aber noch nicht am Ziel

IGLU-E 2006: Die Bundesländer im nationalen und internationalen Vergleich – Ausgewählte Forschungsergebnisse

Zukunftsvermögen Bildung: McKinsey & Company und Robert Bosch Stiftung präsentieren Studie

„... wenn wilde Kerle entspannen und schüchterne Jungs über sich hinaus wachsen“: Die Jungen-Gruppe an der GGS Sülztal

Schulentwicklung in regionalen Bildungslandschaften: Ergebnisse des Projektes „Selbstständige Schule“

Kommunen und MSW gestalten „Regionale Bildungsnetzwerke“

Ausbau Ganztags Sek. I schreitet voran

Die Entwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch die Kooperation mit Schule: Ergebnisse einer Befragung

„Lernen vor Ort“: Ein Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Entwicklung des Bildungsmanagements in Städten und Kreisen

Qualifizierungsinitiative des Bundes: Ergebnisse des Bildungsgipfels vom 22.10.2008

Einige ließen sich darauf ein, ihre Tagebucheinträge veröffentlichen zu lassen. Außerdem drehten wir eine dreißigminütige Dokumentation über unser Projekt. Das Buch habe ich „Das Wunder bleibt aus – Tagebuch eines erfolgreichen Hauptschulprojekts“ genannt, um schon beim Titel auf die erlebten Gegensätze des Projektes hinzuweisen. Jetzt sitzen wir gemeinsam in einem – vermutlich – viel zu großen Veranstaltungsraum und warten, was passieren wird.

20.12.11, spät am Abend

Der Abend war mehr als gelungen. Knapp 150 Besucherinnen und Besucher nahmen an unserer Premierenveranstaltung teil, hörten zu, applaudierten und zeigten sich mitunter tief bewegt über die Schicksale der Schülerinnen und Schüler. Am Ende verkauften wir jede Menge Bücher und Filme. Die Schülerinnen und Schüler irritierte es außerordentlich, dass sie mehrfach aufgefordert wurden, das Buch zu signieren.

Neben der Videokonferenz mit Erin Gruwell wird dieser Abend der Gruppe als zweiter, großer Höhepunkt ein Leben lang in Erinnerung bleiben.

„So viele Leute kamen, nur wegen uns. Jetzt verstehe ich, was das ‘Team Zukunft’ von mir wollte. Jetzt werde ich mich ändern, etwas aus mir machen, ganz sicher.“

27. August 2012

Es ist viel Zeit vergangen, seitdem das „Team Zukunft“ im Februar 2010 startete. Was gedacht war als Auffangbecken für Schülerinnen und Schüler, die im Schulalltag kaum zu regulieren waren, hat sich entwickelt, wie es nicht vorhersehbar war. Mittlerweile haben wir in sechs öffentlichen Veranstaltungen unser Buch und den Film präsentiert und Bestellungen aus ganz Deutschland erhalten. Eine Verlagsveröffentlichung steht für Beginn des kommenden Jahres an, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern führen wir Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte an Schulen (Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen, Erzieherinnen/Erzieher etc.) durch.

Der komplette Projektverlauf in Tagebuchform ist nachzulesen in „Das Wunder bleibt aus – Tagebuch eines erfolgreichen Hauptschulprojekts“. Hier sind auch methodische Bausteine skizziert. Einzelne Jugendliche werden portraitiert und einige ihrer Tagebücher sind dort komplett veröffentlicht.

Im Februar 2013 erscheint „Das Wunder bleibt aus“ im careline Verlag, München.

*Jörg Knüfken, Dipl. Sozialpädagoge, Projektleiter und Autor von „Das Wunder bleibt aus“, arbeitet an zwei Hauptschulen im Kreis Wesel. – Kontakt: Heinrich-Meyers-Hauptschule, Rathausstraße 2, 46499 Hamminkeln
Telefon 02852/2390, 02362/788887
E-Mail: joergknuefken@gmx.de*

www.facebook.com/DasWunderBleibtAus

Zusammen

PRAXIS

Ferien machen ...

Ein Plädoyer für inklusive Freizeitangebote

Von Dr. Erika Luck-Haller

Ferien – das heißt: Frei haben, tun-was-man-will, Ruhe haben, Abenteuer erleben, neue Leute kennenlernen, überhaupt Neues entdecken. Nicht immer muss man dafür reisen. Herrliche Ferien kann man auch zu Hause erleben.

Der Bonner Verein Abenteuer Lernen e.V. bietet Kindern Ferienabenteuer, die dies ermöglichen. „Forscherferien“, „Handwerkerwochen“, „Detektivferien“, „Kosmische Wochen“ oder die Erstellung eines eigenen „Genialen kunterbunten Buches“. Die spannenden Themen werden wochenweise jeweils für maximal 16 Kinder angeboten.

Was soll das denn sein? Ferien oder Lernangebot? Chillen oder arbeiten? – So könnte man fragen.

Nach der Grundüberzeugung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Abenteuer Lernen e.V. ist dies kein Widerspruch. Alle Kinder sind wissbegierig und lernen von Natur aus gerne. Lernen ist ja gerade spannend und aufregend und immer mit dem Entdecken von etwas Neuem verbunden! Also eigentlich ideal für spannende Ferien. Es kommt allerdings darauf an, wie es sich anfühlt zu lernen. Bei Abenteuer Lernen e.V. werden die Kinder angeregt, aber nicht mit Wissen überschüttet. Sie bestimmen mit, wie die Angebote verlaufen. Die intrinsische Motivation der Kinder wird gestärkt, sie müssen nicht – sie dürfen Dinge machen.

So wird es zum Abenteuer, sein eigenes Boot zu bauen und es im Bach schwimmen zu lassen, sein Papier zu schöpfen und zum Buch zu binden, die Farbstoffe von Früchten und Blättern zu extrahieren und Stoffe einzufärben, Geheimtinten zu untersuchen und Verbrechern auf die Spur zu kommen, Mondlandschaften zu entdecken und neue Planeten zu besiedeln.

Aus dem pädagogischen Konzept von Abenteuer Lernen e.V.

Ziel von Abenteuer Lernen e.V. ist die Initiierung der Haltung einer inneren Offenheit. Es gehört Mut dazu neugierig zu sein. Wir alle fürchten uns vor dem, was wir nicht gewohnt sind. Angst macht uns vorsichtig. Wenn Kinder lernen, dass ungewohnte Situationen spannend sind und sie nicht ängstlich machen müssen, gewinnen sie Freude daran, offen und neugierig auf die Welt zuzugehen. Die Haltung dieser inneren Offenheit befähigt sie auch dazu, einander täglich neu und unverkrampft zu begegnen. Sie entdecken die Andersartigkeit des anderen Menschen als etwas, das sie interessiert – und nicht als etwas, das sie abschreckt.

Indem wir Kinder mit komplexen Situationen konfrontieren, die Einfallsreichtum und Aktivität erfordern und ganz unterschiedliche Verhaltens- und Lösungsmöglichkeiten zulassen, ermutigen wir sie, auch in ihrem Alltag nach selbstständigen, kreativen Lösungen für komplexe Probleme zu suchen. Die Kinder lernen, ihr Handeln und die Konsequenzen ihres Handelns zu bedenken. Da sie letztlich mit ihren Experimenten und Versuchen erfolgreich sind, erleben sie es als etwas Positives, für ihre Handlungen verantwortlich zu sein. Durch unsere Kurse wollen wir Kinder darin unterstützen, ihre eigenen Gedanken zu entwickeln, ihren eigenen Weg zu finden, so dass sie motiviert sind, später auch Verantwortung für sich und für die Gesellschaft zu übernehmen. Wir möchten damit einen Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung leisten.

Neben den fachlichen Entdeckungen sind es aber vor allem die sozialen Erfahrungen, die die Ferien für die Kinder – und für die Referentinnen und Referenten – reich und bunt machen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Ferienwochen kennen sich oft vorher nicht. Da alle Kinder willkommen sind, nehmen meist Kinder mit und ohne Handicap, Kinder aus sog. Bildungsbürgerfamilien und aus sozial eher benachteiligten Familien teil. Vor allem kommen auch solche Kinder, die zu Hause allein sind und Kinder, die Schwierigkeiten mit sozialen Kontakten haben. Da das jeweilige Thema den Rahmen gibt, gelingt es auch ihnen schnell, Freunde und Freundinnen zu finden und so positive soziale Erfahrungen zu machen. Kursleitungen wie Teilnehmende verbindet die Freude an der Sache.

Inklusion – eine große Chance für alle

Wer einen Beweis benötigt, dass inklusive Angebote funktionieren: Die Ferienangebote von Abenteuer Lernen e.V. liefern ihn. Wie geht das? Welche Faktoren sichern den Erfolg? Hier 10 wichtige Punkte:

1. Inklusion ist selbstverständlich. – Die Haltung, dass alle Kinder teilhaben können, ist allen Mitarbeitenden selbstverständlich und wird niemals in Frage gestellt. Es werden jeweils passende Wege gesucht, wie dies konsequent umgesetzt werden kann.
2. Schulung. – Alle Dozentinnen und Dozenten des Vereins werden geschult, auf die Bedürfnisse der Kinder zu achten und die Programme so variabel zu planen, dass sie für alle interessant und hochwertig sind.
3. Vorbereitung. – Alle Eltern, besonders aber die Eltern von Kindern mit Handicap bekommen im Vorfeld die Gelegenheit, die Bedürfnisse ihres Kindes darzustellen, damit dies von den Kursleitungen berücksichtigt werden kann.
4. Alle sollen Spaß haben! – Auch die Dozenten und Dozentinnen. Die Ferienkursleitungen planen ihre Angebote so, dass sie selbst interessiert am Thema sind, eine wichtige Voraussetzung für ein spannendes Programm.
5. Geeigneter Betreuungsschlüssel. – Die Programme von Abenteuer Lernen e.V. sind intensiv. Aus diesem Grund sind für 15 Kinder immer zwei Kursleitungen vorhanden. Wenn Kinder mit Handicap teilnehmen, werden weitere Betreuungsfachkräfte eingesetzt.
6. Geldgeber. – Die Programme sind qualitativ hochwertig, weil Organisationen und Menschen die Gelder zur Verfügung stellen, die nötig sind. Die Aktion Mensch sicherte durch das Projekt „Zukunftslabor – Naturwissenschaft und Handwerk für Alle“ (siehe Info-Kasten) die Entwicklung der Programme durch den Verein Abenteuer Lernen e.V. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendamtes und des Sozialamtes der Stadt Bonn bemühen sich, alle Möglichkeiten der Förderung auszuschöpfen und die Mittel dem Verein unbürokratisch zur Verfügung zu stellen.
7. Raumgestaltung. – Der Raum wird so gestaltet, dass er nicht überladen ist und dem einzelnen Kind Gestaltungsmöglichkeiten gibt. Es wird darauf geachtet, dass der Raum nicht zu unruhig ist, nicht zu viele Dinge enthält, nicht zu bunt ausgestaltet ist. Er muss für die Woche zum Raum des Kindes werden. Für Kinder mit Ruhebedürfnis gibt es eine Ausweichmöglichkeit.
8. Struktur. – Die Kinder bekommen einen Leitfaden für die Woche und für den jeweiligen Tag, damit sie nicht vom Programmablauf überrascht werden. Dies ist besonders für Kinder mit autistischen Störungen wesentlich, aber auch für alle anderen Kinder hilfreich.
9. Erholungszeiten. – Angeleitete und freie Situationen müssen abwechseln. Zwischen anspruchsvollen Zeiten der Konzentration wird den Kindern Zeit für freies Spiel gelassen.
10. Programm anpassen. – Niemand weiß im Vorfeld genau, wie die Gruppe funktioniert. Aus diesem Grund werden von den Kursleitungen hohe Empathie und Flexibilität erwartet, damit sie ggf. den geplanten Programmablauf anpassen bzw. vollkommen neu entwickeln können.

Das Projekt „Zukunftslabor – Wissenschaft und Handwerk für Alle“ wurde von Abenteuer Lernen e.V. in den Jahren 2009 bis 2012 durchgeführt und durch Mittel der Aktion Mensch ermöglicht. Im Rahmen des Projektes wurden zahlreiche Programme umgesetzt, die Kindern – vor allem aus bildungsbenachteiligten Familien – naturwissenschaftliche und handwerkliche Erfahrungsräume boten. Die Angebote werden weitergeführt und in der Region Bonn, Rhein-Sieg-Kreis und Köln, teilweise auch überregional, umgesetzt. Abenteuer Lernen e.V. kooperiert mit Schulen, Kindertagesstätten und Jugendzentren.

Inklusion findet statt, wenn man nicht mehr erwähnen muss, dass ein Angebot inklusiv ist.

Zugegeben, davon sind wir noch ein Stück entfernt. Wir üben alle noch. Aber jedes Ferienprogramm bringt uns diesem Zustand ein bisschen näher. Die Beobachtung der Kinder in der Gruppe, die Rückmeldung der Kinder und ihrer Eltern und der Betreuerinnen und Betreuer sind absolut ermutigend. So gibt es Anna, die in die Förderschule geht, in den Ferien richtig auflebt, tolle Handwerksstücke erarbeitet und mit anderen Kindern spielt und zusammen ist.

Oder Yannick, der aufgrund seiner autistischen Störung Probleme hat Freunde zu finden, mit denen er etwas unternehmen kann. In den Ferienangeboten kann er ohne Zwang soziales Zusammensein ausprobieren, andere kennenlernen und sein eigenes Verhalten testen. Das geht – natürlich – nicht immer ohne Probleme. Aber die Probleme können angegangen und Lösungen gefunden werden.

Die Kinder ohne Handicap finden in den Gruppen häufig erstmalig Kontakt zu Kindern mit Behinderungen. Manchmal sind sie erst einmal befremdet: Es ist ja auch fremd – aber nach einigen Tagen ist es vertraut.

Oder der sehbehinderte Alexander, der selbstbewusst experimentiert und forscht – zum Erstaunen und zur Freude seiner Großeltern, die dachten, er wäre unsicher und schüchtern.

Die Liste der Beispiele lässt sich beliebig fortsetzen. Die Ferienprogramme sind im besten Sinne ein Abenteuer für alle. Die Teilnahme der verschiedenen Menschen sorgt dafür, dass die Ferien in jeder Weise interessant und spannend, einfach schön und erholsam sind.

*Abenteuer Lernen e.V., Siebenmorgenweg 22, 53229 Bonn
Dr. Erika Luck-Haller, Telefon 0228/442903
E-Mail: info@abenteuerlernen.org
www.abenteuerlernen.org*

„Bevor man die Förderschulen abschafft und die ganzen behinderten Schülerinnen und Schüler in die Regelschulen überführt, sollte man erst einmal im Freizeitbereich anfangen eine Mischung herzustellen. Mit einem entsprechenden Betreuungsschlüssel ist das durchaus möglich, das hat man bei diesem Kurs gemerkt. Dadurch, dass immer jemand für Yannick da war, fühlten sich die anderen Kinder nicht unbedingt durch ihn gestört. Im Gegenteil, es kann sogar eine Bereicherung sein!

Man sollte im Freizeitbereich anfangen und wenn die Gesellschaft so weit ist, dass sie das tragen kann, dann kann man die Schülerinnen und Schüler auch in die Schulen mit reinnehmen. Denn gerade im Freizeitbereich, im Sport, in der Kunst, im Handwerk gibt es ganz viele Nischen, wo auch Menschen mit Beeinträchtigungen ihre Stärken zeigen können, auch wenn sie nicht so gut in Mathe und Englisch sind wie die anderen. Hier sollte eher ausgebaut werden, damit das Andere dann auch mal klappt.“

*Mutter eines autistischen Kindes,
das an einem Ferienangebot
von Abenteuer Lernen e.V.
teilgenommen hat*

Abenteuer Lernen e.V. wurde 2004 in Bonn gegründet und ist als Träger der freien Jugendhilfe anerkannt.

Der Verein führt Kurse und Projekte für Kinder und Jugendliche durch, die eines gemeinsam haben: Sie fordern Kinder heraus, sich lustvoll mit einer Sache zu beschäftigen.

Der Verein wurde von der UNESCO bereits 2009/2010 und 2011/2012 als offizielles Dekadeprojekt „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ ausgezeichnet.

Abenteuer Lernen e.V. kooperiert u.a. mit dem LVR-Landesjugendamt Rheinland im Rahmen der LVR-Tagung „V wie Vielfalt“, die am 05.12.2012 in Köln stattfinden wird (Ausschreibung unter: www.jugend.lvr.de/Fortbildung)

StarterKit*

PRAXIS

Zukunfts- und Lebensplanung für Einsteigerinnen und Einsteiger

Eine Kooperation von Mädchenarbeit und Jungenarbeit, Jugendhilfe und Schule

Von Sandro Dell' Anna und Beate Vinke

„Vieles, was ich von mir dachte war ich sicherlich noch nie
und für vieles, was ich bin fehlt mir noch die Phantasie.“

Konstantin Wecker

Wer bin ich und wie möchte ich leben? Die Berufs- und Lebensplanung von Jungen und Mädchen ist geprägt durch ein hohes Maß an Ambivalenzen. Die globale Marktwirtschaft und sich wandelnde Rollenbilder versprechen die Freiheit, den eigenen Lebensentwurf aus einer unüberschaubaren Vielfalt an Möglichkeiten auszuwählen; gleichzeitig werden Mädchen und Jungen in ihrer Berufs- und Lebensplanung nach wie vor durch soziale sowie geschlechterstereotype Zuschreibungen und Chancenungleichheiten eingeschränkt. Bettina Fritzsche (2003) arbeitet beispielsweise in einer Studie heraus, dass eine zentrale Norm, an der Mädchen in der Pubertät „gemessen“ werden, die der Heterosexualität ist; Phoenix und Frosh (2005) wiederum weisen darauf hin, dass Jungen sich unter anderem am Bild des „coolen Jungen“ orientieren (müssen) (vgl. hierzu auch Geipel/Plößer/Schmeck, 2012).

Gleichwohl eine Erosion damit verbundener Normvorstellungen feststellbar ist, werden Zukunftsvorstellungen von jungen Frauen und Männer nach wie vor nachhaltig von tradierten Bildern der heterosexuellen Liebe, von Frauen- und Männerberufen, der teilzeitbeschäftigten Mutter, dem männlichen Alleinernährer und der tradierten Kleinfamilie beeinflusst. Auf diese Weise wird die Fantasie von jungen Männern und jungen Frauen, wer sie sein und wie sie leben könnten schon früh eingeschränkt (vgl. u.a. Wehner/Maihofer/Schwiter 2012; Gesterkamp 2004).

Berufsorientierung geschlechterbezogen flankieren

Pädagogische Angebote zur Berufsorientierung stehen aktuell hoch im Kurs. Unter dem Fokus auf Berufsintegrationsaspekte ist sie eines der zentralen Elemente der EU-Jugendstrategie (vgl. www.jugendpolitikeneuropa.de) und wird vermehrt durch eine Vielzahl an Bundes- und Länderprogrammen gefördert und somit zunehmend Teil des regulären Bildungskanons. Aus der Perspektive der Mädchen- und Jungenarbeit gilt es hierbei im Blick zu halten, dass Maßnahmen und Programme zur Berufsorientierung auch immer vor der Aufgabe stehen, berufsbezogene Geschlechterstereotype kritisch zu befragen

* Das Starter Kit der LAG Jungenarbeit NRW schreibt sich mit einem Leereichen, das StarterKit der LAG Mädchenarbeit NRW ohne dieses. In diesem Beitrag wird zur Vereinfachung und besseren Lesbarkeit die Schreibweise ohne Leerzeichen verwendet.



Schon die eigene Zukunft im Blick?



Oder noch im Hier und Jetzt verhaftet?

und Mädchen wie auch Jungen darin zu unterstützen, geschlechtsspezifische Begrenzungen überwinden zu lernen. Eine einseitige Fokussierung auf Fragen der Berufsorientierung und -integration wird zudem – auch wenn in einzelnen Angeboten und Maßnahmen sinnvoll umgesetzt – Bedarfen von Jungen und Mädchen nur bedingt gerecht. Aus Sicht der Mädchenarbeit und der Jungenarbeit gilt es hier, den Fokus in pädagogischen Institutionen und Kontexten zu weiten, da eine geschlechterbewusste Berufsorientierung nicht ohne geschlechterpolitische Maßnahmen sowie (Geschlechter)Dialoge über ein sinnvolles und „gutes“ Leben, über Beziehungen, Care usw. zu denken ist. Angela Puhlmann schlägt diesbezüglich vor, dass Institutionen und Fachkräfte, die im Kontext des Bildungsauftrags Berufsorientierung beteiligt sind, zu einer einheitlichen, geschlechterpolitischen und gendersensiblen Ausrichtung ihrer Berufsorientierungsarbeit verpflichtet werden (vgl. Puhlmann 2012).

Geschlechterbezogene Berufsorientierung als Kooperationsfeld von Jungenarbeit und Mädchenarbeit, Jugendhilfe und Schule

Expertinnen und Experten aus der Jungenarbeit und der Mädchenarbeit verfügen über Wissen über Lebenslagen, Entwicklungsdynamiken und Bedarfe von Jungen und Mädchen sowie über Erfahrungen in der Konzeption und Durchführung geschlechterbezogener Angebote. Es liegt vor diesem Hintergrund nahe, dass sich die Mädchenarbeit und die Jungenarbeit aktiv an der Entwicklung geschlechterbezogener Angebote an Schulen zur Berufsorientierung beteiligen bzw. dass sie hieran beteiligt werden. Die Rahmenbedingungen hierfür sind gut. So ist geschlechterbezogene Pädagogik sowohl im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) als auch im Schulgesetz verankert; zudem vernetzen sich über die Landesarbeitsgemeinschaften zur Mädchenarbeit NRW und zur Jungenarbeit NRW insgesamt etwa 220 Träger und Institutionen landesweit und jeweils zwischen 60 und 70 Arbeitskreise zur Mädchenarbeit und zur Jungenarbeit in den Kreisen und Kommunen.

Im schulischen Kontext werden Jungen und Mädchen oftmals zentral mit Blick auf formale Bildungskompetenzen betrachtet. Demnach stellt sich zu allererst die Frage, wie es gelingt, Mädchen und Jungen an formalen Bildungserfolgen im Schulsystem partizipieren zu lassen. Angebote der geschlechterbezogenen Berufsorientierung als Kooperation von Schule, Mädchenarbeit und Jungenarbeit eröffnen nun Raum zur Betrachtung und Einbeziehung non-formaler und informeller Bildungsimpulse und Bildungserfolge von Mädchen und Jungen (vgl. mit Blick auf Jungen: Budde 2009). Sie bietet die Möglichkeit, den Fokus auf informelle Prozesse von Mädchen und Jungen zu schärfen, was dann bedeutet, diese Prozesse zunächst überhaupt als produktive Prozesse wahrzunehmen und aus der Perspektive von Jungen und Mädchen zu verstehen.

Im Sinne von Mädchen und Jungen und einer Schule als Lebensort gilt es diese Bildungsdimensionen deutlicher zu

inform 1/2009

Lerngesundheits: Anerkennung statt Demütigung

Schatzsuche im offenen Ganztag: Lerngesundheits durch Ressourcenorientierung

Hilfe für Kinder in Not: Zwischenbericht der Landesregierung

Projekt Kinderlotse: Kinder sind bei uns die Expertinnen und Experten

Sant' Anna di Stazzema: Jugend gestaltet Zukunft

„Ich habe mehr Eindrücke gesammelt als je zuvor“: Mein Anerkennungsjahr als Erzieherin in der OGS

Aufbaubildungsgang OGS des LVR-Berufskollegs

Kooperation ist die halbe Miete: Eindrücke vom Kongress „Aufwachsen offensiv mitgestalten“

„Pakt Ihr das?“ – Für einen Politikwechsel in der Kinder- und Jugendförderung

Neuer Ganztageserlass eröffnet Chancen für Jugendhilfe(träger)

Flexibel & bedarfsgerecht: Ganztageschulen in der Sek. I in NRW

Anspruch und Wirklichkeit: Positionspapier zur OGS

Vernetzungsstelle Schulverpflegung NRW

Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit“

integrieren und hierfür die Kompetenz der Kinder- und Jugendhilfe – und unter dieser Themenstellung insbesondere die der Mädchenarbeit und der Jungenarbeit – zu nutzen. Hierfür müssen sich Schule und Kinder- und Jugendhilfe, Mädchenarbeit und Jungenarbeit sowohl auf der Ebene der Planung als auch der konkreten sozialräumlichen Kooperation aktiv aufeinander zu bewegen, sich gegenseitig (ein)fordern und die multiprofessionelle Zusammenarbeit verstärken.

Das „StarterKit – Zukunft für Einsteigerinnen/Einsteiger“ als Kooperationsprojekt der LAG Jungenarbeit und der LAG Mädchenarbeit

Das Land NRW fördert (über den Kinder- und Jugendförderplan) mit den Landesarbeitsgemeinschaften der Jungenarbeit und der Mädchenarbeit in NRW seit mehr als 10 Jahren zwei eigenständige Dachverbände der Mädchenarbeit und der Jungenarbeit und deren Geschäftsstellen. Die langjährige Förderung sowie die eigenständigen Organisationsstrukturen sind eine wesentliche Grundlage für verschiedene Kooperationsprojekte der Landesarbeitsgemeinschaften in den vergangenen Jahren.

Eines dieser Projekte ist die Entwicklung und Produktion zweier Material- und Methodensets „StarterKit – Zukunft für Einsteigerinnen/Einsteiger“. Die Initiative zur Konzipierung und Produktion dieses Sets ging von der LAG Jungenarbeit NRW aus. Diese hatte als Reaktion auf den seit mehr als 10 Jahren stattfindenden Girls' Day zur Unterstützung geschlechterbezogener Angebote für Jungen an diesem Tag in Kooperation mit der Drogenberatung Westvest in Marl im Jahr 2008 das „Starter Kit – Zukunft für Einsteiger“ entwickelt und produziert.

Nachdem sich in der Geschäftsstelle der LAG Jungenarbeit NRW die Anfragen häuften, ob es denn auch ein „StarterKit für Einsteigerinnen“ gebe, entschied sich die LAG Mädchenarbeit in NRW im Jahr 2010, ebenfalls ein „StarterKit“ für Mädchen zu entwickeln. Hierbei konnte sie auf die Erfahrungen der Kollegen aus der Jungenarbeit zurückgreifen. Das „StarterKit für Einsteigerinnen“ wurde so konzipiert, dass es analog zum „Starter Kit für Einsteiger“ eingesetzt und die geschlechtshomogenen Gruppen bei Bedarf zusammengeführt werden können.

Soll hieraus eine gelungene Kooperation erwachsen, genügt es allerdings nicht einfach nur stimmige, reflektierte Konzepte zu entwickeln, gleichwohl diese konkretisieren und erfahrbar machen, was perspektivisch in der Kooperation möglich ist bzw. wird. Wie in der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule auch, zeigt sich, dass sich hier zwei pädagogische Systeme aufeinander beziehen, die über eine eigene Gestalt, eine eigene Form im Sinne von Strukturen, Organisationen, Menschen, Zielen und Visionen verfügen. Ausgangspunkt von Kooperation ist daher, dass die Kooperationspartner dieses Eigene kennen, es wertschätzen und zum Ausgangspunkt der Zusammenarbeit machen und somit als eigene Qualität einbringen (vgl. Lancelle-Tullius 2009). In diesem Sinne ist die Kooperation von Mädchenarbeit und Jungenarbeit zunächst einmal aber auch eine ganz normale Kooperation, in der die Partner:

1. etwas voneinander wollen,
2. etwas Eigenes, eine eigene Qualität in die Kooperation einbringen,
3. etwas Gemeinsames entwickeln und
4. miteinander vereinbaren, wie dies genau umgesetzt werden soll.

„StarterKit“ – Das Material- und Methodenset

Bei den „StarterKits“ handelt es sich um zwei Material- und Methodensets zur geschlechterbezogenen Arbeit mit Mädchen und Jungen von im Schwerpunkt 13 bis 17 Jahren im Themenfeld „Zukunfts- und Lebensplanung“. Das „StarterKit“ ist so konzipiert, dass es an verschiedenen Schulformen in unterschiedlichen pädagogischen Settings angewandt werden kann. Es ermöglicht Trägern, Institutionen, Fach- und Lehrkräften, mit geringem Aufwand in das Themenfeld „geschlechterbezogene Zukunfts- und Lebensplanung“ einzusteigen.

Jedes Set beinhaltet insgesamt sechs Stationen, die als Parcours, Miniparcour oder Spielekette im Rahmen eines Projekttagess oder über einen längeren Zeitraum in einer Jungen- oder Mädchen-AG eingesetzt werden können. Sinnvoll umzusetzen ist das „StarterKit“ bei einer Gruppengröße ab vier bis 42 Mädchen bzw. Jungen; diese verteilen sich dann auf sechs Gruppen zu sechs Mädchen bzw.

Jungen, die von sechs vorab ausgebildeten Stationsleiterinnen und Stationsleitern (ältere Mädchen und Jungen) begleitet werden. Beim Einsatz von zwei Sets kann somit mit bis zu 42 Mädchen und 42 Jungen gearbeitet werden.

Ziel des „StarterKits“ ist, dass sich Mädchen und Jungen und die beteiligten Erwachsenen motiviert, „spaß- und lustorientiert“ den Zukunfts- und Lebensfragen von Jungen und Mädchen nähern können und sich auf spielerische Weise und durch zahlreiche Gesprächsanlässe mit Gleichaltrigen austauschen, dass sie Neues ausprobieren und sich Wissen erarbeiten.

Jungen und Mädchen soll Raum eröffnet werden:

- Sich aktiv mit Fragen und Aspekten der eigenen Zukunfts- und Lebensplanung auseinander zusetzen.
- Arbeitsbereiche und Tätigkeiten kennenzulernen, die traditionell eher dem „anderen Geschlecht“ zugewiesen werden.
- Tradierte Rollenvorstellungen und einengende Geschlechterbilder zu hinterfragen.
- Lebenskonzepte umzusetzen, die Beziehungs-, Freizeit-, Kultur-, Gesundheitsaspekte usw. integrieren.

Von zentraler Bedeutung ist hierbei, die positiven Aspekte der Peergroup als Sozialisationsinstanz zu nutzen – sowie eine geschlechterbewusst agierende Fach- und/oder Lehrkraft.

Die Stationen

Die erste Station „*Kopfjäger/Kopfjägerin*“ lädt zum Experimentieren ein. Als Mitarbeiterin/Mitarbeiter einer Personalabteilung soll die Gruppe für zwei ausgeschriebene Stellen aus 40 Bewerbungen die passende Besetzung auswählen. Grundlage sind Portraitfotos und Informationen zu den Bewerbungsunterlagen. Die Auseinandersetzung mit Rollenvorstellungen und Zukunftswegen und Gruppendiskussion über persönliche Priorisierungen bei der Auswahl stehen hierbei im Vordergrund.

Bei der zweiten Station „*Girl-Activity*“/„*Mann-Activity*“ können Gefühle ausgelebt und Einstellungen verdeutlicht werden. Eine Spielfigur muss von der Gruppe ins Ziel geführt werden, wobei die Spielfigur nur dann ein oder mehrere Felder weitergesetzt werden kann, wenn Aufgaben (von denen wir denken, dass sie mit Blick auf Zukunfts- und Lebensthemen für Mädchen/Jungen bedeutsam sind/werden können) erfolgreich pantomimisch dargestellt, gezeichnet oder beschrieben werden.

Bei der dritten Station, dem „*Kumpeltest*“/„*Meine beste Freundin*“, geht es im Kern um die Frage: „Wie gut kenne ich meine Freundinnen/Freunde, was wissen wir voneinander und worüber reden wir teilweise auch nicht?“. Jedes Mädchen/jeder Junge erhält sieben Karten, die sie/er im Rahmen des Spielverlaufs wieder ablegen muss. Dies kann sie/er nur, indem sie/er ihre/seine Mitspielerinnen/Mitspieler in „wichtigen Fragen“ des Lebens richtig einschätzt oder die Gruppe den Einzelnen richtig beurteilt. Diese Station ermöglicht Jungen und Mädchen, mehr voneinander zu erfahren und Einschätzungen zu Themen wie Liebe, Familie, Freundschaft, Beruf usw. auszutauschen.

inform 2/2009

Kinderarmut entgegen wirken

Memorandum Kinderarmut:
Politische Forderungen –
präventive Ausrichtung der
Kinder- und Jugendhilfe und
des Bildungssystems

Deutscher Bundestag:
Stellungnahme „Kinderkommission
gegen Kinderarmut“

LVR-Koordinationsstelle und
Sonderprojektförderung
„Kinderarmut“

Kinder wollen glücklich sein –
dem Glück auf der Spur

Kinder brauchen Freunde

Mobbing in der Schule

„Lecker Schule Klausen“:
Kooperation von Schule und
Jugendhilfe in Remscheid

Initiative „Komm mit! Fördern
statt Sitzenbleiben“ des MSW

Neue Website zur Zusammen-
arbeit von Schulen und
Medienzentren

Lernen vor Ort: 40 Kommunen
ausgezeichnet – 60 Millionen
Euro für bessere Bildung
vor Ort

„Teuer und unwirksam“: Studie
der Bertelsmann Stiftung zu
Klassenwiederholungen

Erster Europäischer
Jugendbericht – Positionspapier
der AGJ

Die vierte Station „Kondomführerschein“ für Jungen und der „Liebespass“ für Mädchen unterscheiden sich deutlich. Der „Kondomführerschein“ arbeitet mit dem „Sympathieträger“ Kondom. Die Station ist eine Wissensstation mit Praxisanteilen. Es geht um den Kompetenzerwerb im Bereich Sexualität und Gesundheit. Wie bei einem Kfz-Führerschein muss jeder Junge die theoretische Prüfung und den Praxistest bestehen, um einen sogenannten Kondomführerschein zu erhalten. Den „Liebespass“ kann die Mädchengruppe nur erwerben, wenn sie zusammenarbeitet. Hierzu müssen Fragen und Diskussionsaufgaben aus verschiedenen Themenbereichen wie z.B. „Körper“, „Verhütung“, „Lust“, „Risiken und Gefahren“ sowie „Beziehung“ beantwortet werden.

Bei der fünften Station „Bewerbung & Co.“ muss sich ein Junge/Mädchen unter mehreren Bewerberinnen/Bewerbern durch geschicktes Taktieren und Würfelglück durchsetzen, um den Traumjob zu ergattern. Gewonnen wird mit Wissen in den Bereichen Allgemeinwissen, Bewerbung, Lebenslauf und Vorstellungsgespräch. Darüber hinaus sind bei Einstellungstest-Aufgaben logisches Denken, Sprachverständnis, mathematisches Verständnis, räumliches und abstraktes Denken sowie Beobachtungsgabe und Konzentration gefragt.

Die abschließende, sechste Station „Der große Schicksalsfall“ beinhaltet eine „klassische“ Kooperationsaufgabe, die erfordert, dass die Mädchen/Jungen sich als Gruppe planerisch in einen Prozess hineinbegeben, dessen erfolgreiches Ende nicht abzusehen ist. Sie erhalten begrenzte Materialien, die dazu eingesetzt werden sollen, eine Konstruktion zu bauen, die es ermöglicht, dass ein rohes Ei einen Sturz aus zwei Metern Höhe unbeschadet überlebt.

„StarterKit“ – Eine vorläufige Zwischenbilanz

Das „StarterKit“ eröffnet die Möglichkeit einer geschlechterbezogenen und -reflektierten Auseinandersetzung zu Zukunfts- und Lebensthemen – und hierbei u.a. auch Aspekte der Berufsorientierung und -integration – für Mädchen und Jungen. Der Bedarf hierzu ist gegeben; dies legen Fachdiskurse sowie aktuelle schul- und jugendpolitische Entwicklungen nahe.

Mädchen- und Jungenarbeit bieten ressourcenorientierte, wertschätzende Zugänge zu Mädchen und Jungen und öffnen den Blick für die Bedarfe von Mädchen und Jungen, so beispielsweise im Bereich der Berufsorientierung – Aspekte, die über die alleinige Fokussierung auf Berufe hinausreichen. Es irritiert eventuell zunächst einmal, den eigenen institutionellen Fokus so sehr zu weiten, doch eröffnen sich hierdurch für Mädchen und Jungen Wege, unter veränderten pädagogischen Rahmenbedingungen und in einer für sie angemessenen Art und Weise der Auseinandersetzung, in Kontakt mit den eigenen Fragen, Ängsten und Bedürfnissen zu kommen, sich auf spielerische Weise Wissen zu erarbeiten und die Gruppenerfahrungen und den Kontakt zu den erwachsenen Fach- und Lehrkräften mit positiven Erlebnissen zu verknüpfen. Hierdurch gelingt es, unterschiedliche (Alltags)Themen von Mädchen und Jungen und wichtige Teile ihrer (Persönlichkeits)Entwicklung institutionell und konzeptionell angemessen zu berücksichtigen.

Am Beispiel des „StarterKits“ zeigt sich, wie aus einer Initiative der Mädchenarbeit (Girls' Day) Impulse für die Jungenarbeit („Starter Kit“ für Jungen) erwachsen, die dann wiederum als Impulse für die Mädchenarbeit („StarterKit“ für Mädchen) sowie für die Zusammenarbeit („StarterKit“ für

„Handwerkszeug“ und Haltung sind gefragt – Qualifizierungskurs zur Jungenarbeit startet am 13. März 2013

Jungenarbeit heißt, Interessen, Stärken und Entwicklungsbedarfe von Jungen zu erkennen; es geht um eine geschlechtersensible Haltung mit Blick auf Probleme, die Jungen machen – und haben. Der Qualifizierungskurs von LVR-Landesjugendamt Rheinland und der LAG Jungenarbeit NRW e.V., der aus drei Seminaren und einem Praxismodul besteht, unterstützt Fachmänner darin, ihre Haltung und (Vorbild)Rolle, ihr Handwerkszeug und ihre Ziele in der Arbeit mit und für Jungen zu qualifizieren. Zielgruppe sind männliche Fachkräfte aus allen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe und aus dem Bereich Schule.

Die Ausschreibung unter: www.jugend.lvr.de (Fortbildung/Aktuelle Termine)

Jungen und Mädchen) dienen können. Es gilt, solche Prozesse in Kooperation von Mädchenarbeit und Jungenarbeit und in Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule zu profilieren und in gemeinsamer Verantwortung (weiter)zuentwickeln. Mädchen und Jungen haben ein Recht auf die bestmögliche professionelle Unterstützung und Flankierung ihrer Entwicklung und Lebensbewältigung. Hierzu bedarf es der Anerkennung und Verzahnung informeller, non-formaler und formaler Bildungsorte und -prozesse sowie von Fachkräften und Lehrkräften, die über Kompetenzen in Fragen differenz- und geschlechterbezogener Pädagogik verfügen und dieses Wissen, ihr Interesse und ihre Motivation bündeln, gemeinsam nutzen, weiterentwickeln und Mädchen und Jungen zur Verfügung stellen. Hilfreich ist dann sicherlich auch noch gutes Material.

Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit in NRW
Robertstr. 5a, 42107 Wuppertal
Beate Vinke, Telefon 0202/7595046
E-Mail: lag@maedchenarbeit-nrw.de
www.maedchenarbeit-nrw.de

Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NRW
c/o Union Gewerbehof, Huckarder Straße 12
44147 Dortmund
Sandro Dell' Anna, Telefon 0231/5342174
E-Mail: s.dell-annna@lagjungenarbeit.de
www.lagjungenarbeit.de

Literatur

- Budde, Jürgen (2009): Perspektiven für Jungenforschung an Schulen. In: Budde, J./Mammes, I. (Hrsg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur
- Fritzsche, Bettina (2003): Popfans. Studie einer Mädchenkultur
- Geipel, Karin/Plöber, Melanie/Schmeck, Marike (2012): Ein unendlicher Spaß. Zur Bedeutung von Normen im Prozess der Lebensplanung und Berufsorientierung junger Frauen. In: Betrifft Mädchen Heft 4/2012: Damenwahl? Berufsorientierung junger Frauen
- Gesterkamp, Thomas (2004): Die Krise der Kerle. Männlicher Lebensstil und der Wandel der Arbeitsgesellschaft
- Lancelle-Tullius, Helga (2009): Was braucht gelingende Kooperation? In: LAG Mädchenarbeit in NRW/LAG Jungenarbeit NRW (Hrsg.) 2009: Müssen, Können, Dürfen – gelingende Kooperation von Mädchen- und Jungenarbeit
- Phoenix, Ann/Frosh, Stephen (2005): Hegemoniale Männlichkeit. Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität. In: King, Vera/Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein
- Puhlmann, Angelika (2012): Berufsorientierung junger Frauen zwischen Tradition und Innovation. In: Betrifft Mädchen Heft 4/2012: Damenwahl? Berufsorientierung junger Frauen
- Wehner, Nina/Maihofer, Andrea/Schwiter, Karin 2012: Zukunftspläne junger Frauen. Zur Verschränkung von Familiengründung und Berufstätigkeit. In: Betrifft Mädchen Heft 4/2012: Damenwahl? Berufsorientierung junger Frauen

inform 3/2009

Mädchen und Jungen im Ganzttag im Blick

Die Gender-Box im Verbundprojekt „Lernen für den Ganzttag“: Geschlechterpädagogische Arbeit mit Mädchen und Jungen im Ganzttag

Jungen und Mädchen gleichermaßen fördern – Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums

Kommunale Bildungslandschaften: Eine geeignete Konzeptfigur für die Förderung mehrdimensionaler Bildung

Bildung – Integration – Teilhabe: Kinder- und Jugendpolitik gestalten

Kultur & Schule: Bildungsangebote der LVR-Museen und -Kultureinrichtungen

Schulamt und Jugendamt in Neuss gestalten den Übergang „Kita – Grundschule“

Chancen für gesundes Aufwachsen – 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung

Übergang „Kita-Grundschule“ sinnvoll und wirksam gestalten: Beschluss der KMK und JFK

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

Schlaue Mädchen – dumme Jungen?

PRAXIS

Rückblick auf eine Tagung zum aktuellen Diskurs über Bildungsverlierer und Bildungsgewinnerinnen

Von Berti Kamps

Am 16. März 2012 fand in Düsseldorf eine Fachtagung mit über 100 Fachkräften aus Schule und Jugendhilfe zum aktuellen Bildungsdiskurs statt. Die Mädchenarbeitsgruppe des Jugendamtes der Stadt Düsseldorf hatte zur Diskussion darüber eingeladen, was an den von Medien und Politik seit Jahren proklamierten männlichen Bildungsverlierern und weiblichen Bildungsgewinnerinnen dran ist. Die Tagung wurde in Kooperation mit dem Arbeitskreis Mädchen des Landschaftsverbandes Rheinland durchgeführt und von Martina Völker und Berti Kamps eröffnet.

Marcel Helbig vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung forscht seit Jahren unter anderem zum Zusammenhang zwischen der Lernleistung von Jungen und dem Geschlecht der Lehrkraft. Helbig zeigte in seinem Vortrag, dass die Leistung von Jungen im Vergleich zu Mädchen bereits seit ca. 50 Jahren geringer ist – länger als der Frauenanteil unter den Lehrkräften ansteigt. Außerdem sind die Lernleistungen von Jungen und Mädchen gerade in der Grundschule sehr ähnlich – dem Schulsystem, das nahezu ausschließlich von weiblichen Lehrkräften getragen wird.

Alleine 2010 untersuchten acht Studien im deutschsprachigen Raum diesen vermeintlichen Zusammenhang. Das Ergebnis: Die Feminisierung der Schule ist ein Mythos und hält einer empirischen Prüfung nicht stand. Unterschiede entwickeln sich erst im Übergang auf weiterführende Schulen und danach, wobei in den höheren Schulklassen der Männeranteil unter den Lehrkräften höher ist, was nach der Logik des öffentlichen Bildungsdiskurses zu besseren Schulleistungen von Jungen führen müsste. Helbig führt das Aufholen der Mädchen besonders bei den Gymnasialübergängen auf den Wandel der Bildungsaspirationen insbesondere von Eltern in Bezug auf Mädchen zurück: Während in den 1960er und 1970er Jahren die Erwartungen von Eltern in Bezug auf die Bildung von Söhnen höher war als bei den Mädchen, ist heute sogar ein leichter Überhang bezüglich der Mädchen festzustellen. Gleiches gilt für die Jugendlichen selbst: Mädchen haben heute im Durchschnitt höhere Bildungsaspirationen als Jungen und damit auch höhere Ansprüche an sich selbst. Das Fazit von Marcel Helbig:

Der geschlechtsspezifische Bildungsdiskurs ist wissenschaftlich in seinen Herleitungen nicht haltbar und damit in seinen Folgerungen ebenso falsch.

Im zweiten Vortrag ging Dr. Claudia Wallner, freiberufliche Referentin und Autorin, der Frage nach, warum der Bildungsdiskurs gegen alle Forschungsergebnisse trotzdem als Jungenverliererdiskurs geführt wird. „Vorsicht bei einfachen Wahrheiten“ lautete eine ihrer zentralen Empfehlungen. Statt den Ergebnissen internationaler Forschungen zu Leistungsunterschieden zu folgen und die tatsächlich dramatischen Faktoren von Bildungsbenachteiligung aufzugreifen, verliert sich der mediale und politische Bildungsdiskurs seit Jahren in falsch fokussierten Behauptungen von durch Frauen benachteiligten Jungen, woraus zudem folgerichtig ebenso wenig wirkmächtige politische Programme entwickelt werden.

Die eigentliche Bildungskatastrophe findet zwischen den sozialen Schichten und nicht zwischen den Geschlechtern statt: Wessen Eltern wenig gebildet, arm oder arbeitslos sind, der und dem drohen erhebliche Benachteiligungen im Bildungssystem – deutlich mehr als in Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit. „Besser Deine Eltern sind reich und gebildet“ fasste Wallner diesen Aspekt der Bildungsmöglichkeiten von Mädchen und Jungen zusammen.

Lehr- und Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe sollten danach fragen, wer welche Unterstützung in ihrer/seiner Bildungsbiografie braucht und wie Öffentlichkeit und eine Lobby für diese Kinder und Jugendlichen hergestellt werden kann.

Für Fachkräfte, denen es um gleichberechtigte Bildungszugänge für alle Mädchen und Jungen geht, wären folgende Leitsätze wichtige Orientierungspunkte:

- Abstand nehmen von diesem fehlgeleiteten Diskurs.
- Einsetzen für gerechtere Bildungszugänge von *benachteiligten* Mädchen und Jungen.
- Kooperation von Mädchen- und Jungenarbeit als Gegengewicht zum „gegeneinander Ausspielen“.
- Gendergerechte Angebote als Konzept von gerechter Bildung.

*Jugendamt Düsseldorf, Berti Kamps, Fachbereichsleiterin Kinder- und Jugendförderung
Telefon 0211/89-96463, E-Mail: berthild.kamps@duesseldorf.de
maedchen.ag@duesseldorf.de*

Der Ganzttag als neues PRAXIS Beschäftigungsfeld für Quereinsteigerinnen

Persönliche Begründungen für mangelnde Ausbildungsbestrebungen

Von Jenny Kühne

Etwa die Hälfte aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im offenen Ganzttag in der Primarstufe sind Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger (Höhmann et. al. 2008).⁽¹⁾ Dies sind vor allem Frauen mit (kleinen) Kindern, für die sich in Nordrhein-Westfalen seit mittlerweile sieben Jahren neue Beschäftigungsfelder eröffnen. Im Schuljahr 2010/2011 ging jedes dritte Kind in den Ganzttag, Tendenz steigend (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2012).⁽²⁾

In diesem Beitrag sollen intrapersonelle Gründe in den Mittelpunkt gestellt werden: Warum ist es für viele Quereinsteigerinnen im Ganzttag nicht interessant, eine grundständige pädagogische Ausbildung anzustreben? Die genannten Gründe spiegeln Aussagen von Mitarbeiterinnen aus meiner Praxis wieder.

„Es sind nur noch wenige Jahre bis zur Rente.“

Viele Frauen im Alter von Mitte bis Ende Vierzig halten zwanzig Jahre der weiteren Berufstätigkeit bis zur Rente für kurz und streben deshalb keine Ausbildung an. Gegebenenfalls gehen sie auch davon aus, nicht bis zum 67. Lebensjahr zu arbeiten.

„Mein Einkommen ist nicht zwingend erforderlich für das Familieneinkommen.“

Da der eigene Verdienst im Vergleich zu dem des Mannes niedriger ist, stellt eine Ausbildung und somit eine Tätigkeit als pädagogische Fachkraft mit höherem Verdienst trotzdem keinen ausreichenden Anreiz dar.

„Meine Familie und der Haushalt sollen nicht zu kurz kommen, ich habe gar keine Zeit dafür.“

Die Teilzeitarbeit am Nachmittag lässt sich mit Haus- und Familienarbeit gut vereinbaren. Die Hürde, neben Berufstätigkeit eine zusätzliche berufsbegleitende Ausbildung zu absolvieren, ist dementsprechend hoch.

„Im Ganzttag kann doch jeder arbeiten, da braucht man doch keine Ausbildung.“

Durch die Möglichkeit, als Quereinsteigerin im Ganzttag tätig sein zu können, wird suggeriert, dass jeder mit Kindern arbeiten kann.

„Ich habe ja ‚Schultag‘ schon gemacht, das reicht doch.“

Diverse Fortbildungen erwecken den Eindruck, sie würden einer grundständigen Ausbildung entsprechen und für eine fundierte Arbeit mit Kindern ausreichen.

„Bis ich in Rente gehe, will ich im Ganzttag arbeiten.“

Schlussendlich ist es für all diejenigen, die nur im Ganzttag tätig sein wollen, auch möglich.

Schlussfolgerungen

Deutlich wird, dass die Antworten immer unter frauenpolitischen Vorzeichen gelesen werden müssen. Demnach sind Frauen, die im Ganzttag tätig sind, zuhause für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zuständig, da sich die Tätigkeit gut mit der Familienarbeit verbinden lässt.

Welche Aufgaben könnten sich nun für die Praxis ergeben? – Es ist vergleichsweise einfach, eine grundständige Ausbildung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Ganzttag zu organisieren. Konzepte und Räume stehen durch berufsbegleitende Ausbildungsgänge schon zur Verfügung, es sind Details, die geändert werden müssten: Vormittags und in den Ferien sollte die Ausbildung an einem zentralen, gut erreichbaren Ort stattfinden und auf die langjährigen Erfahrungen der Teilnehmenden abgestimmt sein, ähnlich der Nachqualifizierung für Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger. Träger, Fachschulen und das Ministerium für Schule und Weiterbildung müssten zusätzliche Ausbildungsgänge initiieren und genehmigen.

Zudem sollten die Hürden für die Erzieherausbildung – als Voraussetzung gelten fünf Jahre einschlägige Berufserfahrung in Vollzeit – an die Gegebenheiten von Teilzeit angepasst werden.

Die Rolle der Träger könnte es sein, ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Rahmen der Personalentwicklung zu motivieren, zum Beispiel durch Teamgespräche über eine grundständige Ausbildung und durch eine individuelle Berufswegeplanung. Zudem sollten sie sich für Ausbildungsgänge stark machen und diese initiieren. Auch die Unterstützung von Ausbildungsbemühungen, wie zum Beispiel die Freistellung für Blockveranstaltungen in den Ferien, ist dringend notwendig.

Im Rahmen des Fachkräftemangels sollte auch die Situation im Ganzttag diskutiert werden, da er hier schon längst spürbar ist: Mittlerweile ist es schwer geworden, die Hälfte der Stellen mit Fachkräften zu besetzen. Dies liegt auch daran, dass Teilzeitstellen am Nachmittag nicht mit Vollzeitstellen konkurrieren können. Darüber sollte in der Fachöffentlichkeit und in der Presse berichtet werden.

Jenny Kühne ist seit vielen Jahren als Fachberaterin für Ganztagsangebote bei einem Kölner Jugendhilfeträger tätig. – Kontakt: jenny.kuehne@gmx.de

Literatur

Börner, Nicole & Steinhauer, Ramona & Stötzel, Janina & Tabel, Agathe (2012): Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2012. Eigenverlag Forschungsverbund DJI/Tu Dortmund.

Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2012): 2,1 Millionen Schüler an allgemeinbildenden Schulen in NRW. (www.it.nrw.de; 28.09.2012)

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2012: Ganzttagsschulen und Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. (www.schulministerium.nrw.de; 28.09.2012)

Fußnoten

⁽¹⁾ Im aktuellen Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2012 kommt die Zahl von 60 Prozent Fachkräften im Ganzttag nur zustande, weil auch die Schulsozialarbeiter/innen Berücksichtigung fanden (Börner et. al. 2012, Seite 27 in Verbindung mit Seite 10).

⁽²⁾ Im Schuljahr 2010/2011 ging jedes dritte Kind in den Ganzttag, Tendenz steigend (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2012). Rechnet man von allen 650.000 Grundschülerinnen und Grundschulern (Landesbetrieb Information und Technik NRW 2012) dieses Drittel und teilt es durch 25 Kinder, und geht man dann noch von jeweils einer Fachkraft und einer Ergänzungskraft pro Gruppe aus, so gibt es zur Zeit vermutlich ca. 8.500 Ergänzungskräfte ohne pädagogische Ausbildung im offenen Ganzttag. Da z.T. mehrere Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger pro Ergänzungskraftstelle eingesetzt werden (Teilung der Stellen), oder Studierende, kann die tatsächliche Anzahl von der exemplarischen Rechnung abweichen.

Interessenabfrage

Berufsbegleitende Ausbildung zur Erzieherin/ zum Erzieher für Mitarbeiterinnen und Mitarbei- ter in offenen Ganztagschulen in Köln geplant!

Im Arbeitsfeld Offene Ganztagschule im Primarbereich (OGS) sind neben pädagogischen Fachkräften etwa die Hälfte aller Beschäftigten ohne anerkannte pädagogische Ausbildung tätig. In der überwiegenden Mehrheit sind dies Frauen.

In Köln sind pro Gruppe mit 25 Kindern zwei Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt: in der Regel die Gruppenleitung als pädagogische Fachkraft (durch den Fachkräftemangel wird die Besetzung mit Fachpersonal immer schwieriger) und eine Ergänzungskraft, in der Regel ohne pädagogische Ausbildung. Bei ca. 25.000 Plätzen in der OGS ergeben sich rein rechnerisch ca. 1.000 beschäftigte Ergänzungskräfte an Kölner OGS.

Die vorliegende Initiative der Interessensabfrage geht von verschiedenen Kölner OGS-Trägern aus, die sich für eine Professionalisierung des Arbeitsfeldes einsetzen wollen. Mit dieser Abfrage soll dafür ein erster Bedarf erhoben werden.

Aussagen, die das Interesse an einer berufsbegleitenden Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher wecken könnten:

„Ich suche einen anerkannten Abschluss in einem Beruf, der auf dem Arbeitsmarkt dringend gesucht wird.“

„Ich bin bereit, Zeit und Kraft in das Erreichen eines staatlich anerkannten Abschlusses zu investieren, damit ich inhaltlich fachlicher arbeiten kann.“

„Als pädagogische Fachkraft mit entsprechender Anstellung erhalte ich einen höheren Verdienst, das kommt meiner Familie zu Gute.“

„Durch die Ausbildung kann ich fundierter mit den Kindern arbeiten. Auch die Kolleginnen und Kollegen berate ich dann entsprechend.“

„Mir stehen nach Abschluss der Ausbildung weitere pädagogische Arbeitsfelder offen.“

Rahmenbedingungen

Geplanter Start: Frühestens August 2013. Dauer: Voraussichtlich drei Jahre. Geplant sind mehrere Vormittage in der Woche und mehrtägige Blockveranstaltungen in den Ferien (plus Anteil an Selbstlernzeiten) an einem zentralen Ort in Köln. Gesamtstundenanzahl: 2400 Stunden.

Zielgruppe sind langjährige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Offenen Ganztagschule im Primarbereich. Voraussetzung: mindestens Mittlere Reife.

Kosten: Höchstens 40 Euro pro Monat Eigenanteil; Freistellung zu den Veranstaltungen in den Ferien durch den Träger.

*Kontakt für Rückfragen und Interessenbekundungen
(möglichst bis 30.11.2012): interesse.baze@kjw-koeln.de*

inform 1/2010

Sonderausgabe zur Ganztags- messe 2010

Ganztage in der Sek. I:

- Impuls für kooperative Praxis?...!
- Zugänge und Praxisbezüge
- Flexibel und bedarfsgerecht

Individuelle Förderung:
Herausforderung und Chance

Fördern und Fordern: Eine
solomonische Formel?

Schul-Jugend-Beratung und
Distriktteams in Bergheim

Kooperationsnetzwerk Schule –
Jugendhilfe (ASD) im Kreis
Aachen

Kooperation von Ganztagshaupt-
schule und Jugendhilfe in Moers

Schulbezogene Jugendsozial-
arbeit in Wuppertal

Schule und Jugend-/Erziehungs-
beratung kooperieren in Solingen

Kooperation des L.O.R. e.V. am
Schulzentrum Cyriax

Elly & Erno: Geschlechtsbezoge-
ne Berufs- und Lebensplanung

Sexualpädagogischer Unterricht
für Jungen an einer GHS

Entwicklung der Kinder- und
Jugendarbeit durch Kooperation

Vom Ganztage zu Regionalen
Bildungsnetzwerken

Schulsozialarbeit: Ohne
außerschulische Bildungspartner
geht es nicht

Kooperation bei HzE. und Kinder-
schutz

Kommunale Integrationszentren

NRW

Neue Akzente in NRW

Von Dr. Christoph Berse

Mit dem Teilhabe- und Integrationsgesetz sollen in NRW Bedingungen und Strukturen für eine systematische Integrationsarbeit geschaffen werden. Hierzu werden flächendeckend Kommunale Integrationszentren aus-/aufgebaut, die mit allen integrationsrelevanten Akteuren zusammen arbeiten, Netzwerke fördern und somit die nachhaltige Gestaltung der Kommunalen Integrationslandschaften absichern.

Am 8. Februar 2012 beschloss der Landtag Nordrhein-Westfalen in einem breiten, über die Parteigrenzen hinausgehenden Konsens das „Gesetz zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und Integration in Nordrhein-Westfalen“⁽¹⁾.

Damit ist Nordrhein-Westfalen das erste Flächenland in der Bundesrepublik Deutschland, das eine entsprechende Selbstverpflichtung für mehr soziale, gesellschaftliche und politische Teilhabe, Bildung und Integration⁽²⁾ als Grundlage für ein gedeihliches und friedvolles Zusammenleben der Menschen mit und ohne Migrationshintergrund schafft.

Als weitere Ziele für ihre Integrationspolitik benennt die Landesregierung in diesem Zusammenhang folgende Aspekte:

- Jede Form von Rassismus und Diskriminierung einzelner Bevölkerungsgruppen zu bekämpfen.
- Eine Kultur der Anerkennung und des gleichberechtigten Miteinanders auf der Basis der freiheitlichen demokratischen Grundordnung zu prägen.
- Menschen mit Migrationshintergrund unabhängig von ihrer sozialen Lage, ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer sexuellen Identität, ihrer Religion oder Weltanschauung insbesondere bei ihrer Bildung, Ausbildung und Beschäftigung zu unterstützen und zu begleiten.
- Die Organisationen der Menschen mit Migrationshintergrund in demokratische Strukturen und Prozesse einzubinden und sie zu fördern.
- Die Landesverwaltung interkulturell weiter zu öffnen.



„Integration“: Bei der Speisenvielfalt schon lange Alltag.

- Die Integration fördernde Struktur auf Landes- und Kommunalebene zu sichern und weiter zu entwickeln.
- Die Kommunen bei der Erfüllung ihrer Leistungen im Rahmen der Aufnahme besonderer Zuwanderergruppen durch Integrationspauschalen zu unterstützen.

Der für Integration zuständige Minister für Arbeit, Integration und Soziales (MAIS) des Landes Nordrhein-Westfalen, Guntram Schneider (SPD), bezog sich in seiner Rede vor dem Landtag anlässlich der Gesetzesberatung ausdrücklich auf den ehemaligen Ministerpräsidenten des Landes Johannes Rau und sein gesellschaftliches Ideal, nach dem alle Menschen „ohne Angst verschieden sein können“, sowie auf das berühmte Diktum des Dichters Nazim Hikmet:

*„Leben – einzeln und frei wie ein Baum
Und brüderlich wie ein Wald
Das ist unsere Sehnsucht!“*

Um den Querschnittscharakter der Integrationspolitik zu unterstreichen ist das Gesetz als ein Artikelgesetz⁽³⁾ konzipiert worden, das sich auf die verschiedensten Politikbereiche bezieht und somit der Integrationspolitik (endlich) verbindlich ein belastbares Fundament gibt.

Mit dem Teilhabe- und Integrationsgesetz sollen Bedingungen und Strukturen für eine systematische Integrationsarbeit überall in Nordrhein-Westfalen geschaffen werden. Es fußt auf einem breiten Verbände- und Parlamentskonsens. Es umfasst insgesamt 13 Artikel und beschreibt im ersten Teil allgemeine Ziele und Grundsätze, im zweiten Teil die Aufgaben des Landes, im dritten Teil die Aufnahme besonderer Zuwanderergruppen und im vierten Teil allgemeine Bestimmungen.

Im zweiten Teil werden dazu Aussagen zu Teilhabe in Gremien, der interkulturellen Öffnung der Landesverwaltung, der Einrichtung kommunaler Integrationszentren, der Integration durch Arbeit, der Förderung der Integrationsmaßnahmen freier Träger und Vertretung von Migrantinnen und Migranten auf der Landesebene gemacht.

Speziell im § 7 wird die Förderung von kommunalen Integrationszentren in Kreisen und kreisfreien Städten angesprochen und damit sozusagen die operative kommunale Basis beschrieben.

Die kommunalen Integrationszentren stellen eine Weiterentwicklung und Verbindung der bisherigen RAA-Strukturen („Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien“) und des landesweiten Programms „KOMM-In NRW“, getragen durch das Kompetenzzentrum für Integration bei der Bezirksregierung Arnsberg, dar. Konzeptionell verkoppeln sich in diesen organisatorischen Weiterentwicklungen der „Bildungsansatz der RAA“ (migrationssensible Pädagogik entlang der Bildungskette: Frühe Bildung und Elementarbereich, Interkulturelle Schulentwicklung und Übergang Schule Beruf) mit dem Ansatz des Kompetenzzentrums für Integration, das Projekte zur Förderung der Integration als gesellschaftliche Querschnittsaufgabe (z.B. Arbeit, Wirtschaft, Sport, Kultur, Gesundheit) fördert. Durch das Gesetz wird auf der kommunalen Ebene (bisher 30 RAA in Städten und Kreisen) ein flächendeckender Ausbau der kommunalen Aktivitäten in den Bereichen Bildung und Integration angestrebt. Die Haupthandlungsfelder der kommunalen Integrationszentren sind entsprechend die schon angesprochenen migrationssensiblen Ansätze in der Bildungskette (Frühe Bildung, Interkulturelle Schulentwicklung und Übergang Schule–Beruf) und Integration als Querschnittsaufgabe. So hat z.B. im Kontext der Interkulturellen Schulentwicklung das Schulministerium am 29.06.2012 die Ziele und Verfahren zur Vergabe der Integrationsstellen mit einem Erlass mit dem Titel „Vielfalt gestalten – Teilhabe und Integration durch Bildung; Verwendung von Integrationsstellen“ neu geregelt.

Die kommunalen Integrationszentren sollen die bisherigen kommunalen Integrationsaufgaben ergänzen und zu diesem Zweck mit den integrationsrelevanten Akteuren in den Verwaltungen, bei den freien Trägern und in den Migrantenorganisationen zusammenarbeiten, Netzwerke fördern und somit die nachhaltige Gestaltung der kommunalen Integrationslandschaften absichern.

Im Haushaltsentwurf für die Beratungen des Landeshaushaltes 2012 sind dafür insgesamt 14,1 Millionen Euro mehr für kommunale Integrationszentren, Integrationsmaßnahmen zivilgesellschaftlicher Akteure, Integrationspauschalen und den Landesintegrationsrat vorgesehen.

Vor diesem Hintergrund können alle Städte und Kreise einen Antrag auf Neueinrichtung eines Kommunalen Integrationszentrums oder eine Umwandlung bzw. den Betrieb einer bisherigen RAA in ein Kommunales Integrationszentrum beantragen. Als Voraussetzung für die Einrichtung und den Betrieb eines Kommunalen Integrationszentrums muss ein vom Rat der Stadt bzw. vom Kreistag verabschiedetes Integrationskonzept vorliegen, das unter Beteiligung der Akteure vor Ort erstellt wurde. Das Konzept muss die Themen „Integration durch Bildung“ und „Integration als kommunale Querschnittsaufgabe“ beinhalten und Aussagen über die Ausgestaltung und organisatorische Anbindung des Kommunalen Integrationszentrums machen.

Gefördert werden die Kommunalen Integrationszentren durch Personalkostenzuschüsse für bis zu 3,5 Stellen für kommunale Bedienstete (zwei außerschulische pädagogische Fachkräfte, eine Verwaltungsfachkraft, eine halbe Assistentkraft) durch das MAIS mit bis zu 170.000 Euro sowie zwei durch das MAIS abgeordnete Lehrerinnen und Lehrer im Gegenwert von 100.000 Euro. Für die kreisfreien Städte bzw. die Kreise entstehen Kosten für die Bereitstellung geeigneter Räumlichkeiten, die Übernahme der Verwaltungskosten einschließlich der Reisekosten, die Übernahme der Kosten für Lehr- und Lernmittel sowie für Projektmittel. Die Antrag stellende Gebietskörperschaft beteiligt dabei von Anfang an die untere Schulaufsicht, die örtliche Schulverwaltung, die Jugendhilfe, Wohlfahrtsverbände, ihre Mitwirkungsgremien nach § 27 GO sowie – je nach Arbeitsschwerpunkten – weitere örtliche Partner.

Darüber hinaus unterstützt das Land Nordrhein-Westfalen die Kommunalen Integrationszentren durch eine landesweite Koordinierungsstelle, die sich aus der ehemaligen RAA-Hauptstelle in Essen und Teilen des Kompetenzzentrums für Integration bei der Bezirksregierung Arnsberg bilden wird.

Wenn auch zum jetzigen Zeitpunkt, so kurz nach der Durchführung von fünf Regionalkonferenzen und dem Inkrafttreten des entsprechenden Erlasses natürlich noch keine abgesicherte Bewertung über die Wirkungen des neuen Gesetzes zur „Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und Integration in Nordrhein-Westfalen“ abgegeben werden kann, so ist aus der landesweiten Sicht der (noch) Hauptstelle der RAA durchaus schon eine angeregte Diskussion über die zukünftige Gestaltung der jeweiligen kommunalen Integrationslandschaften zu konstatieren. Und dieses ist aus meiner Sicht durchaus im Sinne des Gesetzgebers und der intendierten Absicht, die gesellschaftliche Teilhabe und Integration zu befördern.⁽⁴⁾

Eine Herausforderung wird es sein, die Kommunalen Integrationszentren gut mit parallel bestehenden und/oder sich weiterentwickelnden kommunalen Koordinierungsstellen in angrenzenden Handlungsfeldern der Prävention (Landesprogramm „Kein Kind zurück lassen!“, LVR-Programm „Teilhabe ermöglichen – Netzwerke gegen Kinderarmut“, Netzwerke der Frühen Hilfen), der Bildung (Regionale Bildungsnetzwerke/Kommunale Bildungslandschaften), der beruflichen Integration (Neues kommunales Übergangsmanagement Schule–Beruf) sowie der Inklusion (Inklusionsstellen bei Städten und Kreisen) zu vernetzen. Keine Selbstverständlichkeit, aber zwingend erforderlich.

*Dr. Christoph Berse, Hauptstelle der RAA NRW, Tiegelstr. 27, 45721 Essen
Telefon 0201/78328-307, E-Mail: berse.hauptstelle@raa.de*

Fußnoten

- (1) Download unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=13197&ver=8&val=13197&sg=0&menu=1&vd_back=N
- (2) Zur Kritik des Integrations-Paradigmas vgl. Geisen, T. (2010): Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas. In: Mecheril, P., Dirim, I., Gomolla, M., Hornberg, S., Stojanov, K., Hrsg. (2010): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, Seite 13–34.
- (3) Unter einem Artikelgesetz wird im Allgemeinen ein Gesetz verstanden, das gleichzeitig mehrere Gesetze oder sehr unterschiedliche Inhalte in sich vereint und in diesem Zusammenhang auch Aussagen über andere Politikbereiche, wie z.B. dem Schul- und Kinder- und Jugend trifft.
- (4) Download unter: http://www.integration.nrw.de/Integrationsgesetz/Einrichtung_eines_Kommunalen_Integrationszentrums_gem_7_Teilhabe-_und_Integrationsgesetz_des_Landes_Nordrhein-_Westfalen/index.php

Bildung gemeinsam verantworten



„Münchner Erklärung“ des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung gemeinsam verantworten“ am 08./09.11.2012

Zwei Tage lang diskutierten über 700 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus ganz Deutschland beim Kongress „Bildung gemeinsam verantworten“ – eine Veranstaltung des Deutschen Städtetages in Kooperation mit der Landeshauptstadt München – über das erweiterte kommunale Engagement in verschiedenen Bildungsbereichen. Wichtige Ziele und Forderungen des Deutschen Städtetages wurden zum Abschluss des Kongresses in der hier abgedruckten „Münchner Erklärung“ präsentiert.

Die Städte und Gemeinden in Deutschland haben ihr bildungspolitisches Engagement in den letzten Jahren verstärkt. Dabei spielt die kommunale Mitverantwortung für mehr Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe und Qualität ebenso eine zentrale Rolle wie die gestiegene Bedeutung der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Bildung wird zunehmend zur zentralen Zukunftsstrategie der Städte und Gemeinden in Deutschland:

- Die Bündelung und Vernetzung der Zuständigkeiten und Ressourcen für Bildung auf der örtlichen Ebene ermöglichen, Probleme zu identifizieren und erfolgreiche Bildungsbiografien durch Gestaltung des unmittelbaren Lebensumfeldes der Menschen zu fördern.
- Zugang zu Bildung ist ein nicht verhandelbares Grundrecht. Indem die Städte und Gemeinden gemeinsam mit Bund und Ländern sicher stellen, dass alle Menschen unabhängig vom sozialen Status, kulturellem Hintergrund und ihren finanziellen Möglichkeiten Zugang zu Bildung bekommen, fördern sie die persönliche Entwicklung jedes Einzelnen. Zugleich wird die demokratische Basis unserer Gesellschaft, ökonomischer Erfolg und der soziale Zusammenhalt gesichert.
- Ein leistungsfähiges Bildungsangebot ist eine zentrale Voraussetzung für gut ausgebildete Fachkräfte und eine

Kommunale Planung nimmt Bildungsorte in den Blick



inform 2/2010

Niemanden ausgrenzen

Kompetenzzentren – Baustein inklusiver Bildung

Konzeptionelle Leitgedanken
der Kompetenzzentren in NRW

Kompetenzzentren – Erste
Erfahrungen aus Sicht der
Schulaufsicht

LVR-Förderschulen werden
Kompetenzzentren – LVR unter-
stützt inklusives Schulsystem

Der kommunale Index für
Inklusion – Ein Arbeitsbuch der
Montag Stiftung Jugend und
Gesellschaft

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

Bergheimer Schule am Schwarz-
wasser erhält Präventionspreis

vogelsang ip: Ein
außerschulischer Lernort

Kreatives Schreibprojekt
„Literarische Brücken bauen“

Dialogbereit – Jugendliche
gestalten interreligiösen Dialog

Träger in der offenen Ganztags-
schule: Ergebnisse der
wissenschaftlichen Begleitung

ganz!dabei – Ein Rückblick auf
die Sek. I-Messe

16. Shell Jugendstudie: Jugend
trotzt Finanz- und
Wirtschaftskrise

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

positive Standortentwicklung. Frühzeitige und individuelle Förderung trägt nachhaltig dazu bei, Armut und Sozialkosten zu vermeiden.

Der Deutsche Städtetag hat in der „Aachener Erklärung“ im Jahr 2007 die „kommunale Bildungslandschaft“ als Leitbild für das bildungspolitische Engagement der Städte und Gemeinden entwickelt. Hauptmerkmale der kommunalen Bildungslandschaft sind zum einen ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das die gesamte Bildungsbiografie einschließlich sozialer, kultureller und sportlicher Bildung einbezieht. Zum anderen sind Kooperation und Vernetzung im Sinne eines Gesamtsystems von Erziehung, Bildung und Betreuung grundlegende Prinzipien. Viele Städte und Gemeinden haben seitdem entsprechende Strukturen im Sinne eines kommunalen Bildungsmanagements aufgebaut. Diese gilt es mit Unterstützung der Länder und gegebenenfalls des Bundes weiterzuentwickeln.

Die zukunftsfähige Weiterentwicklung des Bildungssystems kann durch ein kommunales Engagement allein ebenso wenig erreicht werden wie durch die Länder oder den Bund. Vielmehr müssen die drei Ebenen gemeinsam die Verantwortung für die Bildung unter Einbeziehung der Zivilgesellschaft und der Eltern bzw. Familien wahrnehmen. Die bestehenden Hemmnisse für gemeinsames Handeln in der Bildung in rechtlicher, struktureller und finanzieller Hinsicht müssen beseitigt und zu einer konstruktiven Zusammenarbeit weiterentwickelt werden. Nur so kann die Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse in der Bildung erreicht werden.

Vor diesem Hintergrund fordert der Deutsche Städtetag:

1. Kommunale Bildungslandschaften weiter entwickeln

Die Städte und Gemeinden tragen maßgebliche Verantwortung in der Bildung und sind Impulsgeber für die Bildungsentwicklung vor Ort. Sie erleben die ständig wandelnden Bedarfe in der Region unmittelbar. Daher sollten die Städte und Gemeinden Bildungslandschaften weiter entwickeln und Bildungsakteure in Verantwortungsgemeinschaften vernetzen, um für den Einzelnen optimale Bildungsvoraussetzungen und -chancen zu schaffen. Als Grundlage sollte ein dauerhaftes Bildungsmanagement sowie ein Bildungsmonitoring vor Ort etabliert werden. Die Länder sind aufgefordert, sich aktiv an der Weiterentwicklung kommunaler Bildungslandschaften, unter anderem durch eine entsprechend organisierte Schulaufsicht, die Förderung des interkommunalen Austausches und eine adäquate finanzielle Unterstützung zu beteiligen.

2. Kommunale Handlungsmöglichkeiten und Rechte in der Bildung erweitern

Eine funktionierende kommunale Bildungslandschaft erfordert mehr kommunale Gestaltungsmöglichkeiten. Dies gilt insbesondere für den Schulbereich, in dem die bestehende

Kompetenzverteilung eine qualitative Weiterentwicklung des Bildungswesens massiv behindert. Die mit der demografischen und unterschiedlichen soziografischen Entwicklung, einem veränderten Schulwahlverhalten der Eltern und dem Trend zu integrierten Schulen verbundenen Entwicklungen erfordern flexible Handlungsmöglichkeiten der Schulträger insbesondere bei der Schulorganisation vor Ort. Die Städte und Gemeinden benötigen Kompetenzen, die ihrem erweiterten Anspruch und den veränderten Anforderungen an die Qualität der Bildung gerecht werden.

Die Länder sollten dem kommunalen Engagement durch erweiterte schulgesetzlich geregelte Kompetenzzuweisungen Rechnung tragen. Hierzu gehören insbesondere die Mitgestaltung bei der inneren Schulentwicklung, eine substantielle kommunale Beteiligung bei der Schulleiterauswahl sowie weitgehende Handlungsfreiheit bei der Schulorganisation vor Ort. Die Zuständigkeit der Länder für die grundlegenden gesetzlichen Rahmenbedingungen und einheitliche Standards muss mit Blick auf die Sicherstellung von Vergleichbarkeit und Mobilität erhalten bleiben.

Erfolgreiche Bildung gelingt umso besser, je früher qualitätsvolle Förderung gelingt. Im Bereich der frühkindlichen Bildung haben die Städte im Unterschied zu den Schulen (Ausnahme: Bayern) die volle Aufgabenverantwortung und können auch inhaltlich auf die Qualität Einfluss nehmen. Allerdings schränkt die finanzielle Situation in vielen Städten die kommunalen Handlungsmöglichkeiten erheblich ein, etwa wenn es um eine qualitative Aufwertung des Erzieherberufes geht. Eine solche, den gestiegenen Qualitätsanforderungen in der frühkindlichen Bildung entsprechende Weiterentwicklung des Erzieherberufes, die auch die kulturelle und soziale Bildung als wichtige Säulen der Ausbildung begreift, wird nur gelingen, wenn sich Bund und Länder daran beteiligen.

3. Bildung gemeinsam verantworten – Kooperationsverbot abschaffen

Gute Bildung ist eine gemeinsame Aufgabe aller staatlichen Ebenen. Die im Zuge der Föderalismusreform vorgenommene Entflechtung der Zuständigkeiten des Bundes und der Länder hat sich im Bildungsbereich nicht bewährt. Das „Kooperationsverbot“ und die Abschaffung der gemeinsamen Bildungsplanung stehen einer zukunftsorientierten Weiterentwicklung des Bildungssystems in Deutschland entgegen.

Das Kooperationsverbot sollte daher baldmöglichst abgeschafft, Bildungsförderung wieder als Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern ausgestaltet werden. Die Kommunen sind dabei verpflichtend zu beteiligen. Dies bedeutet nicht die Abschaffung des Föderalismus in der Bildung. Vielmehr geht es im Sinne eines „kooperativen Föderalismus“ darum, dem Bund begrenzte Regelungsmöglichkeiten und Finanzaufweisungen an Länder bzw. Kommunen zur Verbesserung der Bildungsinfrastruktur sowie zur Umsetzung neuer Bildungsaufgaben von gesamtstaatlicher Bedeutung wie z.B. dem Ausbau von Ganztagschulen und der Inklusion zu ermöglichen.

4. Engagement der Städte und Gemeinden finanziell sicher stellen

Kommunales Engagement in der Bildung erfordert eine aufgabengerechte Finanzausstattung. Zusätzliche Aufgaben der Städte und Gemeinden im Bildungsbereich können nur übernommen werden, wenn das Konnexitätsprinzip strikt eingehalten und zusätzliche Mittel zur Verfügung gestellt werden. Notwendig ist darüber hinaus eine Reform der Bildungsfinanzierung mit tragfähigen Finanzierungsregelungen zwischen Bund, Ländern und Kommunen, die der jeweiligen finanziellen Leistungsfähigkeit gerecht werden. Gleichzeitig sollten die zahlreichen Bildungsprogramme von Bund und Ländern stärker gebündelt und anstelle von Parallelstrukturen besser mit den kommunalen Bildungslandschaften verzahnt werden.

Deutscher Städtetag

Hauptgeschäftsstelle Berlin, Hausvogteiplatz 1, 10117 Berlin, Telefon 030/37711-0

*Hauptgeschäftsstelle Köln, Gereonshaus, Gereonstraße 18–32, 50670 Köln
Telefon 0221/3771-0, E-Mail: post@staedtetag.de*

www.staedtetag.de/09.11.2012

„Von alleine wächst sich nichts aus“



Lebenslagen von (armen) Kindern und Jugendlichen und gesellschaftliches Handeln bis zum Ende der Sekundarstufe I

Ergebnisse aus dem Abschlussbericht der 4. Phase der Langzeitstudie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt⁽¹⁾

Basisinformationen zur AWO-ISS-Studie – Kindbezogene Armutsforschung seit 1997

Das Forschungsdesign der AWO-ISS-Studie „Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen“ ist explizit auf eine Erfassung der Lebenslage an den biografischen Bildungsübergängen von jungen Menschen ausgelegt. Die erste Erhebung 1999 erfasst die Kinder am Ende der Vorschulzeit und vor dem Übergang in die Grundschule, die 2001 realisierte Vertiefungsstudie konzentriert sich auf den vollzogenen Übergang in die Grundschule, die Wiederholungsbefragung 2003/2004 befragt die Kinder am Ende der Grundschulzeit und vor dem Wechsel in die SEK I. Die aktuelle ist die vierte Erhebung und dabei auf die Situation der Jugendlichen am Ende der SEK I und vor dem Wechsel in die SEK II oder den Berufsbereich ausgelegt.

Die Untersuchungsgruppe ist nicht zufällig ausgesucht. Grundbedingung 1999 war, dass eine genügend große Gruppe von armen Familien berücksichtigt wird, um einen Vergleich zwischen armen und nicht armen Kindern vornehmen zu können. Dies gelang, der Anteil der armutsbetroffenen Kinder der ISS-Stichprobe 1999 betrug 26 Prozent. Die bundesweite Quote für die Gruppe der Fünf- bis Sechsjährigen lag bei gut 11 Prozent.

Weiterhin handelt es sich bei der Ursprungsstichprobe um Kinder, die im Alter von sechs Jahren eine KiTa in AWO-Trägerschaft besuchten. Diese wurden bewusst und nach einem mehrstufigen Verfahren ausgewählt. Bundesweit waren 60 KiTas beteiligt. Um etwa 1.000 Kinder zu erfassen, wurden pro Einrichtung zwischen 15 und 20 im Jahr 1993 geborene Kinder einbezogen. Die Auswahl der Kinder erfolgte dann in der KiTa als Zufallsauswahl.

Die aktuelle Erhebung fand in zwei Tranchen 2009 und 2010 statt. Sie umfasst Informationen zu 449 Jugendlichen: Es konnten 50 Prozent der 1999 erstmals befragten Kinder wieder erreicht werden. Das ist ein hervorragender Wert für Studien über einen so langen Zeitraum.

2009/10 liegt der Anteil der armutsbetroffenen Jugendlichen wieder bei 26 % (50 %-Armutsgrenze, alte OECD-Skala, arithmetisches Mittel), während die bundesweite Quote für die Gruppe der 13- bis 18-Jährigen bei rund 21 Prozent (60 Prozent-Armutsgrenze, neue OECD-Skala, Median) lag.

Als arm wurde in der AWO-ISS-Studie die Familie eingestuft, die im Monat über weniger als 50 Prozent des durchschnittlichen gewichteten Haushaltsnettoeinkommens verfügen konnte und/oder Transferleistungen nach SGB II, SGB XII bzw. Asylbewerberleistungsgesetz bezog. Die 50 Prozent-Armutsgrenze (alte OECD-Skala, arithmetisches Mittel) bildet seit Start der AWO-ISS-Studie die Basis für die Einteilung der „untersuchten“ Kinder aus einkommensarmen und nicht einkommensarmen Familien. Dies war damals die gängige europäische und wissenschaftliche Konvention zur Bestimmung der Armutsgrenze. Aus Gründen der Kontinuität wird die Grenze weiter angewendet.

Es wurde erneut eine große Zahl an benachteiligten jungen Menschen erreicht. Es ist eine besondere Leistung, gerade die als schwer erreichbar geltenden „Problemgruppen“ wieder eingebunden zu haben. Das ist das Ergebnis des Engagements der KiTa-Leitungen, die über all die Jahre als Feldforscher im Einsatz waren. Wie tragfähig die Beziehung zwischen der KiTa und den Kindern/Familien ist, hat das erfolgreiche Bemühen um einen neuen Kontakt nach 10 bzw. 11 Jahren gezeigt.

Die armen Familien arbeiten mehrheitlich

Die armutsbetroffenen Familien setzen sich aus gleich großen Gruppen zusammen: „arbeitende Arme“ und „arbeitslose Arme“. Die wesentliche Ursache für die finanzielle Mangellage ist die fehlende Möglichkeit zur Erwerbstätigkeit infolge struktureller Marktbedingungen sowie ein erschwelter Zugang aufgrund individueller Qualifikationsmängel oder familiär bedingter Zeitbegrenzungen.

70 Prozent der armen Eltern arbeiten, allerdings häufiger in Teilzeit als nicht arme Eltern und häufiger mit einem Alleinverdiener. Mit zunehmenden Einkommen gewinnt das Modell der doppelten Vollzeitwerbstätigen an Gewicht.

Zwei Drittel der armen Mütter würden gerne mehr arbeiten, haben aber wenig Chancen. Nicht arme Mütter möchten hingegen eher ihre Arbeitszeit reduzieren.

14 Prozent der Befragten – darunter etwas mehr als die Hälfte der armen Familien – übten entweder gemeinsam oder alleine eine Vollzeittätigkeit aus und gehören damit zur Gruppe „Working Poor“. Diese Gruppe hat seit der letzten Erhebung 2003/2004 deutlich zugenommen.

Die Jugendphase umfasst komplexe Entwicklungsphasen und ist eine sehr verwundbare Episode im Lebenslauf

Die 16- bis 17-Jährigen haben eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, die sie allein schon intensiv fordern. Dazu zählen u. a. der Leistungsbereich zur Vorbereitung auf die Berufsrolle, die Familienablösung und Gleichaltrigenkontakte, die Entwicklung eigener Handlungsmuster sowie die Entwicklung eines eigenen Wert- und Normensystems. Diese komplexen Aufgaben, die parallel zu physiologischen und kognitiven Entwicklungen stattfinden, machen die Jugendphase zu einer verwundbaren Episode im Lebenslauf.

Nicht dazu gehört genuin die Bewältigung von Armut, sondern diese bringt weitere Risiken für Jugendliche und erhöht ihre Belastungen, aber auch den Druck „wesentlich mehr leisten zu müssen“, um den von nicht Armen gesetzten „Normen“ zu entsprechen.

Die Verwundbarkeit der Jugendlichen belegt die AWO-ISS-Studie zum einen durch den Vergleich der finanziellen Situation der Familien und zum anderen – und dann in geballter Weise –

inform 1/2011

Bildungslandschaft in Bewegung

Möglichkeiten und Grenzen lokaler und regionaler Bildungsnetzwerke

Bildungslandschaften – Die Jugendämter sind gefordert

Bertelsmann-Studie : Nachholbedarf bei sozialer Gerechtigkeit

Bildungs- und Teilhabepaket in NRW

Bundesweite Kampagne „Jugendamt: Unterstützung, die ankommt“

SPIELEND STREITEN LERNEN in Kindergärten und Grundschulen

„Internet-Check“: Kooperation von freiem Träger, IT-Unternehmen und Hauptschule

Bildung für Nachhaltige Entwicklung an Ganztagschulen

LVR-Freilichtmuseum Lindlar: Erlebnis für Ganztagschulen

Die komplex-einfache Welt des Ganztags

Ganztag: Die Träger der Kinder- und Jugendhilfe bleiben gefordert

Vernetzung von Jugendhilfe und Schule in der inklusiven OGS

Mittagsverpflegung in Ganztagschulen

Kompetenzerwerb im Freiwilligen ökologischen Jahr

Außerschulische Bildungspartner: Das Deutsche Jugendherbergswerk Rheinland

im Vergleich der jugendlichen Gesamtlebenssituation über die Lebenslagetypen, d.h. ein Aufwachsen im Wohlergehen, in Benachteiligung oder in multipler Deprivation. – Zwei Dinge fallen auf:

1. Eine große Gruppe der Jugendlichen hat „Auffälligkeiten“ in einzelnen Lebenslagedimensionen, nicht arme häufig im gesundheitlichen und arme Jugendliche zusätzlich im materiellen Bereich.
2. Zwischen dem Aufwachsen im Wohlergehen und dem in multipler Deprivation liegen Welten. Dabei führt Armut nicht per se zu multipler Deprivation, sondern erhöht maßgeblich das Risiko. Deprivation ist bei den armen Jugendlichen deutlich höher.

Die Bedeutung der Jugendphase und der Armutslagen für junge Menschen müssen in der SEK I und den weiterführenden Schulen, im Übergangssystem und genauso in der betrieblichen Ausbildung stärker wahrgenommen und sich sowohl in der konzeptionellen Ausgestaltung der Systeme als auch im konkreten Umgang mit den Jugendlichen niederschlagen.

Armut senkt die Chance des Aufwachsens im Wohlergehen und erhöht die Gefahr der multiplen Deprivation

Einkommensarmut hat einen bedeutenden Einfluss darauf, in welcher Lebenslage sich die Jugendlichen befinden. Arme Jugendliche gehören mit 37 Prozent nahezu viermal so häufig zu der Gruppe der multipl. Deprivierten wie nicht arme Jugendliche. Das gleiche Bild zeigt sich bei Betrachtung der Einkommensniveaus: Je geringer das familiäre Einkommen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass der jugendliche Nachwuchs multipl. depriviert ist.

Arme Jugendliche mit Migrationshintergrund wachsen häufiger im Wohlergehen auf als arme Jugendliche ohne Migrationshintergrund

Die lange Zeit in Wissenschaft und Praxis fast schon gesetzmäßig angeführte soziale Problemgruppe „Junge Menschen mit Migrationshintergrund“ entpuppt sich mehr und mehr als Ausdruck von Vorurteilen und Verkürzungen, verbunden mit massiven sozialen Stigmatisierungen. In der AWO-ISS-Studie wurde darauf bereits in den vorherigen Erhebungen hingewiesen. In der aktuellen Untersuchung sind die Daten erneut eindeutig. Den prägenden Risikoeinfluss auf die Entwicklung junger Menschen hat die finanzielle Lage der Familie, egal ob mit oder ohne Migrationshinweis.

Die jetzigen Ergebnisse reichen aber noch weiter: Es gibt bedeutende Unterschiede innerhalb der Gruppe der armutsbetroffenen Jugendlichen: Arme Migrantenjugendliche wachsen im Vergleich zu armen deutschen Jugendlichen wesentlich häufiger im Wohlergehen auf. Erstere haben mehr Ressourcen in der materiellen und gesundheitlichen Lage, sie haben weniger Ressourcen in der kulturellen Lage. Insgesamt verfügen arme deutsche Jugendliche über die geringsten Ressourcen.

Der ebenfalls oft und lange in der (Fach)Öffentlichkeit vorgetragene Schluss, die kulturelle Herkunft bestimmt den Schulerfolg und Migrantenkinder sind deshalb die Hauptrisikogruppe, lässt sich so einfach nicht aufrechterhalten. Darauf weisen bereits einige wenige neuere Forschungsarbeiten hin.

Die AWO-ISS-Ergebnisse reichen weiter: Ein Untersuchungsergebnis der 3. Studie (zu den 10-Jährigen am Ende der Grundschulzeit – 2003/2004) lautete, der Schulerfolg wird durch die Armut entscheidend bestimmt und durch den Migrationshintergrund verstärkt. Dieses Ergebnis findet sich jetzt in der 4. Studie (bei den 16-/17-Jährigen am Ende der Sekundarstufe I – 2009/2010) nicht mehr. Vielmehr mildert der Migrationseffekt den Armutseffekt etwas ab. Unter den armen Jugendlichen bilden die deutschen Jugendlichen die Hauptrisikogruppe.

Das bessere Abschneiden der armen Migrantenjugendlichen beruht primär auf vier Gründen: (a) Die Eltern haben eine höhere Bildungsaspiration und ein höheres Schulbildungsniveau. (b) Die Kinder haben länger die Grundschule besucht, statt direkt in niedrigere Schulformen der SEK I (also Haupt- oder Förderschule) zu wechseln. (c) Eltern wie Kinder haben ein höheres Sozialkapital, was sich vor allem in der Qualität der Netzwerke ausdrückt; arme deutsche Jugendliche leben isolierter als arme Migrantenjugendliche. (d) Arme Migranten wachsen in stabileren Familienformen, meist der klassischen Kernfamilie, auf und haben wesentlich weniger Veränderungen durch Trennung/Scheidung/Wiederverheiratung der Eltern zu bewältigen.

Diese Befunde sollten Ansporn dafür sein, in Wissenschaft und Praxis differenzierter der Migrationsfrage nachzugehen und dabei die darunter liegenden und für das Aufwachsen im Wohlergehen von jungen Menschen viel entscheidenderen Faktoren – Armut und Bildungshintergrund – aufzugreifen.

Jugendliche in ALG-II-Familien sind noch ärmer dran als Jugendlichen in nur einkommensarmen Familien

Lediglich 15 Prozent der Jugendlichen in Familien mit ALG-II-Bezug wachsen im Wohlergehen auf, dagegen 43 Prozent in multipler Deprivation. Bei den Jugendlichen in nur einkommensarmen Familien sind dies 22 Prozent bzw. 31 Prozent. Woran liegt das, obwohl ALG-II-Familien im Monat mehr Geld zur Verfügung haben als „nur“ einkommensarme Familien?

Herausragend ist die massive Unterversorgung der Jugendlichen im ALG-II-Bezug in der materiellen und der kulturellen Lebenslage. Zwei Drittel weisen hier „Auffälligkeiten“ auf. Das gilt zum Beispiel beim Kauf von Kleidung, bei Defiziten im Wohnumfeld oder der Ermöglichung von Hobbys, bei kulturellen und geselligen Aktivitäten mit den Eltern, bei den im Haushalt zur Verfügung stehenden Büchern oder auch bei der Nutzung neuer Erfahrungsmöglichkeiten durch einen Job neben der Schule. Letztere ermöglichen die gesetzlichen Vorgaben so gut wie nicht, da das Jobeinkommen auf die Regelleistungen angerechnet wird.

Arme Jugendliche haben weniger Zeit für sich und mehr familiäre Pflichten

Die größeren und zeitaufwendigeren Pflichten der Jugendlichen in armen Familien beziehen sich auf Verantwortung für den Familieneinkauf und das Aufpassen auf Geschwister. Hauptpflichten aller Jugendlichen ist das Aufräumen ihres Zimmers und die Übernahme von Hausarbeit.

Die Ermöglichung eigener Konsumwünsche und finanzieller Unabhängigkeit von den (armen) Eltern, die diese nicht erfüllen können, werden durch Nebenjobs finanziert, die ihre freie Zeit aber deutlich einschränken. Da sie mehr als andere Jugendliche auf eigenes Einkommen angewiesen sind, um beim Konsum mithalten zu können – so werden beispielsweise Kleidung und Urlaube, aber auch das erste, lange gewünschte Fahrrad durch ihren Zuverdienst finanziert –, ist der Nebenjob für diese Jugendlichen aufgrund ihrer Armutssituation weniger freiwillig und wird auch bei starken Beeinträchtigungen der Freizeit nicht aufgegeben. Auch ist es für den Einzelnen wenig motivierend und mit Blick auf gesellschaftliche Erwartungen an seine künftige Erwerbstätigkeit eher kontraproduktiv, wenn die so erbrachte Erwerbsleistung nicht anerkannt, sondern auf den SGB II-Regelsatz angerechnet wird.

Soziale Schließungen erfolgen über Schulformen – weniger in den Cliques

Im Freundeskreis zeigen sich bereits erste Tendenzen der sozialen Schließung. Vor allem Gymnasiasten (und damit eher Deutsche) bleiben häufig unter sich. Die Cliques von Jugendlichen niedriger und mittlerer Schulformen sind hingegen stärker gemischt. Jugendliche in Haupt- und Förderschulen haben die sozial und ethnisch buntesten Cliques.

Arme Jugendliche engagieren sich gleich viel – aber es gibt eine ausgeschlossene Gruppe

Es lassen sich keine Partizipationsdefizite armer Jugendlicher feststellen, vielmehr hängt das Engagement der 16- und 17-Jährigen von ihrer Gesamtlebenssituation ab.

Während Jugendliche im Wohlergehen sich vielfach einbringen können und auch benachteiligten Jugendlichen die Partizipation noch mehrheitlich gut gelingt, zeigen sich bei den multipel deprivierten jungen Menschen bereits deutliche Defizite. Möglicherweise hat aufgrund ihrer Multiproblemlagen das Wahrnehmen von zusätzlichen Angeboten keine Priorität, die dadurch geringeren Mitgestaltungs- und Erfahrungsmöglichkeiten müssen jedoch kritisch betrachtet werden. Nicht zuletzt dient Partizipation und Engagement im Jugendalter der Entwicklung von zivilgesellschaftlichen und bürgerlichen Kompetenzen. Multipel deprivierte Jungen und Mädchen brauchen ganz besonders die Erfahrung, die eigene Meinung in einen Gruppenprozess einbringen zu können. Zugleich werden so positiv besetzte Erfahrungen zur aktiven politischen Mitgestaltung befördert, die letztendlich auch im Erwachsenenleben weiter wirken.

inform 2/2011

Präventionsketten: Kommunen positionieren sich

Fachliche Maßstäbe zum
Auf- und Ausbau von
Präventionsketten

„Kein Kind zurück lassen“:
NRW-Programm startet

„Teilhabe ermöglichen“: LVR
fördert kommunale Netzwerke
gegen Kinderarmut

Bildungskonferenz NRW
empfiehlt: Ganztage
weiterentwickeln

6. Schulrechtsänderungsgesetz

Kinderschutz in gemeinsamer
Verantwortung im Kreis Düren

Vom Schulfrust zur Lernlust:
Förderung in der *Hasenschule*

Die Jugendaktion GUT DRAUF –
Gesundheitsförderung an der
Schnittstelle Jugendhilfe und
Schule

Vielfalt als Stärke: Kooperation
von Jugendhilfe und Schule in
Evangelischer Kirche und
Diakonie

Kooperation von Ganztagschule
und ASD der Jugendämter

Praxishandbuch „Kommunaler
Index für Inklusion“ der Montag
Stiftung Jugend und Gesellschaft

LVR-Arbeitshilfe „Offene
Ganztagschulen als inklusiven
Bildungsort entwickeln“

Schulsozialarbeit in Bewegung

Lust auf Essen in der Mensa an
weiterführenden Schulen

Die große Bedeutung von „besten“ Freunden und Peerbeziehungen

Enge Freundschaften und Erfahrungen mit Gleichaltrigen in Cliques spielen für die Jugendlichen eine große Rolle. Auch arme Jugendliche sind mehrheitlich gut in die Gleichaltrigen-netzwerke integriert und können so die für diese Lebensphase typischen und bedeutsamen Erfahrungen machen. Lediglich eine kleine Gruppe von Jugendlichen zeigt hier Probleme, wobei auffällig ist, dass arme und multipel deprivierte Jugendliche stärker betroffen sind: 18 Prozent der armen Jugendlichen haben keine „beste“ Freundin/keinen „besten“ Freund, 43 Prozent sind nicht Teil einer Clique. Vor allem arme Mädchen und multipel Deprivierte sind überdurchschnittlich häufig schlechter in ein Peersystem integriert.

Die familiäre Ablösung der armen Jugendlichen ist schwieriger

Familiäre Aktivitäten sind bei armen Familien anders strukturiert als bei nicht armen: Arme Jugendliche verbringen häufiger im Alltag Zeit mit ihren Eltern im häuslichen Umfeld, außertägliche und kostspieligere Aktivitäten finden hingegen seltener statt. Eine alterstypische Ablösung von den Eltern auch durch die Gestaltung eines eigenen Freizeit- und Lebensstils (mit Gleichaltrigen) könnte durch die finanziellen Restriktionen bei armen Jugendlichen erschwert sein. Während gemeinsame Familienaktivitäten in der Kindheit ein Schutzfaktor bei Armut waren, sind sie für die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter eher kritisch zu bewerten.

Vermutlich ist die häufigere Alltagsgestaltung mit den Eltern die Kehrseite der Unterschiede in den eigenen Gestaltungsmöglichkeiten der Freizeit und der geringeren Einbindung in Gleichaltrigenetzwerke. Aufgrund fehlender Möglichkeiten zur jugendtypischen Freizeitgestaltung, verbunden mit der Ablösung von den Eltern und mehr Zeit mit den Peers, sind Aktivitäten im Haus und den Eltern bei armen Jugendlichen häufiger.

Eltern sind die wichtigsten Ratgeber – auch bei der Berufsorientierung

Eltern sind wichtige Ansprechpartner und Unterstützungsressourcen für alle Jugendlichen, vor allem bei Problemen in der Schule oder mit der Ausbildung. Für die Hälfte der armen Jugendlichen fällt der Vater als Unterstützungsressource aber aus: weil er häufig nicht mehr Teil der Familie ist – und weil er von multipel deprivierten Jugendlichen seltener bei Problemen konsultiert wird. Es gibt unter diesen Jugendlichen zudem eine Risikogruppe von 20 Prozent, die weder durch ihren Vater noch durch ihre Mutter Unterstützung erhält. Bei ihnen handelt es sich um die Jugendlichen mit den wenigsten Ressourcen und den meisten zusätzlich zu bewältigenden Anforderungen, Unterstützung wäre für sie besonders wichtig. Die Eltern sind die wichtigsten Berater bei der Berufsorientierung.

Das Familienleben von (armen) Jugendlichen bewegt sich zwischen sehr gut und problematisch

Armutsbetroffene 16- und 17-Jährige leben seltener mit beiden Elternteilen zusammen und das bedeutet, sie sind seltener in einem stabilen familiären Umfeld aufgewachsen. Dabei bestehen große Unterschiede nach Migrationshintergrund: Nur 35 Prozent der armen Deutschen, aber 74 Prozent der armen Migranten wachsen mit beiden Eltern auf.

In der Beziehung zu den Eltern zeigt sich ein gemischtes Bild: Die meisten armen Jugendlichen sind wie die meisten nicht armen zufrieden mit ihrer Familiensituation. Allerdings berichten arme Jugendliche häufiger von einem geringen Interesse der Eltern an ihrem Leben – wobei es sich aber um eine Minderheit handelt. Davon besonders betroffen sind wiederum die multipel Deprivierten.

Auch in weiteren Beziehungsdimensionen – häufigeres Strafen, elterliche Ungeduld, mehr Streit – zeigen sich weniger Armutsunterschiede als vielmehr Differenzen nach den Lebenslagetypen. Davon besonders betroffen sind die multipel Deprivierten. Die Unterstützung von Eltern in ihrer Erziehungskompetenz und der Bindungsfähigkeit zu ihren Kindern sollte also nicht generell auf arme Familien gerichtet sein, sondern sich vor allem an diejenigen richten, in denen bereits Hinweise auf Überforderung und Überlastung vorliegen. Vor allem sollte jedoch:

- präventive Elternarbeit für eine frühzeitige Festigung der Eltern-Kind-Beziehung früher einsetzen;
- die Lebenssituation vor allem der armen Jugendlichen verbessert werden, denn bei gelingendem Aufwachsen trotz Armut zeigt sich keine Beeinträchtigung des sozialen Netzes der Jugendlichen.

Auch das erweiterte Familiensystem spielt für viele Jugendliche eine wichtige Rolle, z.B. als Ansprechpartner bei Problemen in der Schule.

Ganz besonderes Augenmerk ist auf die Gruppe der Jugendlichen in multipler Deprivation und dann noch vertieft der armen multipel Deprivierten zu richten. Diese Gruppe zeichnet sich durch (a) ein sehr geringes Interesse ihrer Eltern an ihnen, (b) häufigeres Strafen durch die Eltern, (c) mehr Belastung mit elterlichen Themen und Problemen, (d) häufigerem Streit um das Geld, (e) eine insgesamt höhere Unzufriedenheit mit ihrer familiären Situation aus.

Der Institution Schule misslingt Bildungsförderung und Unterstützung von armen sowie von hochgradig belasteten Kindern

Es ist die Dauer der Armut, nicht so sehr die frühe Armutserfahrung, die gravierende Auswirkungen auf das Leben der jungen Menschen hat. Armut stellt auch zu einem späteren Zeitpunkt für die jungen Menschen ein Entwicklungsrisiko dar.

Der reguläre Schulverlauf, wie ihn die Institution Schule als Normalfall vorsieht, wird von mehr als der Hälfte der Kinder in der AWO-ISS-Studie nicht erreicht. Frühe Armut, also zum Zeitpunkt direkt vor dem Schuleintritt, hat nachhaltige Auswirkungen auf die Schulkarriere: Ein Drittel der ehemals armen KiTa-Kinder, aber die Hälfte der nicht armen hat bis zum Ende der SEK I das Schulsystem regulär durchlaufen. Dabei setzen sich die „Probleme“ der armen KiTa-Kinder bei rund 41 Prozent von ihnen nach dem Kindergarten in der Grundschule fort und bei sogar jedem fünften von ihnen während der gesamten Schulzeit. Diese Probleme gehen weit über schlechtere Noten hinaus.

Der Schulverlauf hängt mit den Ressourcen der kulturellen und sozialen Lage des KiTa-Kindes zusammen, also mit der Herausbildung des Sprach-, Spiel- und Arbeitsverhaltens sowie der emotionalen und sozialen Kompetenzen des Kindes. Die Kinder, die 1999 hier „Auffälligkeiten“ hatten, haben ein erhöhtes Risiko, nicht nur in der Grundschule, sondern über die gesamte Schulzeit Probleme in der Schule zu haben. Besonders Kinder mit hohen Defiziten im Sprachverhalten haben ein hohes Risiko bis zur SEK I. Überdurchschnittlich betroffen sind die armen und multipel deprivierten KiTa-Kinder. Auffallend ist, dass es sich häufiger um arme Deutsche und nicht um arme Migranten handelt. Vermutlich besteht hier ein Zusammenhang damit, dass vor allem in der Grundschule die (armen) Kinder mit Migrationshintergrund eine stärkere Sprachförderung erhalten haben, deutsche (arme) Kinder mit Förderbedarf jedoch eher „untergehen“.

Schule befördert bei armen und hochbelasteten Kindern strukturell einen negativen Schulverlauf

Am extremsten zeigt sich der Langzeitprozess anhand der Verlaufsdaten zu den schon 1999 als multipel depriviert eingestuft Kindern, also im schlechten Lebenslagetyp:

- Liegt keine Armut vor, so kann ein großer Teil der Jugendlichen mit gravierenden Defiziten im frühen Kindesalter dennoch einen Schulabschluss mit Zukunftsperspektiven erreichen.
- Liegt Armut vor, dann tragen zwei Drittel von ihnen ein sehr hohes Risiko der Vererbung von Armut und zwar als eine generationenübergreifende Kombination von Einkommensarmut in der Herkunftsfamilie mit anschließender eigener Bildungsarmut.

Insgesamt kristallisieren sich bei früher und andauernder Armut sowie weiteren Benachteiligungen eines Kindes hohe Risiken für die weitere Schulbildung heraus. Die quasi vorhersagbare Schulkarriere heißt dann „Schulverlierer“.

Damit wird auch sichtbar, das Schulangebot ist im gesamten Schulverlauf nicht passend für den Förder- und Bildungsbedarf von Kindern mit früher, vor allem aber mit andauernder Armutserfahrung und Benachteiligung. Ihr Bedarf ist zunächst dem Alter entsprechend „normal“, sie unterscheiden sich als Kinder/Jugendliche nicht von ihren Altersgenossen: Sie sind Menschen in der Kindheits- oder Jugendphase. Der Bedarf ist anders, weil sich bei ihnen mit jedem Tag mehr die Folgen einer finanziell begründeten Mangellage in ihrem Kapital (gemäß dem bourdieuschen Verständnis) niederschlagen.

Das Schulsystem selbst hat über den gesamten Schulverlauf der Kinder hinweg keine in sich stimmige individuelle Förderung zum Ziel. Vielmehr bewirkt es über seine Strukturen und seine Funktionsweise eine Potenzierung armutsbedingter Benachteiligung, dokumentiert es durch hochgradig – subjektiv bestimmte – ungleiche Notengebung bei gleicher Leistung und belegt dann damit eine unterdurchschnittliche Schulleistung der armen jungen Menschen. So werden armutsbetroffene KiTa-Kinder mit ersten sichtbaren Entwicklungsauffälligkeiten zur größten Gruppe der Bildungsverlierer, zu Risikojugendlichen im Übergang in den Beruf und schließlich zu Risikogruppen auf dem Arbeitsmarkt mit ungünstigen Erwerbsprognosen und schlechteren allgemeinen Zukunftschancen. Es ist nicht das Schulsystem allein, das diesen Prozess bewirkt, aber es beschleunigt ihn ungemein.

Die soziale Selektion der Schule in der Sekundarstufe I wirkt intensiv und der Übergang in den Beruf ist risikobehaftet

Die Bildungsbiografien und -ergebnisse unterscheiden sich deutlich zwischen armen und nicht armen Jugendlichen: Erstere erreichen nicht nur am häufigsten allenfalls ein niedriges Bildungsniveau, sie haben auch im Verlauf ihrer Schulzeit häufiger und mehrfach Brüche, Umwege und Wiederholungen erlebt. Nur einem Drittel der Armen gelingt der altersgemäß institutionell vorgesehene Übergang in die SEK II oder in Ausbildung.

Insgesamt sind also arme Jugendliche – insbesondere wenn ihre Lebenssituation bereits stark durch Ressourcenarmut gekennzeichnet ist – häufiger in der Gruppe ohne klare Berufsperspektive, obwohl der Übergang aufgrund ihres Schulverlaufs direkt bevorsteht. Auf der anderen Seite bewältigen arme Jugendliche mit erfolgreichem Schulverlauf und guter Lebenssituation die Entwicklungsaufgabe Berufsorientierung früher als nicht arme Jugendliche in der gleichen Situation.

Die von den Jugendlichen in den niedrigeren Bildungsgängen angegebene größere Unsicherheit in der beruflichen Orientierung ist kritisch zu sehen. Zum einen steht für sie die Berufswahl direkt bevor; dennoch wissen sie im Grunde nicht, wohin es geht. Zum anderen sind diese Gruppen ja gerade im Fokus von Programmen zur Berufsorientierung, um bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe zu unterstützen. Offenbar wird ein Teil dieser Jugendlichen durch solche Angebote nicht ausreichend erreicht. Übergangsstudien zeigen zudem, dass gerade Jugendliche mit unklaren Berufswünschen ein hohes Risiko tragen, spät oder gar nicht in eine Ausbildung einzumünden.

Eine wichtige Quelle zur Information aber auch als Ideengeber für mögliche Berufe ist das Praktikum; es sollte Teil des Schulprogramms sein bzw. bleiben. Wichtig ist darüber hinaus, möglichst

viele Möglichkeiten des Kontaktes mit der Arbeitswelt zu bieten, Gelegenheiten des Kennenlernens ganz unterschiedlicher Arbeitsfelder zu schaffen und benachteiligten jungen Menschen nicht nur eine „echte“ Wahl zu bieten, sondern ihnen einen breiteren Erfahrungs- und Erprobungsraum zu eröffnen.

Soziale Hilfen/Dienste brauchen einen weiten Blick und eine andere Orientierung

Die Daten zu den früheren Erhebungen der AWO-ISS-Studie mit betrachtet zeigen: Das Hilfesystem ist zumindest für die in der AWO-ISS-Studie untersuchten Gruppen der 1993 geborenen Kinder kein auf frühe – unterstützende – Hilfen (für Kinder), sondern auf späte – eher reparierende – Hilfen (für Jugendliche) ausgerichtetes Angebot. Das Kind muss erst in den Brunnen fallen und hoffentlich laut schreien, um bemerkt und „gerettet“ zu werden. Ob es dann gelingt, ist angesichts der Daten dieser Studie zu bezweifeln.

Insbesondere scheint der Zusammenhang von Armut und dem Lebenslagetyp „Benachteiligung“ bzw. „Multiple Deprivation“ nach wie vor wenig gesehen zu werden, auch nicht vom professionellen System. Die stetig zunehmende negative Wirkung von Armut auf die Entwicklung des jungen Menschen wird unterschätzt, weil sie leise beginnt und damit oft erst auf den zweiten oder dritten Blick sichtbar wird. (...) Solche Prozesse wahrzunehmen ist eine anspruchsvolle fachliche Anforderung, erfordert eine andere Bearbeitung durch die Einrichtungen und anders gewichtete Rahmensetzungen durch die Politik, nämlich Verbesserung der existenziellen Absicherung. Frühe Förderung und Prävention, ein sozial inkludierendes Schulsystem, systematische strukturelle Begleitung durch Bildungs-/Förderketten, eine umfassende Infrastruktur für Familien usw. sind zu installieren.

Schutzfaktoren deuten sich an

In den Entwicklungsverläufen der jungen Menschen deuten sich einige Schutzfaktoren an, die zum einen auf die Stärkung persönlicher Kompetenzen der Jugendlichen und zum anderen auf ihr Eingebunden sein in ein breites und zuverlässiges soziales Netz abzielen. Weiterhin zeigt sich die herausragende Rolle der Eltern bzw. der Familie ganz deutlich, gerade für arme Jugendliche sind aber auch außerfamiliäre Ansprechpartner von Bedeutung.

Die durch die AWO-ISS-Studie skizzierten oftmals erschreckenden Erkenntnisse über den höchst ungleichen Lebensverlauf der armen und nicht armen sechsjährigen Kinder in den folgenden 10 Jahren, die aber genauso erkennbaren Hinweise zum präventiven Handeln durch Erwachsene, die sichtbaren Herausforderungen an eine individuelle Potenziale fördernde Bildungs- und Sozialarbeit sowie die notwendigen Veränderungen von Rahmenbedingungen durch Politik und Verwaltung zugunsten armer und sozial benachteiligter Familien lassen sich treffend in der folgenden Aussage fassen:

**Mit 6 Jahren sind Prognosen möglich, mit 6 Jahren sind Chancen vergeben,
mit 6 Jahren sind Hinweise auf soziale Unterstützung gegeben!**

*AWO-Bundesverband e.V., Heinrich-Albertz-Haus, Blücherstraße 62/63, 10961 Berlin
Telefon 030/26309-0, Ansprechpartner: Dieter Eckert, E-Mail: dieter.eckert@awo.org
www.awo.org*

*Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V., Postfach 500151, 60391 Frankfurt am Main
Ansprechpartnerin: Gerda Holz, E-Mail: gerda.holz@iss-ffm.de
www.iss-ffm.de*

⁽¹⁾ Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um Kapitel VI.1 „Zusammenfassung“ (Seite 228–237) der Veröffentlichung von Claudia Laubstein, Gerda Holz, Jörg Dittmann, Evelyn Sthamer: „Von alleine wächst sich nichts aus: Lebenslagen von (armen) Kindern und Jugendlichen und gesellschaftliches Handeln bis zum Ende der Sekundarstufe I“. Hrsg. vom AWO Bundesverband e.V. 263 Seiten. Berlin 2012

Unterstützung, die ankommt!



Unterrichtsmaterialien der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter zu den Aufgaben des Jugendamtes, zu Kinderrechten und Mitbestimmungsmöglichkeiten

Verzerrte Perspektiven auf das Jugendamt als die Behörde, die entweder zu früh eingreift oder zu spät kommt, bestimmen das mediale Bild und versperren z.T. Eltern, Kindern und Jugendlichen die Zugänge zu den breit gefächerten Angeboten und Leistungen der Jugendhilfe. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter hat deshalb eine Unterrichtsreihe – vorwiegend für die Klassen sechs bis acht – erarbeitet, die über die Aufgaben des Jugendamtes informiert.

Kinder und Jugendliche haben ein Recht darauf dort mitzubestimmen und beteiligt zu werden, wo es um ihre Belange, Gesundheit und Lebensplanung geht. Das Jugendamt als öffentlicher Träger der Kinder- und Jugendhilfe sorgt mit dafür, dass Kinder und Jugendliche zu ihrem Recht kommen. Es stärkt und fördert Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung, vertritt ihre Interessen und bietet ihnen Beratung und Schutz. Darüber hinaus unterstützt das Jugendamt Eltern und Erziehungsberechtigte bei der Erziehung, Betreuung und Bildung von Kindern und Jugendlichen.

Zielgruppe, Lehrplananbindung und Themen

Die Materialien sind für die Klassen sechs bis acht konzipiert, können aber auch in den angrenzenden Stufen verwendet werden. Sie lassen sich in den Schulfächern Sozialkunde/Sozialwissenschaften, Gesellschaftslehre/Gemeinschaftskunde, Politik, Lebenskunde und Ethik sowie fächerübergreifend einsetzen.

Die vorliegenden Materialien beinhalten Lehrerinformationen mit methodisch-didaktischen Hinweisen, Unterrichtseinstiege und Arbeitsblätter als Kopiervorlagen sowie Vorschläge zur Planung und Durchführung eines Projekts unter Einbeziehung eines außerschulischen Lernorts. Die Arbeitsmaterialien bilden eine abgeschlossene Lerneinheit, lassen sich aber auch unabhängig voneinander oder ergänzend im Rahmen eines themenverwandten Unterrichts einsetzen. Zu den Schwerpunktthemen gehören: Kinderrechte, Aufgaben und Leistungen des Jugendamts, das Kinder- und Jugendhilfegesetz, Praxisfeld Jugendarbeit, Teilhabe und Partizipation.

Lernziele

Zu den Lernzielen des Projekts „Unterstützung, die ankommt!“ gehört, dass die Schülerinnen und Schüler:

- Kenntnisse über die Aufgaben und Leistungen des Jugendamts gewinnen.
- Erkennen, dass sie Rechte haben und dass es Interessenvertretungen gibt, die sich für die Wahrung dieser Rechte einsetzen.
- Verstehen, dass sie in einem demokratischen Staat mitgestalten und mitbestimmen können.

Herausgeber: Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter, c/o Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung Rheinland-Pfalz, Landesjugendamt Rheinallee 97–101, 55118 Mainz

**Weitere Infos sowie die Unterrichtsmaterialien zum Download unter:
www.unterstuetzung-die-ankommt.de**

Ausbau kommunaler Netzwerkstrukturen gegen Kinderarmut

LVR

Von Dr. Kira Funke und Corinna Spanke

Zwölf weitere Kommunen wurden zum 1. August 2012 in das LVR-Förderprogramm „Teilhabe ermöglichen – Kommunale Netzwerke gegen Kinderarmut“ aufgenommen. Die Kommunen haben bereits vielfältige Ansätze und Ideen zur Vermeidung der Folgen von Armut von Kindern und Jugendlichen entwickelt, die interessante und erfolgreiche Entwicklungen versprechen.

Der Kreis der durch das LVR-Landesjugendamt Rheinland geförderten kommunalen Netzwerke gegen Kinderarmut ist erneut erweitert worden: Die LVR-Koordinationsstelle „Kinderarmut“ begrüßte Mitte des Jahres 12 neue Kommunen im Programm „Teilhabe ermöglichen – Kommunale Netzwerke gegen Kinderarmut“. Die Jugendämter der Kommunen Essen, Eschweiler, Velbert, Hürth, Emmerich, Heiligenhaus, Dinslaken, Pulheim, Rheinisch-Bergischer-Kreis, Remscheid, Neuss und Kevelaer wurden in das Programm aufgenommen. Einige dieser Kommunen engagierten sich bereits im Rahmen von NeFF und/oder der LVR-„Pilotförderung“. Eine Auftaktveranstaltung zum Themenbereich im August 2012 stellte den Grundstein für die weitere Zusammenarbeit zwischen den neu aufgenommenen Kommunen und dem LVR-Landesjugendamt Rheinland dar. Intensiviert wurde die Zusammenarbeit im September im Rahmen eines Einführungsseminars, das sich an die Netzwerkoordinatorinnen und Netzwerkoordinatoren richtete. Dort erhielten alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer das inhaltliche Rüstzeug für die ersten Schritte vor Ort und konnten sich untereinander austauschen. In den kommenden drei Jahren werden die zwölf Kommunen beim Auf- und Ausbau von kommunalen Netzwerkstrukturen und Präventionsketten gegen Kinderarmut durch die Koordinationsstelle „Kinderarmut“ im LVR-Landesjugendamt unterstützt und beraten.

Die durch das Förderprogramm initiierten Netzwerke der Jugendämter sollen Betroffenen flächendeckend schnelle, zielgerichtete und strukturierte Hilfen aus einer Hand bieten, um die Lebenssituation von durch Armut betroffenen Familien zu verbessern.



*Netze gekonnt
erklimmen,
ohne sich zu
verheddern ...*

inform 1/2012

Bildungslandschaft gemeinsam anpacken

Von der schulzentrierten zur
kooperationsorientierten Bil-
dungslandschaft

Bildung gemeinsam verantworten
in Schleswig-Holstein

Ganztagsschule – Ort der
Freundschaft

Wie ticken Jugendliche 2012?
Ergebnisse der Sinus-Studie

Starke Eltern – starke Kinder.
UNICEF-Bericht

Vernetzung und gemeinschaft-
liches Engagement – Erfahrungen
der Montag Stiftung Jugend
und Gesellschaft mit dem
„Kommunalen Index für
Inklusion“

Vor dem Anfang starten –
Pilotprojekt der Städteregion
Aachen fördert
Erziehungskompetenz

Qualifikation des Jugendhilfeper-
sonals an (Ganztags)Schulen

Ganztagsschulen in NRW: Mehr
als nur eine Betreuungsmaß-
nahme?

Chancen integrativer
Sprachbildung im Ganztag

Bildung braucht Freiräume –
Positionspapier der AGJ

Gleiche Chancen im Schul-
system? Bertelsmann- und
IFS-Studie zeigt bundesweit
Nachholbedarf

Kommunen engagieren sich zur Vermeidung von Kinderarmut

In den zwölf Kommunen bestehen bereits konkrete Pläne zur Verwendung der LVR-Fördermittel, um die Lebens- und Aufwuchsbedingungen der Kinder und Jugendlichen zu verbessern.

Dinslaken möchte das bereits bestehende Konzept „Schutz und Frühe Förderung“ weiterentwickeln. Hierzu soll der Fokus der Präventionsangebote verstärkt auf die Altersgruppe der Sechs- bis 12-Jährigen gelegt und ein Netzwerk aufgebaut werden.

Das Jugendamt *Emmerich* möchte im Rahmen des Förderprogramms das Netzwerk „pro kids Emmerich“ weiter ausbauen, das sich für Chancengerechtigkeit, Teilhabe und Bildung von Kindern und Jugendlichen einsetzt. Neben der vorhandenen Arbeitsgruppe „Familienzentren“ sollen zusätzlich Arbeitsgruppen zu „Sprache und Lesen“, „Gesundheit“ und „Elternbildung“ initiiert werden.

In *Eschweiler* wird das Jugendamt mit Hilfe der LVR-Fördermittel einen Ansatz zur frühen und wohnortnahen Familienhilfe entwickeln. Bereits bestehende Angebote für Familien mit besonderem Unterstützungsbedarf sollen durch weitere Präventionsmaßnahmen ergänzt werden.

Die Stadt *Essen* will verstärkt für das Thema Kinderarmut sensibilisieren. Mit den LVR-Fördermitteln sollen Erziehungs-, Förder- und Beteiligungsprogramme weiterentwickelt werden. Es soll ein partnerschaftliches Netzwerk etabliert werden, um Kindern und Jugendlichen frühzeitige Unterstützung und Teilhabechancen zu ermöglichen.

Das Jugendamt *Heiligenhaus* möchte die vor Ort entstandenen Netzwerkstrukturen weiter ausbauen. Mit der LVR-Förderung sollen dazu Arbeitskreise eingerichtet werden, die die zahlreichen Präventions- und Unterstützungsangebote übersichtlich strukturieren und Bildungschancen ermöglichen.

In der Stadt *Hürth* sollen die vorhandenen Präventionsangebote mit dem Fokus auf Gesundheits-, Erziehungs- und Teilhabeförderung sowie die Bildungsangebote weiter ausgebaut werden. Auch die Infrastruktur der Stadt soll familienfreundlicher gestaltet werden, um eine strukturbedingte Ausgrenzung von Kindern in abgelegenen Wohnlagen zu vermeiden.

Die Stadt *Kevelaer* wird im Rahmen der Programmförderung bestehende Unterstützungsangebote für benachteiligte Familien durch weitere Präventionsmaßnahmen ergänzen. Es soll ein partnerschaftliches Netzwerk geschaffen werden, das eine Bedarfsanalyse ermöglicht, sich daraus ergebende Maßnahmen abstimmt und umsetzt und die Entwicklung einer Präventionskette fördert.

Das Jugendamt *Neuss* möchte zusätzlich zum bereits etablierten „Sozialen Frühwarnsystem“ niedrigschwellige Angebote für benachteiligte Familien entwickeln. Im Rahmen des LVR-

Förderprogramms soll eine Vernetzung aller Akteure im Neusser Norden angestrebt werden, um dort Lücken bei der Präventionsarbeit gegen Kinderarmut zu schließen.

Die Stadt *Pulheim* wird neben den bestehenden Angeboten ein Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung für Familien etablieren. Mit den LVR-Fördermitteln soll die Präventionskette „Frühe Hilfen“ ausgebaut werden, um frühe und niedrigschwellige Hilfs- und Unterstützungsangebote für Kinder, Eltern und Familien, die von Armut betroffen sind, zu schaffen.

In *Remscheid* möchte das Jugendamt mit den LVR-Fördermitteln für Erscheinungsformen und Folgen von Kinderarmut sensibilisieren. Zudem soll ein abgestimmtes System von Unterstützungsleistungen für benachteiligte Kinder und Familien entwickelt werden.

Der *Rheinisch-Bergische Kreis* möchte mit dem vom LVR zur Verfügung gestellten Fördermitteln in den Kommunen Burscheid, Odenthal und Kürten eine Koordinierungsstelle einrichten. Die bestehenden Angebote der Jugendhilfe sollen zudem mit Angeboten anderer Hilfesysteme und Akteure abgestimmt werden.

Die Stadt *Velbert* verfolgt schon lange das Ziel, Kinderarmut zu vermeiden. Mit der LVR-Förderung möchte die Stadt die bestehenden Bausteine gegen Kinderarmut weiterentwickeln. Gleichzeitig soll die Arbeit der einzelnen Stadtzeile vernetzt werden.

Mit der Aufnahme der zwölf Kommunen wird das Kontingent der geförderten kommunalen Jugendämter weiter erhöht: Im Jahr 2011 wurden in der ersten Staffel bereits elf Kommunen in das Förderprogramm aufgenommen. Damit werden derzeit 23 Kommunen gefördert. Das Programm sieht insgesamt vier Förderstaffeln vor. Aktuell läuft die Ausschreibung für die dritte Förderstaffel, an der ab August 2013 bis zu 10 weitere Jugendämter teilnehmen können. Antragsberechtigt sind die Jugendämter der Städte und Kreise im Zuständigkeitsbereich des LVR. Die Jugendämter erhalten neben der finanziellen Zuwendung auch inhaltliche Unterstützung sowie Beratungs-, Fortbildungs- und Vernetzungsdienstleistungen durch die LVR-Koordinationsstelle Kinderarmut.

Das inhaltliche Beratungsangebot steht dabei auch Jugendämtern und freien Trägern offen, die Interesse am Aufbau kommunaler Netzwerke gegen Kinderarmut haben, jedoch (noch) nicht durch das Programm gefördert werden.

*LVR-Koordinationsstelle Kinderarmut im LVR-Landesjugendamt Rheinland, 50663 Köln
Telefon Dr. Kira Funke: 0221/809-3637, E-Mail: kira.funke@lvr.de
Telefon Corinna Spanke: 0221/809-3616, E-Mail: corinna.spanke@lvr.de*

www.kinderarmut.lvr.de

Die LVR-Koordinationsstelle „Kinderarmut“

2009 hat der LVR-Landesjugendhilfeausschuss Rheinland eine Jugendpolitische Agenda zur Kinderarmut beschlossen und die Verwaltung beauftragt, die Koordinationsstelle „Kinderarmut“ im LVR-Landesjugendamt einzurichten.

Das Ziel ist es, Initiativen der Jugendämter im Rheinland zur Vermeidung von Kinderarmut zu unterstützen und dazu beizutragen, die Teilhabechancen von jungen Menschen nachhaltig zu verbessern. Hierzu wurde 2011 u. a. das neue Förderprogramm „Teilhabe ermöglichen – Kommunale Netzwerke gegen Kinderarmut“ ins Leben gerufen.

Konzept und Angebote der Koordinationsstelle Kinderarmut basieren auf den Ergebnissen der LVR-Modellprojekte „MoKi – Monheim für Kinder“, „NeFF – Netzwerk frühe Förderung“ sowie des LVR-Pilotprogramms „Kommunale Netzwerke zur Vermeidung der Folgen von Kinderarmut“.

**www.kinderarmut.lvr.de
www.kinderarmut.opennetwork.org**

„Jugend, Jugendliche, Jugendförderung: Gut gerüstet für die Zukunft?“ Schwerpunktthema Jugendhilfe Report 3/2012

Die Jugend hat ihren eigenen, positiven Sinn! Das gilt für Jugendliche wie die Lebensphase gleichermaßen. Der 9. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW nennt als Chancen die Suche nach Orientierung, das Recht auf Experimentieren im Alltag, die Suche nach Identität und der eigenen, auch geschlechtlichen Rolle.

Die wichtigsten Bildungsakteure in dieser Lebensphase sind die Jugendlichen selbst!

Gleichzeitig haben Jugendliche ein Recht auf fachliche Begleitung und Unterstützung. Hier kommt die Jugendförderung nach §§ 11–14 SGB VIII als tragende Säule der Kinder- und Jugendhilfe ins Spiel. Die Jugendförderung agiert als Brückeninstanz zwischen der Familie und den Peergroups, der Schule und vielen anderen Lern- und Freizeitwelten, die das Leben von Jugendlichen beeinflussen und von ihnen aktiv mitgestaltet werden. Leitgedanke ist es, Jugendliche zu stärken und Teilhabe zu ermöglichen.

Die vorliegende Ausgabe bietet im Schwerpunkt Beiträge zu den Themen:

- Wie ticken Jugendliche? „Wir reden mit!“
- Von der Schule in den Beruf: Keinen zurück lassen
- Schulsozialarbeit in Bewegung
- Förderung im Freiwilligen Ökologischen Jahr im Rheinland
- Internationale Jugendarbeit: Handlungsfeld für benachteiligte junge Menschen
- Auch im Ganztage: Jugendliche brauchen Freiräume
- Das Thema der Jugendförderung: Inklusion

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

Kontakt Redaktion: regine.tintner@lvr.de



Impressum

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

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

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

Gestaltung, Grafik & Lektorat: Alexander Mavroudis

Fotos: hps, Köln (Titel, Seite 11, 16, 18, 52, 65); Azbiye Kokol/Jugendzentrum Köln-Meschenich (Seite 24); Stefan Bayer (Seite 34); Herr Porada, Janus-Korzak-Schule, Köln (Seite 3); Elke Lomberg, LVR-Landesjugendamt Rheinland (Seite 77)

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

inform ist kostenlos und erscheint seit 2004. Die Herausgabe wird mit dieser Ausgabe eingestellt. Alle bisherigen Ausgaben sind dokumentiert unter: www.jugend.lvr.de (Service/Publikationen)

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