E&C eundc.de

Entwicklung und Chancen
junger Menschen
in sozialen Brennpunkten

Fachforum
Orte der Bildung im Stadtteil

Dokumentation zur Veranstaltung
am 16. und 17. Juni 2005 in Berlin

Stiftung SPI

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Impressum

Herausgeber:
Regiestelle E&C der Stiftung SPI
Sozialpädagogisches Institut Berlin
„Walter May“
Nazarethkirchstraße 51
13347 Berlin
Telefon 0 30. 457 986-0
Fax: 0 30. 457 986-50
Internet: http://www.eundc.de

Ansprechpartnerin:
Antje Klemm

Layout:
MonteVideo Mediadesign

Redaktion:
Lisa Kuppler

Inhalt:

5 **Vorwort**
Regiestelle E&C

6 **Informelles Lernen in benachteiligten Stadtteilen**
Sandra Landhäußer, Hans-Uwe Otto, Holger Ziegler

10 **Buddelkiste, oder was? Bildungsräume für kleine Kinder im Stadtteil**
Ursula Rabe-Kleberg

15 **Für integrierte Bildungsangebote im Stadtteil – Erfordernisse an die Qualifizierung und Erfahrungen mit neuen Konzepten**
Ingrid Gogolin
Ulrich Deinet
Matthias Bartscher

32 **Über das Netzwerk hinaus – Entwicklung regionaler Bildungslandschaften**

37 Wilfried Lohre
Das Regionale Bildungsbüro im Kreis Herford – Praxisbeispiel für die regionale Bildungslandschaft
Gerhard Engelking

44 **Steuerung im Netzwerk – Neue Wege der Elternbildung im Stadtteil**
Brigitte Liesner, Gabriele Micklinghoff

48 **Lokales und regionales Bildungsmanagement – Das Billenetz**
Rüdiger Winter

51 **Schule und Jugendhilfe – Stationen einer lösungsorientierten Partnerschaft im „sozialen Brennpunkt“**
Michael Hüttenberger, Andreas Krauß

54 **Der positive Blick auf Kinder und Eltern**
Jutta Burdorf-Schulz

57 **Mo.Ki – Monheim für Kinder: Konsequente präventive Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe**
Doris Dykierek, Inge Nowak

60 **Die „Bildungsmacht“ der Familie**
Martin R. Textor

64 **Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – der ungehobene Schatz?**
Michaela Hellmann

70 **Erfolgreiche Strategien zur Erreichung schwieriger Eltern am Beispiel einiger Projekte der Elternschule Hamm**
Angelika Kuhlmann

75 **Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im europäischen Kontext**
Axel Pohl

81 **Offene Jugendarbeit als Bildungsort**
Nanine Delmas

85 **Family Literacy – Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie**
Sven Nickel

91 **Frühstart – Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten**
Mehtap Şanli

95 **Kinder planen ihre Stadt: Zur Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in die Stadterneuerung**
Gerhard Lehwald

100 **Große für Kleine – Bürgerengagement in Kitas**
Ulrike Fuchs

103 **Sozial Macht Schule – Das Sozialpraktikum**
Rainer Micha, Joachim Schulze-Bergmann

110 **Lernpartnerschaften – ein Erfolgsmodell der Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Schulen**
Carsten Schülke

113 **Systematisierte Berufswegeplanung für Hauptschulklassen einer Stadtteilschule**
Ricarda Feigenspan, Wolfgang Umbach

117 **Tagungsprogramm**

119 **Referenten/innen**

122 **Teilnehmer/innen**

Vorwort

Um die Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen insbesondere aus benachteiligten Quartieren nachhaltig zu verbessern gilt es, den Stadtteil insgesamt als Ort der Bildung und Erziehung zu stärken. Zur Verbesserung der lokalen Bildungsinfrastruktur bedarf es der Vernetzung der für Kinder und Jugendliche relevanten Politikfelder und Angebote unter Einbeziehung aller relevanten Akteure im Stadtteil. Wichtig sind dabei die möglichst frühe Förderung der jungen Menschen auch durch die Stärkung der familiären Ressourcen sowie die effektive Gestaltung der biographischen Übergänge durch die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Einrichtungen.

In vielen Kommunen geschieht dies zunehmend durch die Koproduktion von Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe, von Ganztagsschulen, Kindertagesstätten, Familien- und Stadtteilzentren, von Quartiersmanagement und Stadtteilbüros wie auch Migrantenorganisationen, Vereinen und Initiativen.

Die Organisation von Bildungsangeboten, die der Bedeutung sozialer Nahräume für die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen Rechnung tragen und die auch Aspekte wie Gesundheitsförderung und soziales Lernen, interkulturelles Lernen und Sprachförderung berücksichtigen, standen im Mittelpunkt des Fachforums „Orte der Bildung im Stadtteil“, das am 16. und 17. Juni mit ca. 300 Beteiligten in Berlin stattfand. Der aktuelle Stand der Bildungsdebatte wurde reflektiert und es wurden zahlreiche Programme, Initiativen und Projekte vorgestellt und diskutiert, wie Strategien der sozialräumlichen Vernetzung und Schaffung integrierter Bildungsangebote für junge Menschen und ihre Familien in benachteiligten Stadtteilen gelingen können.

Vertreter und Vertreterinnen aus Wissenschaft und Praxis, von freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, aus Jugend- und Stadtentwicklungsämtern, von Schulen, Bildungsträgern, Kindertageseinrichtungen und Stadtteilbüros diskutierten auf dem Fachforum Strategien eines integrierten Bildungsmanagements in sozialen Brennpunkten. Die Veranstaltung schlug einen weiten Bogen von frühkindlicher Bildung über die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule und neue Steuerungs- und Managementstrategien zur Etablierung integrierter Bildungsangebote in Stadtteil, Kommune und Region. Eine große Rolle spielten dabei non-formale und informelle Bildungsprozesse, die eine stärkere Berücksichtigung bei der Entwicklung von Bildungsangeboten erfahren müssen, sowie die Erfordernisse, die sich u.a. auch daraus an die Qualifizierung der Fachkräfte ergeben. Darüber hinaus standen Wege der optimalen Nutzung von Ressourcen in den Familien im Fokus vieler Beiträge. Mit Blick auf Schule wurden Beispiele vorgestellt, in denen Schulen mehr Entscheidungsfreiheit bei der Unterrichtsentwicklung eingeräumt wurde. Konsens war es, dass die Akteure auf kommunaler und lokaler Ebene zukünftig noch mehr Gestaltungsmöglichkeiten bekommen müssen, um integrierte Bildungsangebote entwickeln zu können, die den konkreten Bedarf vor Ort treffen.

Ergänzung zum Vorwort

Der/die Leser/in der Dokumentation findet als erstes einen Beitrag von Landhäußer/Otto/Ziegler „Informelles Lernen in benachteiligten Stadtteilen“. Dieser Beitrag führte zu einer heftigen Kontroverse zwischen Teilnehmer/innen der Veranstaltung und den Vortragenden. Die dem Vortrag zugrunde liegende DFG Studie ist, so der einhellige Tenor der Teilnehmer/innen, bezogen auf die täglichen und praktischen Anforderungen, die sich aus den sozialen, materiellen und kulturellen Lebens(not)lagen von Kindern und Jugendlichen in sozialen Brennpunkten stellen, nicht verwendbar. Um die Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in sozialen Brennpunkten zu verbessern, gibt es keine Alternative zur jugendpolitischen Handlungsmaxime: den Ort, den Stadtteil, als Orte der Bildung und Erziehung zu stärken und zu entwickeln. Im weiteren Verlauf des Fachforums wurden deshalb die Thesen dieses Beitrags nicht mehr aufgegriffen.

Sandra Landhäußer,
Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Uwe Otto,
Dr. Holger Ziegler, Universität Bielefeld

Informelles Lernen in benachteiligten Stadtteilen

Der Hinweis, eine wesentliche Facette sozialer Benachteiligung und Ausgrenzung läge in ihrer sozialräumlichen Verortung, wird in der zeitgenössischen Sozialpolitik bzw. Sozialen Arbeit als eine zentrale strategische wie konzeptionelle Herausforderung verhandelt. Tatsächlich oder vermeintlich zunehmende[1], räumlich fixierte Spaltungs- und Segregationsprozesse würden, so die Diagnose, eine Potenzierung von Benachteiligung induzieren. Ungünstige Bedingungen im Stadtteil würden sich (zusätzlich) benachteiligend auf marginalisierte Bewohner/innen auswirken. Vor diesem Hintergrund werden gezielte, gebietsspezifische Interventionsmaßnahmen entwickelt, um eine „soziale Abwärtsspirale" zu stoppen, die nicht zuletzt in ungleichen Erziehungs- und Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zum Ausdruck kommt.

Die Macht- und Lebensführungsmittel, die sich menschliche Akteure/innen lernend aneignen, lassen sich als „kulturelles Kapital" (Bourdieu) beschreiben. Dies bezeichnet die Gesamtheit von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Stilen, die in einem Prozess verinnerlicht werden, der in hohem Maße durch soziale Herkunft und soziokulturell unterschiedliche Erfahrungsmuster geprägt ist. Dabei lässt sich zwischen schulischem („capital scolaire") und sozial ererbtem Kulturkapital („capital culturel hérité") unterscheiden. Das sozial ererbte Kulturkapital verweist darauf, dass z.B. Kinder im praktisch-tätigen Umgang mit ihrer nahräumlichen Umwelt Konstruktionsregeln der Dinge, Grundmuster der Kommunikation und Handlungsvermögen in einer Weise kennen lernen, die in den primären Sozialisationsinstanzen und den je eigenen Lebenskontexten gebräuchlich und nützlich ist. Der aktuelle Bildungsdiskurs um in- und non-formelles Lernen scheint der prägenden Bedeutung dieser Formen des Kulturkapitalerwerbs Rechnung zu tragen[2]. Allerdings stehen das ererbte und das schulische Kulturkapital nicht immer in einem sich wechselseitig fördernden Zusammenhang. Vielmehr fungiere, so Bourdieu (1997, S. 56), das in nahräumlichen Kontexten angeeignete Kulturkapital „je nach Abstand zu den Erfordernissen des schulischen Marktes entweder als positiver oder als negativer Wert". Maßgeblich für den Schulerfolg bzw. für den Erwerb von Wissensbeständen, die in der so genannten „globalisierten Wissensökonomie" verwertbar sind, ist weniger das im sozial ererbten Kulturkapital zum Ausdruck gebrachte Ausmaß der praktischen Beherrschung von Lebensbewältigungsanforderungen in abgedrängten und unterrepräsentierten sozialen Milieus. Vielmehr geht es um den sozialen „Abstand" dieser Fähigkeiten zum Bildungssystem und anderen gesellschaftlich maßgeblichen Feldern der Verteilung von Lebenschancen[3]. Daher ist – gerade mit Blick auf nicht privilegierte soziale Klassen – ein kritischer Blick auf die derzeitige Konjunktur der Diskurse um informelle Bildung und das „Pathos der Selbstbestimmung" angebracht.

Auch die sozialpädagogische Sozialraumorientierung lässt sich – zumindest wenn sie im Sinne eines übergreifenden fachlichen Konzeptes verstanden wird – in den breiteren Kontext solcher Strategien der Informalisierung stellen. Im Rahmen der Orientierung am sozialen Raum des Lokalen („Nahraumorientierung") scheint es ja nicht zuletzt um den Versuch eines (Re-)Arrangements informeller Netzwerke in lokalen Lebensbereichen zu gehen, bzw. – mit Blick auf den Stadtteil als „Ort der Bildung" – um die Frage einer Verknüpfung sozialräumlicher Beziehungs- und Bildungsressourcen. Im sozialen Nahraum sollen Probleme bearbeitet werden, die nicht (mehr) ausreichend durch formale Bildungsprozesse angegangen werden. Der Wissens- und Kompetenzerwerb junger Menschen innerhalb ihrer lokalen Erfahrungsräume rückt in den Mittelpunkt. Eine Aktivierung des so genannten sozialen Kapitals der Bewohner/innen soll die erhofften informellen Lernprozesse freisetzen. Hieran – so wird häufig implizit oder explizit konstatiert – mangele es jedoch den so genannten „benachteiligten Stadtteilen", für die soziale Ausgrenzung und Marginalisierung verbunden mit ungleichen Entwicklungschancen als typische Problemkonstellationen gelten, die u.a. negative sozialisierende Effekte nach sich zögen. Dies hebt insbesondere die These der Entstehung einer „culture of poverty" hervor,

1) Die weit verbreitete Annahme eines eindeutigen oder gar kausalen Zusammenhangs zwischen Armutslagen und räumlicher Segregation in der Bundesrepublik findet empirisch insgesamt keine Bestätigung.

2) Mit Blick auf die Kinder- und Jugendhilfe wird dabei eine Perspektivverlagerung nahe gelegt. Sie wird zunehmend nicht mehr nur als ein kompensatorisches Anhängsel zur Schule, sondern als eine eigenständige, bildungsrelevante Sozialisationsinstanz verstanden.

3) So zeigen eine ganze Reihe von Studien aus Deutschland, Frankreich und den USA, dass sich gesellschaftliche Eliten nach wie vor in einem erheblichen Maße dadurch reproduzieren, dass sie teilweise über ganze Generationen ein hohes kulturelles Kapital „verwalten" und ihren Söhnen und Töchtern ihre kulturellen und sozialen Praktiken bereits ab der frühesten Kindheit in Form einer „stillen Pädagogik" vermitteln.

durch die v.a. angeblich generational vererbte moralisch-kulturelle Haltungen problematisiert werden. Eine Affinität derzeit hegemonialer Sozialraumdiskurse zu einer solchen Perspektive, lässt sich etwa im Kontext des Programms „Soziale Stadt" verdeutlichen:

> *„Kinder und Jugendliche entwickeln eine ‚abweichende Kultur', da sie in einem Umfeld mit nur wenigen positiven Vorbildern und Repräsentanten eines ‚normalen' Lebens den Sinn von Schule, Ausbildung und Beruf nicht mehr ausreichend vermittelt bekommen, im Gegenteil: es erfolgt ein ‚negatives soziales Lernen'" (Becker et al. 2003, S. 11).*

„Staatliche Transferleistungen und Kleinkriminalität ersetzen in einem durch Arbeitslosigkeit geprägten Umfeld oftmals Arbeit als materielle Basis für Lebensunterhalt und Konsum" (Becker et al. 2002, S. 17).

Analytisch überrascht die Konjunktur dieser Perspektive alleine deshalb, weil nahezu alle methodisch robusten, empirischen Untersuchungen hierzu im wesentlichen eine Gemeinsamkeit aufweisen: Sie widerlegen die These einer solchen Armutskultur. Aber auch praktisch-programmatisch besteht eine gewisse Ironie darin, dass sich solche Deutungen mit einiger Regelmäßigkeit in Konzeptionen finden, in denen der Idee informeller Bildung ein hoher Stellenwert zukommt. Gäbe es nun aber eine Kultur der Armut im oben skizzierten Sinne, wäre sie v.a. eine Konsequenz sozialräumlicher Sozialisationsprozesse, d.h. ein Ergebnis informellen Lernens in benachteiligten Stadtteilen. Dann gälte es allerdings, informelles Lernen in solchen Stadtteilen möglichst zu vermeiden: Informelles Lernen wäre das zentrale Problem.

Wie verhält es sich nun mit dem Versprechen informellen Lernens, wenn die These von einer Kultur der Armut oder die – empirisch ebenso wenig haltbare und moralisch degradierende – Rede von einer „urban underclass" als unzutreffend und unangemessen zurückgewiesen werden kann? Ein empirischer Blick auf einen so genannten „benachteiligten Stadtteil" und die Netzwerke bzw. Vergemeinschaftungsweisen seiner Bewohner/innen hilft, diese Frage zu klären.

Es ist zunächst unstrittig, dass nur ein Bruchteil marginalisierter Akteure/innen in „benachteiligten Gebieten" wohnt[4]. Ebenfalls empirisch gesichert ist die Einsicht, dass nicht alle Bewohner/innen „benachteiligter Gebiete" benachteiligte bzw. marginalisierte Akteure/innen sind. Analytisch wie konzeptionell scheint es daher notwendig, Wirkungen der sozialen Lage und Quartierseffekte zu differenzieren. Versäumt man es zwischen Dynamiken, die durch den lokalen Sozialraum strukturiert sind und Dynamiken, die mit den Verortungen der Akteure/innen im gesellschaftlichen „sozialen Raum" (Bourdieu) zusammenhängen, zu unterschieden, produziert man schnell ökologische Fehlschlüsse, die auch hinsichtlich möglicher Handlungsempfehlungen auf Basis solcher „Erkenntnisse" zu – gelinde gesagt – zweifelhaften Vorstellungen führen. So finden sich auch im aktuellen Sozialraumdiskurs deutliche Tendenzen zu Unteraggregationen, wenn z.B. Problemkonstellationen, die in einem viel breiteren gesellschaftlichen Verursachungskomplex verortet sind – wie etwa Armut oder Arbeitslosigkeit – auf jenen Sozialraum zurückgeführt werden, in dem sie sichtbar werden, weil beispielsweise überdurchschnittlich viele arme und arbeitslose Menschen dort leben[5]. Gleichzeitig finden sich aber auch Tendenzen zur Überaggregation: Dass viele Menschen in einem spezifischen Sozialraum benachteiligt sind, heißt nicht, dass man von einem „benachteiligenden Sozialraum" sprechen kann. Selbst die Rede vom „benachteiligten Sozialraum" bzw. Stadtteil ist nicht unproblematisch. Im schlechtesten Falle wird eine fragwürdige Homogenisierung des Sozialraums nahe gelegt, bei der Probleme von Minderheiten (innerhalb des Raums) aus dem Blick geraten und andere Probleme – die im fokussierten Gebiet statistisch überproportional vorkommen – an Akteuren/innen bzw. mit Blick auf Akteure/innen „bearbeitet" werden, die diese Probleme eventuell gar nicht haben. Es ist, um nur ein Beispiel zu geben, weit verbreitet zu unterstellen, Netzwerke von Bewohnern/innen „benachteiligter Stadtteile" seien stark begrenzt. Dies mag sich aus einer überaggregierenden Perspektive auch empirisch bestätigen lassen. Jedoch kann es auch sein, dass die Netzwerke „benachteiligter Akteure/innen" begrenzt sind. Im ersten Falle wäre eine Strategie angemessen, die bestrebt ist, „benachteiligte Stadtteile" zu „verbessern". Im zweiten Falle ginge es eher darum, marginalisierte Akteure/innen zu unterstützen.

Wir sind dieser Frage u.a. mit Hilfe des „Positionsgenerators"[6] nachgegangen, einem netzwerkanalytischen Instrument, das es erlaubt,

4) Trotz einer massive Segregation der Armut lebten selbst in den USA der späten 1980er Jahre – der Blütezeit des Neoliberalismus also – über 90 Prozent der Armen nicht in Armutsgebieten (bzw. Ghettos).

5) Es ist ja z.B. durchaus richtig, dass sich ein Ozonloch über dem Südpol findet, daraus die Konsequenz zu ziehen, dass sich die „Südpolianer" um Klimaschutz bemühen sollten, scheint dennoch etwas zu kurz gegriffen.

6) Mit dem „Positiongenerator" lässt sich beschreiben, in welchem Maße die Befragten Zugang zu Menschen mit bestimmten Berufspositionen haben. Auf Basis der Berufsprestigeskala ISEI werden diesen Berufen metrische Werte - von ca. 20 für einen Hilfsarbeiter bis ca. 80 für einen Anwalt – zugewiesen.

die Zugänge der Befragten zu Menschen mit unterschiedlichem sozialem bzw. Berufsstatus zu messen[7]. Kontrolliert man Geschlecht und Klassenposition – in diesem Fall ein Faktor, der aus der „klassischen Triade" eigener Berufsstatus, Nettoäquivalenzeinkommen und Bildungsabschluss berechnet wurde – der Befragten, zeigen sich diesbezüglich nur sehr schwache und nicht signifikante gebietsspezifische Zusammenhänge. Kontrolliert man hingegen Gebiet (und Geschlecht) und betrachtet klassenspezifische Unterschiede, so finden sich überaus deutliche, statistisch hochsignifikante Zusammenhänge. Es spricht demnach vieles dafür, dass zumindest in einigen sozialräumlich orientierten Ansätzen Klasseneffekte mit Raumeffekten verwechselt werden. Eine solche Verwechslung kann jedoch an den Akteuren/innen vorbei gehen, soziale Ungleichheiten in wie außerhalb „benachteiligter Sozialräume" übersehen oder – im ungünstigsten Fall – sogar noch verschärfen.

Dies könnte z.B. mit Blick auf Ansätze der Fall sein, in denen die Bewohner/innen benachteiligter Stadtteile für „die Interessen des Stadtteils"[8] aktiviert werden sollen. Wir haben die Menschen befragt, ob sie sich an einer Reihe von (politischen) Aktionen und Initiativen aktiv oder passiv beteiligt haben und daraus einen „Aktionsfaktor" gebildet. Klassenspezifisch lässt sich dabei insgesamt ein deutlicher Zusammenhang aufzeigen, der im „benachteiligten Gebiet" noch stärker ist als außerhalb. Dies wäre per se gar nicht so problematisch, wenn sich nicht zugleich deutliche klassenspezifische Unterschiede in dem zeigen würden, was oder wer im Sozialraum als drängendes Problem gilt. Bestimmte Strategien der Aktivierung und Informalisierung im Kontext einer sozialräumlich orientierten Sozialen Arbeit sollten entsprechend (stärker) darauf achten, sich nicht – in bester Absicht – zum Werkzeug sozialräumlich ohnehin dominanter Gruppen zu machen. Empirisch spricht jedenfalls einiges dafür, dass v.a. Ansätze, die auf eine Aktivierung lokalen Engagements und (kollektiver) Selbsthilfekräfte zielen, (falls überhaupt) eher ressourcenstarke Akteure/innen ansprechen, deren Interessen, Prioritäten, Problemwahrnehmungen und Problemkonstellationen – gerade im „benachteiligten" Gebiet – jedoch deutlich von denen symbolisch subdominanter Gruppen und Akteure/innen abweichen (können).

Wie steht es nun – wenn wir davon ausgehen können, dass Wirkungen der sozialen Lage, in denen sich die Menschen befinden, insgesamt stärker sind, als die des Quartiers, in dem sie wohnen – mit den Hoffnungen, die auf die informelle Bildung im Quartier als einem Ort des alltäglichen Lernens gerichtet sind?

Wenn Schüler/innen im dreigliedrigen System segmentiert werden, wäre der lokale Nahraum ein phantastischer Ort der Bildung, wenn solche Stratifizierungsprozesse hier nicht stattfinden würden. Doch leider ist keinesfalls anzunehmen, dass das informelle Lernen in den eigenen Vernetzungen und Vergesellschaftungen sozial weniger stratifiziert ist. Es ist eine alte Einsicht, dass sich in Netzwerken starke soziale Homogenisierungstendenzen finden. Auch unsere eigenen Untersuchungen verdeutlichen das hohe Maß in dem informelle Netzwerke die Fähigkeiten und Charakteristika der eigenen Person widerspiegeln. Sowohl hinsichtlich der Ressourcen als auch der soziostrukturellen Merkmale der Akteure/innen zu denen soziale Netzwerke Zugang schaffen, zeigt sich, dass Menschen offensichtlich dazu tendieren, sich informell mit „ihresgleichen" zu assoziieren. Der sog. Matthäus-Effekt – „Wer hat dem wird gegeben…" (Matthäus 13, 12) – findet sich im „benachteiligten Gebiet" noch stärker als im „nicht benachteiligten" Gebiet. Wir interpretieren dies als eine Konstellation, in der sich Akteure/innen mit hohen Bildungs- (und anderen) Ressourcen in „benachteiligten Stadtteilen" stärker schließen als außerhalb. (Dafür spricht auch, dass sie hier deutlich weniger lokale Eingebundenheit zeigen als ressourcenschwache Gruppen). Da die Verteilung dessen, was Bourdieu sozial ererbtes Kulturkapital nennt, in solchen Schließungen begründet und perpetuiert wird, lässt sich dies als ein zentraler Mechanismus der Reproduktion des gesellschaftlichen Oben und Unten verstehen. Ferner verdeutlichen unsere Ergebnisse, dass lokale Solidaritätsbeziehungen für benachteiligte Akteure/innen in „benachteiligten Stadteilen" zwar mit erhöhten Zugängen zu alltäglichen Hilfen und einer Steigerung subjektiven Wohlbefindens verbunden sein können. Darüber hinausweisende Ressourcen und Zugänge zu nicht-redundanten Kontakten werden hierdurch aber eher nicht eröffnet. Pointiert formuliert hilft lokale Integration und Eingebundenheit den Menschen v.a. beim alltäglichen Auskommen in der eigenen Marginalität, nicht jedoch beim Durchbrechen gesellschaftlicher

7) Die Daten stammen aus einer Erhebung im Rahmen des von der DFG finanzierten Forschungsprojekts „Räumlichkeit und soziales Kapital in der Sozialen Arbeit. Zur Governance des sozialen Raums".

8) Die Rede von „den Interessen des Stadtteils" schwebt notorisch in der Gefahr, dem aus der Theorie kollektiver Güter bekannten „fallacy of composition" aufzusitzen. Dieser schwerwiegende Fehlschluss lässt sich z.B. dadurch vermeiden, dass Sozialräume als soziale Arenen in den Blick genommen werden, in denen (symbolische) Kämpfe nicht zuletzt darum ausgefochten werden, wer den Sozialraum repräsentiert und wessen Interessen als „die Interessen des Sozialraums" gelten können.

Marginalisierungsprozesse.

Insofern wären räumlich orientierte Ansätze und Strategien darauf zu prüfen, ob sie reflektieren – oder es versäumen zu reflektieren –, dass sich Zugehörigkeiten und Kooperationsbeziehungen eher an sozialen als an räumlich physikalischen Demarkationslinien entscheiden. Den Sozialraum im Sinne eines „benachteiligten Stadtteils" zu stabilisieren – oder etwas dramatischer formuliert zu „befrieden" –, ist eine legitime Anstrengung, aber es ist etwas anderes, als benachteiligte Menschen zu unterstützen. Daher plädieren wir eher für einen sozialräumlich sensiblen als für einen sozialraumorientierten Ansatz, in dem es nicht um eine Verschiebung vom Fall zum Feld, sondern um die in sozialen Feldern positionierten Akteure/innen geht. Dabei beziehen wir uns auf einen Feldbegriff, wie er in der nicht substantiell, sondern relational denkenden Sozialwissenschaft entwickelt worden ist: Das Feld ist hier weder ein Stadtteil noch ein anderer geographisch fixierter Ort noch eine administrative Einheit zur manageriellen Steuerung. Es ist vielmehr ein sozial strukturiertes, Handlungs- und Daseinsmöglichkeiten eröffnendes oder verschließendes gesellschaftliches Verhältnis (dazu: Martin 2003). Aus dieser Perspektive ginge es darum, die Entfaltungsmöglichkeiten und Lebenschancen von Menschen zu erweitern, d.h. nach den Bedingungsmöglichkeiten zu fragen, die Menschen in die Lage versetzen, sich für ein für sie mit guten Gründen erstrebenswertes Leben entscheiden und dieses führen zu können. Auch wenn ein Teil dieser Bedingungsmöglichkeiten im lokalen Nahraum der Akteure/innen liegen kann, gibt es Ansätze, die einer solchen Aufgabe insgesamt eher gerecht werden dürften, als ex ante auf kleinräumige Grenzen des Stadtteils fixierte Strategien: Ein auf demokratische Gleichheit gerichteter Capability-Ansatz wäre ein aussichtsreicher Kandidat.

Literatur

Becker, H./ Franke, Th./ Löhr, R.-P./ Rösner, V. (2002): „Drei Jahre Programm Soziale Stadt. Eine ermutigende Zwischenbilanz", in: DIfU (Hg.): Die Soziale Stadt. Eine erste Bilanz des Bund-Länder-Programms „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt". Berlin.

Becker, H./ Franke, Th./ Löhr, R.-P./Schuleri-Hartje, U.-K. (2003): „Das Programm Soziale Stadt: von der traditionellen Stadterneuerung zur integrativen Stadtteilentwicklung", in: DIfU (Hg.):Strategien für die Soziale Stadt. Erfahrungen und Perspektiven. Berlin.

Bourdieu, P. (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg.

Kessl F./ Otto H.-U. (Hg.) (2004): Soziales Kapital und Soziale Arbeit. Zur Kritik lokaler Gemeinschaftlichkeit. Wiesbaden.

Kessl F./ Kutscher N./ Otto H.-U./ Ziegler H. (2004): Bildungsprozesse im sozialen Kontext unter dem Aspekt der Bedeutung des Sozialraums für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Expertise für den Achten Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

Landhäußer S./ Ziegler H. (2005): "Social Work and the Quality of Life Politics – A Critical Assessment", in: Social Work & Society, Volume 3, Issue 1.

Martin, J. L. (2003): "What Is Field Theory?", in: American Journal of Sociology 109, S. 1-49.

Prof. Dr. Ursula Rabe-Kleberg,
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Buddelkiste – oder was? Bildungsräume für kleine Kinder im Stadtteil

Vorüberlegung

In aktuellen bildungs- und sozialpolitischen Diskussionen werden erneut Forderungen nach einer Erweiterung der Bildungsräume von Kindern, über Familie und Kindereinrichtungen hinaus, laut (z.B. Bundesjugendkuratorium 2004). Dabei wird erwartet, dass die Vergrößerung der Streif- und Spielräume in den Stadtteil hinein zu einer Bereicherung der Bildungsmöglichkeiten auch schon für kleine Kinder führt. Wenn wir uns fragen, ob dies wirklich der Fall sein kann, oder was zu verändern wäre, müssen wir zunächst klären, von welch einem Begriff von Bildung und Raum dabei ausgegangen wird. Hierzu sollen im Folgenden einige Überlegungen angestellt werden.

Dabei ist zunächst daran zu erinnern, dass in der Kindheitsforschung der siebziger und achtziger Jahre schon einmal Räume und Zeiten (Rabe-Kleberg/Zeiher 1984, Zeiher/Zeiher 1993), die für Kinder in der Gesellschaft zur Verfügung stehen, im Zentrum der Überlegungen standen. An diese Erkenntnisse und Überlegungen aus soziologischer und sozialökologisch orientierter Kindheitsforschung muss erinnert werden, aber auch an unbeantwortete Fragen, kinderpolitische Forderungen und nicht zuletzt an bis heute nicht gezogene Konsequenzen.

Betrachten wir die damaligen Überlegungen im Lichte aktueller raumsoziologischer Theorie (Löw 2001), so müssen wir fragen, welche Akteure konstruieren Bildungsräume für und von kleinen Kindern, wie sehen diese aus und wie sind sie zu verändern?

Bildungsorte für Kinder sind überall!

Das Bundesjugendkuratorium hat in seiner Schrift „ Bildung fängt vor der Schule an! Zur Förderung von Kindern unter sechs Jahren“ (2004) explizit „Raum greifende“ Forderungen für die weitere Entwicklung der Kleinkinderziehung in gesellschaftlicher Verantwortung formuliert. In mehreren Thesen werden bisher weitgehend unhinterfragte sozial-räumliche Grenzzäune für kindliche Lebensweisen und ihrer Teilhabe an Gesellschaft argumentativ niedergerissen und darüber nachgedacht, welche Frei-Räume für kindliche Entwicklungen entstehen (könnten). Im Folgenden soll auf einige dieser Forderungen näher eingegangen werden.

So heißt es z.B. in der 5. These: „Elementare Bildung bedeutet mehr als Tageseinrichtungen für Kinder“. Mit dieser Aussage wird kritisch auf zwei zu unterscheidende Tendenzen in der aktuellen Diskussion um Bildungsprozesse in der frühen Kindheit gezielt. Zum einen wird damit der Vorstellung begegnet, es könne Bildung von Erwachsenen an Ort und Zeit gebunden inszeniert werden – etwa nach dem Motto: „Bildung ist bei uns zwischen 9 und 10 Uhr. Danach dürfen die Kinder spielen!“ Zum anderen aber richtet sich diese These auch gegen Tendenzen in der Diskussion um kindliche Bildung, die versuchen, den Kindergarten zum einzigen Bildungsort für Kinder zu stilisieren. Auch gegen eine solche „Scholarisierung“ des Kindergartens richtet sich diese These, also gegen eine Verschiebung der Bedeutung des Kindergartens als Institution nach dem Vorbild der Schule.

Bildung wird in dieser These vielmehr als ein Prozess verstanden, der vom Kind ausgeht und sich nicht an räumliche und zeitliche Ausdifferenzierungen hält. Grenzziehungen, die mit institutionellen Logiken und Notwendigkeiten begründet werden, werden damit pädagogisch in Frage gestellt und politisch delegitimiert. Werden den Kindern danach Zugänge zu möglichen Räumen ihrer Weltaneignung verschlossen, so muss dies als ein Ausdruck der Begrenzung von Bildungsmöglichkeiten, als Verhinderung von Teilhabe und als Einschränkung von Lebenschancen begriffen werden.

Raum wird in dieser Diskussion als sozialer Raum verstanden, als räumlich konstruierte Beziehungen zwischen den Akteuren. Bei der gängigen Eingrenzung der Kinder auf spezialisierte und institutionalisierte Räume („Schutzzonen“) muss demnach gefragt werden, wer sind die Akteure, wer setzt die Grenzen, wer verhindert kindliche Grenzübertritte – und wer befördert diese aber vielleicht auch.

Richtet sich diese These eher darauf, die Akteure dazu zu ermuntern, die angestammten Kinder-Orte zu verlassen und sich weitere Bildungsräume auf eigensinnige Art anzueignen, so wendet die nächste These den Blick auf den Innenraum von Bildung.

Da heißt es in der 6. These: „Tageseinrichtungen für Kinder sind gemeinsame Bildungsorte für Kinder, Familien und Fachkräfte“. Auch an dieser These kann noch einmal deutlich gemacht werden, dass Bildung nicht als ein spezialisiertes Angebot von professionellen Fachkräften an Kinder verstanden wird, sondern als ein komplexer, kaum planbarer und weitgehend ungewisser Prozess zwischen Erwachsenen und Kindern, der auf gegenseitigem Vertrauen und Respekt basiert. In solchen Bil-

dungsprozessen werden Kinder nicht gebildet, sondern Erzieher/innen und Kinder bilden sich gemeinsam.

Schwieriger werden diese Prozesse, wenn auch zunehmend Eltern an diesen „learning communities“ teilhaben. Schwieriger wird es nicht nur, weil andere Akteure mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen „mitspielen“ wollen und sollen. Prekärer werden solche Prozesse der Bildung und Partizipation auch, weil die „Raumverteilung“ in der Kindereinrichtung und damit klare Zuständigkeiten und Claims in Frage gestellt werden. Sind die Eltern nicht mehr nur Gäste oder Kunden, sondern „Teilhaber/innen“ am Bildungsort Kindergarten, so verschieben sich die Grenzen von Einflussgebieten in der Einrichtung, werden sichtbar, fühlbar und hinterfragbar. Im besten Fall werden sie offen, offen für vielfältige Eindrücke, Potenzen und Kompetenzen, die von Eltern und anderen „Betriebsfremden“ in die Einrichtung gebracht werden können.

Nicht nur die Kinder als Lernende zu sehen, sondern auch die Fachkräfte und die Eltern, ist die Voraussetzung für die Konstruktion eines gemeinsamen Bildungsortes Kindergarten.

Die Erfahrung gemeinsamer und gegenseitiger Bildungsarbeit kann als Vorraussetzung angesehen werden für eine weitere Forderung, die in der Schrift des Bundesjugendkuratoriums an die zukünftige Gestaltung von Bildungsräumen aufgestellt wird.

In der 7. These heißt es: „Die Tageseinrichtungen haben Teil an der sozialräumlichen Gestaltung positiver Lebensbedingungen für Kinder und Familien“. Auch wenn diese Forderung von der entsprechenden Formulierung des Kinder- und Jugendwohlfahrtsgesetzes inspiriert ist (§1 Absatz 3 Punkt 4 SGB VIII/KJHG) und deshalb zu den gesetzlichen Grundlagen der Kindereinrichtungen gehört, so ist diese Vorstellung in der aktuellen Diskussion um die Gestaltung der Rahmenbedingungen kindlicher Bildungsprozesse kaum gegenwärtig – und schon gar nicht in ihrer sozialräumlichen Ausprägung. Diese Forderung impliziert nicht weniger, als dass vom Kindergarten aus Initiativen und Ansprüche an zuständige Akteure im Sozialraum ergehen sollen, die letztlich darauf zielen, die Lebensbedingungen der Kinder und ihrer Familien zu verbessern.

Hierzu könnten – nach dem Vorbild der „integrated services“ englischer Early Excellence Centres (Early Excellence 2004) – die Verknüpfung von Diensten und Angeboten im Stadtteil und ihre räumliche Anbindung in der Kindereinrichtung gehören, aber auch die Aufnahme und Intensivierung von Kooperationen mit anderen Fachkräften und Diensten, die für die Kinder von Relevanz sind. Nur ein Beispiel: Wenn wir beobachten, auf welche Widerstände und auf welchen Unverstand Versuche stoßen, zwischen Kita und Grundschule auch nur Gespräche zu führen, können wir ahnen, welche Reichweite eine solche – eigentlich selbstverständliche – Forderung im Sinne der Bildungsprozesse von Kindern hat.

Erzieher/innen scheuen eher – nicht zuletzt aufgrund der oben beschriebenen Erfahrungen der Missachtung ihrer Profession – das Überschreiten der institutionellen Grenzziehungen. Sie haben sich weitgehend eingerichtet in ihrer Arena, wenn es auch nicht „gemütlich“ darin ist, seitdem die Nachfrage der Eltern nach marktgängigen „Bildungsangeboten“ (Englisch, Musik, Sport) gestiegen ist.

In den Forderungen des Bundesjugendkuratoriums ist das Verhältnis von Bildung und sozialem Raum demgegenüber aber deutlich komplexer und für viele ungewohnt, wenn nicht unverständlich. Bildung wird als Selbstbildung des Subjekts Kind verstanden, nicht als Produkt von Bildungsangeboten und -bemühungen der Erzieher/innen und nicht als „Angebot“! Es wird auch nicht unterschieden zwischen formaler, informeller, non-formaler Bildung, wie dies für schulische Prozesse angehen mag. Das Leben bildet – wie Hartmut von Hentig betont (v. Hentig 1996), und es geht darum, die Dinge zu klären und die Personen zu stärken. Kindertagesstätten sind demnach nur ein Ort von Bildung. Vielmehr müssen wir die Bildungsräume von Kindern aufsuchen und untersuchen, welche Bildungsprozesse hier möglich und unmöglich sind.

Raum wird dabei als Sozialraum verstanden, nicht als Teil der Topographie, sondern als durch die Subjekte konstituierter materieller und sozialer Zusammenhang, der selbstverständlich auch Orte hat, der aber auch die materielle Begrenzung von Orten überspringt, weil er durch die sozialen Beziehungen der Akteure erst entsteht.

Die Frage, die die Organisatoren/innen dieser Tagung mir in diesem Zusammenhang gestellt haben, was diese theoretisch gefärbte Formulierung eigentlich genau bedeute und was insbesondere für kleine Kinder, ist gar nicht so einfach zu beantworten, wie ich zunächst dachte. Bislang haben wir Diskussionen über die Frage des Sozialraums für größere Kinder, Jugendliche und Erwachsene geführt. Beim Überprüfen wurde der Verdacht genährt, dass wir ungewollt auch bei der Kleinkinderziehung in der Frage der Sozialräumlichkeit zunächst an die Erwachsenen gedacht haben, die sich da einmischen, kooperieren, integrieren sollen. Und dass für die Kinder vielleicht einiges dabei abfällt an verbesserten Bildungschancen.

Schauen wir also genauer hin und erinnern

uns an die Überlegungen und Erkenntnisse der sozialökologischen Kindheitsforschung der siebziger und achtziger Jahre!

Kindheit im Modernisierungsprozess

Es waren vor allem die Prozesse der „Modernisierung von Kindheit", die damals im Zentrum des Interesses standen. Das Grundparadigma war, Gesellschaft dringe in das bisher als Schonraum gedachte Territorium ein und zerstöre pädagogische Intentionen und Bemühungen. Zu diesen gesellschaftlichen Bedingungen, denen Kinder nun als unmittelbar ausgesetzt gesehen wurden, gehörten vor allem Veränderungen in den Mustern zeitlicher Organisation und in räumlichen Strukturen.

Gerade Phänomene der Räume, in denen das Aufwachsen von Kindern stattfindet, hatten sich in den modernen Gesellschaften seit Ende des Zweiten Weltkrieges rasant verändert, das war nicht zu übersehen. Hier seien die wichtigsten schlaglichtartig genannt:

Die Generation der Vierzigerjahre-Kinder erlebt Zerstörung, Flucht, Unordnung, Mangel, Improvisation, Aufhebung der Trennung von drinnen und draußen, von öffentlich und privat, Arbeit und Leben. Auch jüngere Kinder sind stark durch ernsthafte Arbeit in die Produktion des Alltagslebens integriert. Räumliche Enge führt zum Fehlen elterlicher Kontrolle. Den Kindern gelingt es auch weitgehend diese zu meiden. Es gibt kaum spezialisierte oder pädagogisierte Räume für Kinder, vielmehr sind Kinder und Erwachsene noch nicht (wieder) räumlich und funktional vermischt.

Die Kinder der Fünfziger erleben den Wiederaufbau, ihre bevorzugten Spielplätze sind oftmals Baustellen. Privatheit wird wieder durch Rückzug in die (kleinen) Wohnungen hergestellt, Kinderzimmer gibt es allerdings nur in so genannten Eigenheimen. Kinder fast aller Schichten leben noch eine „Straßenkindheit" und fühlen sich „beheimatet im Kiez" (Pfeil). Erwachsene achten zunehmend als „Ortswächter" über die Einhaltung von Regeln und Anstand auf den Straßen. Erste Spielplätze in Parks sind eher Prestigeobjekte und werden von den Kindern gemieden.

Die Generation der in den Sechzigern geborenen Kinder erlebt eine zunehmende Motorisierung. Straßen bieten immer weniger Spielmöglichkeiten. Sie werden gefährlich. Insgesamt bleibt durch Umweltzerstörung und Versiegelung des Bodens immer weniger Platz für die traditionelle Spielkultur der Kinder. Es entstehen ausdifferenzierte Kinderspezialinstitutionen, Ansätze der „Verinselung" und „Verhäuslichung" sind bei Mittelschichtkindern bereits zu beobachten.

Bis in die siebziger Jahre hinein haben dann Prozesse der Funktionsentmischung und Ausdifferenzierung weitgehend homogene Räume geschaffen, Die Trennung von Arbeiten und Wohnen ist perfektioniert. Funktionen wie Einkaufen, Freizeit etc. werden zentralisiert und müssen über längere Wege erreicht werden, die Monofunktionalität der Stadtteile und Nahräume, aber auch der Orte für Kinder setzt sich durch (Preuss-Lausitz u.a.1983, Pfeil 1965, Walter 1981, Zinnecker 1979). Im Gegenzug wird versucht, diesen Prozess in seinen Auswirkungen für Kinder mit pädagogischen Mitteln und Interventionen aufzuhalten. Mit Bürgerinitiativen werden Straßenfeste arrangiert, die auch für Kinder zumindest in dieser kurzen Zeit einen Raum der Vermischung von Funktionen und Akteuren darstellen.

Was ist geschehen in der Zeit rasanter Modernisierung von Kindheit? Es sind Lebensräume entstanden, die weitgehend monofunktional ausgestaltet sind, für viele Handlungsformen entstehen spezielle Räume. Orte der Kinder sind angefüllt mit Gegenständen, die nicht veränderbar sind, die nicht verbraucht werden können, die oftmals nicht einmal zerstört werden können. Die Zahl und der Umfang von Räumen, die von bürokratischen Organisationsprinzipien oder marktförmigen Handlungsvorgaben durchzogen sind, wächst.

„Räumliche Lebensbedingungen sind Niederschlag menschlicher Tätigkeiten und stellen zugleich Möglichkeiten und Beschränkungen für Tun dar. In den Einteilungen, Abgrenzungen und Entfernungen, in den Ausstattungen und Zuordnungen der räumlichen Welt sind soziale Verhältnisse material verfestigt. Jede Kindergeneration wird mit den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen auch in Gestalt räumlicher Lebensverhältnisse konfrontiert" schreibt Helga Zeiher in den frühen achtziger Jahren (1983, S.176).

Dagegen wird die Hoffnung, dass Kinder – wie das bereits Muchow in den zwanziger Jahren beobachtet hatte (Muchow/Muchow 1998) – den Räumen Bestimmungen geben, die in der Erwachsenenwelt nicht vorgesehen sind, hochgehalten. In vielen Untersuchungen der siebziger Jahre zur Nutzung von Spielplätzen konnte dies aber nur für größere Kinder aufgezeigt werden. Sie suchten sich Nischen, unspezialisierte Räume, wenn es die noch gab, durchbrachen Raumvorschriften, da die „Ortswächter" längst fehlten, sie spielten Gegenstände „um", zerstörten auch einfach – und zogen sich schließlich seit den achtziger Jahren in die Kinderzimmer, vor die Fernseher und später die Computer zurück. Die Mittelschichtkinder zuerst, die noch Generationen zuvor ebenso „Straßenkinder" gewesen waren wie ihre Peers aus den unteren Schichten.

Kleinere Kinder dagegen gerieten mehr als je zuvor in die Abhängigkeit von Erwachsenen und deren kulturellen und sozialabhängigen Vorstellungen vom angemessenen Raum für kleine Kinder. Auch der verlagerte sich zunehmend in die Häuser, hinter die Zäune der Kitas und auf die Hintersitze der Autos, in denen sie von einer Raum-Insel zur nächsten gefahren wurden (Schottmeyer/Christman 1976).

Der Soziologe Oskar Negt hatte in den siebziger Jahren als Mitbegründer einer alternativen Schule in Hannover das Thema der räumlichen Begrenzung von Kindern zu einem politischen Thema gemacht. In seinem zusammen mit A. Kluge formulierten Werk „Öffentlichkeit und Erfahrung" (1963) räumte er dem (gestörten) Verhältnis von Kindern und Öffentlichkeit einen wichtigen Stellenwert ein: „Eine der wirksamsten Verfremdungen jeder Öffentlichkeit ist das Hereinbrechen von Kindern" (1963, S.464). Er versucht sich vorzustellen, dass Kinder

- schwadronenweise in das Foyer eines Grandhotels eindringen,
- in ihren spezifischen Geschäftsangelegenheiten öffentliche Plätze und Gebäude okkupieren,
- das Bild öffentlicher politischer Versammlungen bestimmen,
- aufgrund des Versagens von Kontrollen während einer Livesendung Fernsehateliers in größerer Anzahl betreten.

Immer werde unverzüglich der verdinglichte Charakter der jeweiligen Öffentlichkeit, ihre Starrheit und die Tatsache sichtbar, dass Öffentlichkeit immer die Öffentlichkeit der Erwachsenen heißt. Deshalb fordert er: „Kinder brauchen, wenn sie ihre spezifische Form von Sinnlichkeit vergegenständlichen, sich ‚einfangen' sollen, eine raumbetontere Öffentlichkeit als Erwachsene. Sie brauchen einen größeren Bewegungsspielraum, Plätze, die ein möglichst flexibles Aktionsfeld darstellen, in dem die Dinge nicht ein für allemal festgesetzt, definiert, mit Namen versehen, mit Verboten behängt sind. Sie brauchen auch völlig andere Zeiträume als Erwachsene, um sich zu entfalten." (1963, S.466). Er gibt aber zu bedenken:

„Eine solche Öffentlichkeit stößt allerdings bei ihrer Expansion auf handfeste materielle Interessen. Für diese Erwachseneninteressen am eigenen Leben der Erwachsenen stellt sich die Tätigkeit der Kinder, sobald sie sich entfaltet, als Schaden dar. Dabei hat das Privateigentum jeden Fleck, der ökonomisch verwertbar ist, okkupiert … Das, was Kinderöffentlichkeit auch nur der räumlichen Form nach sein könnte, wird auf Kinderghettos reduziert. Diese sind das getreue Spiegelbild bürgerlicher Öffentlichkeit, in der alles fest begrenzt, das Wichtigste ausgegrenzt ist und alles seinen Standort hat. …." (1963, S.466).

Das Verhältnis von räumlichen Bedingungen und Handeln der Kinder zwischen Determination und Offenheit stand im Zentrum der Überlegungen der damaligen Kindheitssoziologie. Dabei können wir heute das, was Negt und Kluge in ihrer Diktion „Kinderöffentlichkeit" genannt haben, als den sozialen Bildungsraum für Kinder begreifen. Wir stehen vor der Aufgabe, diese Bildungsräume zu rekonstruieren, zu beschreiben und zu verstehen. Und sollte dies gelingen, könnten wir sogar normative Maßstäbe dafür entwickeln, wie die materiellen und sozialen Räume beschaffen sein müssten, so dass sie anregend und fördernd für Bildungsprozesse von Kindern werden könnten.

Räume, so haben wir jetzt verstanden, sind nicht Orte oder Planungsräume, jedenfalls nicht nur. Soziale und Bildungsräume sind Konstrukte, die durch das soziale Handeln, die Interaktionen der sich bildenden Akteure entstehen, und die dann zu Bedingungen für weiteres Handeln werden. Bildung und Raum müssen immer vom Subjekt, von den Subjekten, den Kindern, den Erziehern/innen und den Eltern – um nur einmal die ersten zu nennen – gedacht werden. Aber selbstverständlich spielen die Güter, die materiellen Bedingungen, die diesem so gebildeten sozialen Raum innewohnen oder zur Verfügung stehen oder – nicht nur im übertragenen Sinne – angeeignet werden, eine bedeutende Rolle. Wenn sie nicht verfügbar sind – wie dies in entleerten Räumen der Fall ist – können sie keine Bildungsprozesse provozieren.

Sind die Bildungsräume leer?

So stehen wir nun vor den Aufgaben, nicht nur die Bildungsprozesse unserer Kinder zu beobachten, zu dokumentieren und zu erklären, wir sind auch gehalten, diese Prozesse in Räumen zu denken.

Meine These ist, dass diese möglichen Räume ziemlich leer und für Kinder langweilig sind. Aber vielleicht liege ich auch falsch. Forschungen, die sozialräumlich an die Fragen kindlicher Bildungsprozesse herangehen, liegen nicht vor.

Fragen wir „Buddelkiste – oder was?" und zielen dabei auf das „ – oder was?", so müssen wir die Räume verändern, um sie als soziale Konstruktionen zu verstehen. Die dann auftretenden Schwierigkeiten verweisen auf Akteure und ihre Widerstände sowie auf den Räumen innewohnende machtvolle Logiken und Strukturen. Die Frage nach den Bildungsräumen wird so eine gesellschaftspolitische Frage, eine Antwort ist kaum sichtbar – bislang.

Literatur

Bundesjugendkuratorium (2004): Bildung fängt vor der Schule an! Zur Förderung von Kindern unter sechs Jahren. Berlin.

Early Excellence (2004), erstellt von der Projektgruppe INT2 (British Council): Perspectives on Education. Berlin.

Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt/Main.

Muchow, M./Muchow, H. (1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Bensheim.

Negt, O./ Kluge, A. (1963): Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt/Main.

Pfeil, E. (1965): Das Großstadtkind. München/Basel.

Preuss-Lausitz, U. u.a. (1983): Kriegskinder. Konsumkinder. Krisenkinder. Weinheim.

Rabe-Kleberg, U./Z eiher, H. (1984): „Kindheit und Zeit. Über das Eindringen moderner Zeitorganisation in die Lebensbedingungen von Kindern“, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1/1984.

Schottmayer, G./Christmann, R. (1976): Kinderspielplätze. Stuttgart.

v. Hentig, H. (1996): Bildung. München/Wien.

Walter, H. (Hg.) (1981): Regionen und Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Präzisierung menschlicher Entwicklungsvoraussetzungen. Band II. Stuttgart.

Zeiher, H. (1983): „Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945“, in: Preuss-Lausitz, Ulf u.a.: Kriegskinder. Konsumkinder. Krisenkinder. Weinheim, S.176.

Zeiher, H.J./ Zeiher, H. (1983): „Organisation von Raum und Zeit im Kinderalltag“, in: Marefak, M./Nauck, B. (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Luchterhand, S.389-401.

Zinnecker, J. (1979): „Straßensozialisation“, in: Zeitschrift für Pädagogik. 5, S.727-246.

Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg, Institut für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft

Integrierte Bildungsangebote im Stadtteil – Erfahrungen mit neuen Konzepten und Qualifikationserfordernisse

Vorbemerkung

Es ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig in benachteiligten Quartieren aufwachsen. Ebenso bekannt ist, dass ihre Bildungschancen um ein vielfaches schlechter stehen als die ihrer nicht gewanderten Kameraden/innen. Drittens ist bekannt, dass es Mechanismen der Benachteiligung gibt, die zwar noch nicht im allgemeinbildenden Schulwesen zu greifen scheinen, aber an der Schwelle zum Beruf. Ein jüngeres, vermutlich noch nicht sehr verbreitetes Forschungsergebnis stammt aus einer in Hamburg durchgeführten Untersuchung im berufsbildenden Bereich. Es handelt sich um die Studie „Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (Ulme)" von Rainer Lehmann und anderen (vgl. Lehmann u.a. 2005). Hier stellte sich heraus, dass die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung zu beginnen, die zu einem beruflichen Abschluss führt, in enger Abhängigkeit zum Migranten/innen-Status steht. Bei gleicher erreichter Fachleistung haben Jugendliche ohne Migrationshintergrund eine mehr als doppelt so hohe Chance, in einen beruflichen Bildungsweg einzumünden, der zu einem qualifizierten Abschluss führt, als die Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Lehman u.a. 2005, S. 108ff).

Aus den Beobachtungen zur Bildungsbe(nach)teiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland ergeben sich Konsequenzen, die in folgenden Thesen zusammengefasst sind.

1. Thesen zur Lage

These 1:

Der Hauptakzent von „integrierten Bildungsangeboten" im Stadtteil sollte darauf liegen, Beiträge dazu zu leisten, dass die Kinder und Jugendlichen im formellen Bildungssystem reüssieren können – schließlich sind die förmlich beglaubigten Leistungen und formellen Testate im deutschen Bildungs- und Beschäftigungssystem von überwältigender Wirksamkeit für die Chance auf gesellschaftliche Partizipation.

These 2:

Deshalb ist es erforderlich, dass „integrierte Bildungsangebote" sich verstärkt dem Bereich zuwenden, der für die Erlangung von Testaten als Voraussetzungen für Partizipation die höchste Wirksamkeit besitzt: der Förderung der Leistungen im kognitiven Bereich. Hiermit sind die Kenntnis- und Wissensbestände gemeint, die Heranwachsende im sprachlichen Bereich vorweisen müssen. Gemeint sind ferner die Fähigkeiten zur Durchdringung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Phänomene, die die Welt bewegen. Dabei kommt dem sprachlichen Bereich die größte Bedeutung zu, denn das sprachliche Können und Wissen ist Grundlage und Voraussetzung für die Aneignung der anderen notwendigen Kompetenzen. Auf die enge Abhängigkeit der fachlichen Leistungen von sprachlichen Fähigkeiten haben die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA und IGLU jüngst wieder eindringlich aufmerksam gemacht.

These 3:

Die traditionelle Arbeitsteilung zwischen den Domänen des Bildungsbereichs, wonach der Schule die Alleinverantwortung für Bildung im Sinne der Anbahnung kognitiver Fähigkeiten zukommt und der außerschulischen Bildung keine Verantwortung dafür, war vermutlich nie produktiv, und sie ist es heute weniger denn je. Eine Voraussetzung dafür, dass „integrierte Bildungsangebote" die gewünschten positiven Folgen für die Lern- und Bildungschancen der Heranwachsenden haben, wird es sein, dass sich die verschiedenen an Bildung beteiligten Instanzen zunächst einmal darüber einiger werden als sie es gegenwärtig sind, was ihr gemeinsamer Bildungsauftrag ist. Dies erfordert nach meiner Einschätzung eine Umorientierung auf beiden Seiten: statt des Selbstverständnisses, dass das jeweils eigene Profil und der eigene Status am besten aus der Konkurrenz zum anderen pädagogischen Personal heraus geschärft werden könne, wäre die Entwicklung einer Grundauffassung ratsam, nach der es einen gemeinsamen professionellen Auftrag gibt, an dem alle zusammenarbeiten.

These 4:

Besonders groß ist die Notwendigkeit der Kooperation im Feld der sprachlichen Bildung. Zum Aufbau eines sprachlichen Vermögens, das die Aussichten auf Schul- und Berufserfolg erhöht, kann es nur kommen, wenn dieses Ziel in gemeinsamer und konzertierter Anstrengung der verschiedenen Instanzen verfolgt wird, die an der Spracherziehung beteiligt sind.

Erläuterungen zu These 4:
Zu einer eingehenden Erläuterung ist hier kein Raum; folgendes sei aber angedeutet (vgl. hierzu Gogolin/ Neumann/ Roth 2003):

Die Analyse der einschlägigen Forschungsergebnisse und der Vergleich der Praxis im deutschen Bildungssystem mit anderen Systemen haben gezeigt, dass die deutschen Traditionen der sprachlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsintergrund weniger erfolgreich sind als Konzepte anderer Länder, in denen auf eine vergleichbare sprachliche und kulturelle Heterogenität in der Schülerschaft zu reagieren war. Zu den wesentlichen Ursachen dafür gehört, dass es nicht zum kumulativen Aufbau der speziellen schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten kommt, die die Voraussetzung dafür sind, sich die Kompetenzen in der Sache, also in den Fächern des Bildungsganges anzueignen.

In dieser Hinsicht haben wir in Deutschland größten Nachholbedarf. Anders als in anderen Bildungssystemen hat sich bei uns keine Tradition der kooperativen Sprachbildung entwickelt. Dies gilt zum einen für das Feld der sprachlichen Bildung in der Schule. Die deutsche Schule besitzt kaum Ansätze, wie sie etwa aus England unter dem Stichwort „language across the curriculum" bekannt sind – also Sprache lehren in jedem Unterricht. Zum anderen ist eine Institutionen übergreifende Zusammenarbeit bei der Sprachförderung hierzulande nicht üblich. Sich um Sprachentwicklung zu kümmern, gilt als Pflicht des Elternhauses, diesem wird im Prinzip überlassen, dafür zu sorgen, dass die Kinder die sprachlichen Kompetenzen mitbringen, die beim schulischen Lernen vorausgesetzt werden. Üblich ist es, zu beklagen, dass Elternhäuser dieser Aufgabe immer weniger gewachsen seien. Unüblich ist es aber, Eltern als willkommene Partner in die Sprachbildungsanstrengungen der Institutionen einzubeziehen. Eher abgrenzend als kooperativ gestaltet sich traditionell – unter anderem aus strukturellen Gründen – auch die Beteiligung der verschiedenen Erziehungs- oder Bildungseinrichtungen am Sprachbildungsprozess. Weder ist es selbstverständlich, dass abgebende und aufnehmende Institution mit einander kooperieren (also etwa Kindergarten und Schule; Grundschule und Sekundarschule), noch kennen wir allzu viele gelungene Beispiele der horizontalen Zusammenarbeit – also zwischen einer Schule und der benachbarten Kindertagesstätte, einer örtlichen Bibliothek, einem Förderverein oder anderen Instanzen, die im Sozialraum als Ressource zur Verfügung stehen. Nur wenn es gelingt, diese verschiedenen „Player" auf gemeinsame (oder zumindest nicht miteinander konkurrierende) Anstrengungen bei der Sprachbildung zu verpflichten, kann es zum kumulativen Aufbau der sprachlichen Fähigkeiten kommen, die die Voraussetzung für die Chance auf Bildungserfolg sind.

These 5:

Aus den angedeuteten Zusammenhängen ergeben sich Hinweise auf den Qualifizierungsbedarf des pädagogischen Personals (konkretisiert erneut am Beispiel der sprachlichen Bildung):

- Es müsste zur selbstverständlichen Grundbildung des pädagogischen Personals in allen Feldern, die mit Bildung zu tun haben, gehören, einen Sprachbildungsauftrag erfüllen zu können.
- Dies erfordert nicht nur grundlegendes Wissen über die Bedeutung sprachlicher Bildung, sondern auch die Kompetenzen, die erforderlich sind, damit ein systematischer (und nicht: ein zufälliger) Beitrag zur sprachlichen Bildung geleistet werden kann.
- Erforderlich sind ferner grundlegende Fähigkeiten, die überhaupt erst Kooperation zwischen den verschiedenen pädagogischen Professionen möglich machen – also etwa die Fähigkeit zur Überwindung von institutionellen Grenzen, zur gemeinsamen systematischen und möglichst eifersuchtslosen Gestaltung von konzertierten Bildungsangeboten, zur empirisch fundierten Diagnose des tatsächlichen Bildungsbedarfs der Kinder und Jugendlichen, die von einer pädagogischen Handlung profitieren sollen, und schließlich die Fähigkeit zur Ermittlung und aktiven Einbeziehung der sozialräumlich vorhandenen Ressourcen in einen koordinierten Bildungsprozess.

2. Ein Ansatz zur Verbesserung der Lage

Ein Innovationsansatz (konzentriert auf das Feld der sprachlichen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), mit dem ein Beitrag zur Verbesserung der Lage geleistet werden soll, ist das Modellversuchsprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, vgl. www.blk-foermig.uni-hamburg.de), dessen praktische Arbeit soeben aufgenommen wurde. Das Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, dem ich angehöre, ist mit der Trägerschaft dieses Programms beauftragt. Hier kann noch nicht von Erfahrungen berichtet werden, sondern nur über Absichten und Ideen zu ihrer Umsetzung. Die Gestaltung des Pro-

gramms beruht unter anderem auf einer systematischen Auswertung von Erfahrungen, die in anderen Staaten mit größeren Erfolgen bei der Förderung dieser Klientel gewonnen wurden. Wir knüpfen also an „gute Praxis“ an, die wir insbesondere in skandinavischen Ländern kennen gelernt haben und die in einigen Bundesländern auch bereits aufgegriffen wurde.

In diesem Modellversuchsprogramm soll das angedeutete Prinzip kumulativer Sprachförderung realisiert werden: eine Förderung, die alle Beteiligten ins Boot holt und einen gemeinsam verantworteten und getragenen Prozess in Gang setzt. Dabei soll es gelingen, die sozialräumlich vorhandenen Ressourcen und Potentiale für die Sprachbildung so weit wie möglich zu nutzen.

Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen dieses Ansatzes ist die Qualifizierung des beteiligten Personals, denn die pädagogischen Einrichtungen, die in das Programm einbezogen werden, arbeiten unter „Normalbedingungen“ – das heißt, dass sie keine schlechteren, aber auch keine besseren Voraussetzungen für ihre Arbeit besitzen als jede andere Schule, Kindertagesstätte oder sonstige Einrichtung des Erziehungs- und Bildungssystems.

Unser Versuch, die Qualifizierung im gewünschten Sinne zu realisieren, gestaltet sich wie folgt: Im Modellprogramm sollen sich „Basiseinheiten“ bilden, die gemeinsam eine konzertierte kooperative Sprachförderung entwickeln und verantworten (vgl. das Beispiel einer Basiseinheit unter http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/prog/stru/be/index.html). Für die Basiseinheiten ist die Zusammenarbeit zwischen den vorschulischen Einrichtungen und der Schule, zwischen der Schule und außerschulischen Instanzen konstitutiv. Kooperationen sollen geschmiedet werden von Elternhaus über Migranten/innen-Community bis zu Bibliothek und Förderverein oder der örtlichen Arbeitgebervereinigung – hier sollen der Phantasie keine Grenzen gesetzt sein. Eine besondere Herausforderung wird es sein, den Beitrag jeder beteiligten Instanz explizit zu definieren und zu einem gemeinsam getragenen Ansatz zu kommen, dessen Teile zusammenpassen und deshalb kumulative Wirkungen entfalten können.

Um dies zu erreichen, entwickeln die Basiseinheiten ein jeweils auf die regionale Lage und die spezifischen Bildungsbedürfnisse ihrer Klientel zugeschnittenes, gemeinsam verantwortetes und kontinuierlich fortgeschriebenes Programm, das in einem Vertrag festgehalten wird (Zielvereinbarung). Ein Paragraph dieser Vereinbarung gilt der Frage, welche Fähigkeiten das beteiligte pädagogische Personal für die gemeinsame Aufgabe mitbringt und welche Desiderate von den Kooperationspartnern gesehen werden. Auf dieser Grundlage werden einerseits die einander komplementären Kompetenzen definiert, die durch die Mitglieder der Basiseinheit in das gemeinsame Vorhaben eingebracht werden, und andererseits wird der Fortbildungsbedarf definiert, den die an der kooperativen Sprachförderung Beteiligten selbst erkennen.

Ein weiterer Paragraph gilt dem Problem der Entdeckung und Erschließung von Kompetenzen und Ressourcen, die im Sozialraum vorhanden sind und in das Projekt der kooperativen Sprachförderung einbezogen werden können. Damit ist eine Art Perspektivenwechsel intendiert: das pädagogische Personal soll lernen, die eigenen – notwendigerweise begrenzten – Kompetenzen um solche zu ergänzen, die im Sinne von Fähigkeiten oder Möglichkeitsstrukturen im Sozialraum vorhanden sind, aber als solche bislang nicht für die kooperative Sprachförderung genutzt werden. Nehmen wir als Beispiel die Eltern. Üblich ist es, die Eltern mit Migrationshintergrund aus dem Blickwinkel zu betrachten, für welche Defizite in den Sprachfähigkeiten des Kindes sie (z.B. bedingt durch ihre soziale Lage, durch ihre familiären sprachlichen Praktiken) verantwortlich seien. Übersehen wird dabei, dass sie eigentlich kompetente Partner sein können – etwa, indem sie als Experten/innen zur Verfügung stehen, wenn es darum geht, kulturelle oder sprachliche Traditionen zu verstehen, die zu den Bildungsvoraussetzungen der zu fördernden Kinder oder Jugendlichen zählen. Mit anderen Worten: das pädagogische Personal in den Basiseinheiten soll keine defizitorientierte Perspektive einnehmen, sondern eine kompetenzen- und ressourcenorientierte Sicht – auch auf diejenigen, die als defizitär zu betrachten man gewohnt ist.

Die Mitglieder der Basiseinheiten sollen gemeinsame Entscheidungen darüber treffen, auf welche Weise sie ihren Qualifizierungsbedarf decken möchten. Hierfür stehen ihnen verschiedene Ansprechpartner zur Verfügung: Koordinationsstellen in den beteiligten Bundesländern, aber ebenso unser Hamburger Institut als Träger des gesamten Programms (vgl. http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/org/pt/mt/index.html).

Diese Rahmenbedingungen sollen zur Qualifizierung des pädagogischen Personals im gewünschten Sinne führen. Ausschlaggebend für unsere Konzeption ist die Lehre, die wir aus den internationalen guten Praxiserfahrungen gezogen haben: Eine wesentliche Gelingensbedingung für die Befähigung zu kooperativer Bildungspraxis ist der kooperative Prozess der Qualifizierung selbst. Wir gestalten das Projekt

in diesem Sinne, nämlich nach dem Grundsatz: auf dem Wege zur professionellen Kompetenz für die Beteiligung an einer kumulativen Sprachförderung, aber nicht nur auf diesem, gilt das Motto „der Weg ist das Ziel".

Literatur

Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK- Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107.

Gogolin, Ingrid (2005): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Herausforderungen für Schule und außerschulische Bildungsinstanzen. Expertise für den 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Publikation in Vorbereitung: München (DJI).

Lehmann, Rainer u.a. (2005): Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (ULME). Hamburg (Behörde für Jugend und Sport); http://www.hamburger-bildungsserver.de/baw/ba/ULME1_Bericht.pdf, download vom 12.8.2005

Dr. Ulrich Deinet, Fachhochschule Düsseldorf

Für integrierte Bildungsangebote im Stadtteil – Anforderungen an die Qualifizierung und Erfahrungen mit neuen Konzepten

1. Hintergründe: Die verkürzte Sozialraumorientierung der sozialen Arbeit

Die aktuelle Sozialraumdebatte wird weitgehend bestimmt durch die Thematik „soziale Stadt und soziale Arbeit". Es geht um die Probleme der Städte, der Stadtteile „mit besonderem Erneuerungsbedarf", um Strategien zu deren Lösung wie Stadtteilmanagement und Quartierfonds etc.

Das auch weit über die Jugendhilfe hinausgehende Paradigma einer Sozialraumorientierung wird auch innerhalb der verschiedenen Felder der Sozialen Arbeit sehr unterschiedlich akzentuiert. Neben dem dominanten Begriff des Sozialraums, der bereits sehr unterschiedlich verstanden wird, existieren in der Diskussion zahlreiche andere, zum Teil synonym verwendete Begriffe, die ebenfalls oft unscharf und wenig klar benutzt werden: Quartier, Milieu, Lebenswelt usw. Insbesondere der Begriff der Lebenswelt deutet auf einen Aspekt der Sozialraumorientierung hin, der nicht auf eine administrative Planungsgröße reduziert werden kann, sondern individuelle subjektive Bezüge in den Vordergrund stellt. So hat Hans Thiersch (1998) in seinem Ansatz der Lebensweltorientierung immer wieder auf die subjektive Sichtweise von sozialen Räumen hingewiesen.

Auf die unterschiedlichen Debatten in den Bereichen der Sozialen Arbeit kann hier nicht intensiv eingegangen werden. So werden etwa im Bereich der Hilfen zur Erziehung spezielle Themen diskutiert, wie die Bildung von Sozialraumteams oder Sozialraumbudgets, die Zusammenarbeit mit anderen Bereichen der Jugendhilfe, die insgesamt als ausgesprochen versäult und segmentiert erscheint. Dem gegenüber steht eine völlig andere Sozialraumdebatte in der Kinder- und Jugendarbeit, die eher lebensweltbezogen ist (s.u.). Ein Teil der Sozialen Arbeit beschäftigt sich über das Programm „Soziale Stadt" mit den neuen Ansätzen der Gemeinwesenarbeit, mit Quartiersmanagement und ist hochgradig motiviert für eine Zusammenarbeit mit Stadtplanung und anderen Partnern.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die viel diskutierte Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe oft zu einem sozialgeografischen Muster verkürzt wird (Wohngebiet, eingegrenzter Sozialraum, Planungsraum etc.). In diesem – aus planerischer Sicht nachvollziehbaren – Verständnis wird auch die Kinder- und Jugendarbeit in eine für die Jugendhilfe insgesamt zentrale Sozialraumorientierung eingepasst, z. B. in die Präventionsstrategien für soziale Räume oder in regionalen Teams mit den Hilfen zur Erziehung. Dass der Sozialraumbezug der Kinder- und Jugendarbeit demgegenüber stark subjektorientiert ist, die Lebenswelten einzelner Gruppen und Cliquen differenziert sieht und mit diesem „sozialräumlichen Blick" eine profilierte Rolle in der Sozialraumdebatte der Jugendhilfe spielen kann wird noch ausgeführt.

1.1. Öffentliche Räume als „gefährliche Straße"?

Besonders interessant für die Frage einer Gestaltung von Orten der Bildung im Stadtteil ist der öffentliche Raum, der für Kinder und Jugendliche eine große Bedeutung hat. In der sozialen Arbeit werden öffentliche Räume und deren Bedeutungen oft im Zusammenhang mit vielfach geforderten Präventionsleistungen in dem Sinn diskutiert, die diese als Angsträume, als gefährliche Bereiche erscheinen lassen. Die in vielen Bundesländern entstandenen Projekte zur Prävention zwischen Jugendhilfe, Polizei, Schule und anderen Partnern sind als Reaktion auf Probleme im öffentlichen Raum zu verstehen. Gewalt an Schulen, die Auseinandersetzung mit gewaltbereiten und/oder rechtsorientierten Jugendlichen, Drogenprobleme an bestimmten Orten etc. sind vielerorts Anlässe für die Bildung runder Tische und die Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen im Rahmen von Präventionsprojekten. Auf die unklare und zum Teil sehr unterschiedlich interpretierte Bedeutung des Begriffes Prävention soll hier ebenso wenig eingegangen werden wie auf die problematische Verwischung der unterschiedlichen Profile von Jugendhilfe und Polizei (vgl. dazu Müller 2001 sowie Freund/Lindner 2001).

Für die Diskussion des Sozialraumbegriffes sind Präventionsprojekte deshalb von Interesse, weil sie meist ein bestimmtes Verständnis von sozialen Räumen formulieren und transportieren, in dem diese meist negativ als Gefahrenraum, z. B. als „gefährliche Straße" gesehen werden. Der öffentliche Raum wird dort meist nur unter dem negativen Vorzeichen eines unkontrollierten Raums gesehen, in dem „Verschmutzung" und „Verwahrlosung" unter Kontrolle gebracht werden müssen. Hilfe – angesiedelt zwischen Prävention und Repression – kann innerhalb dieser Logik nur bedeuten, Kinder und Jugendliche aus dem öffentlichen Raum durch gezielte Angebote heraus zu holen

und sie entsprechend zu schützen: „Dadurch werden Erfahrungsräume von Jugendlichen immer mehr eingegrenzt. Ihre Welt ist bereits mit Warnschildern und Verhaltensregeln gepflastert, bevor sie diese selbst erschließen können.“ (Sturzenhecker 2000, S. 15). Für eine in diesem Verständnis orientierte soziale Arbeit geht es nicht um die Revitalisierung des öffentlichen Raums als Aneignungs- und Bildungsraum (s.u.) sondern um die eher einrichtungsbezogene Gestaltung von Angeboten, die Kinder und Jugendliche von der „gefährlichen Strasse“ in pädagogisch/präventive Settings holen sollen.

1.2. Soziale Arbeit und das Programm „Soziale Stadt“

Sozialraumorientierung wird in diesem Programm als integrierte Stadtentwicklung begriffen mit einer Orientierung, die weit über die Jugendhilfe hinausgeht. Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, Maßnahmen zur Wohnumfeldverbesserung, Verkehrs- und Umweltpolitik werden in einen sozialräumlichen Zusammenhang gebracht. Die Grundphilosophie besteht darin, das übliche Ressortdenken zu überschreiten und ressortübergreifend Mittel zu bündeln, die in sehr unterschiedlicher Weise zur Verbesserung von Sozialräumen beitragen sollen. Der Anteil der Jugendhilfe steht sehr stark unter einem präventiven Aspekt. Insgesamt verstärken die EU- und Bundesprogramme die in der Jugendhilfe schon seit längerem angelaufene Projektorientierung mit dem Ziel, Ressourcen ergebnisorientiert wirkungsvoll und zeitlich begrenzt einsetzen zu können. Die EU- und Bundesprogramme haben sicher eine nicht unbedeutende Wirkung auf die Diskussion um die Sozialraumorientierung der Jugendhilfe.

Der Begriff des Sozialraums wird dabei bezogen auf den sozialgeografischen Raum eines Stadtteils oder einer Region, auf „soziale Brennpunkte“ bzw. Quartiere, die sich negativ entwickeln. Eine mögliche Zusammenarbeit von Sozialarbeit und Stadtplanung wird in der Praxis reduziert auf die so genannten Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf. Die Konzentration sozialer Arbeit in diesen Stadtteilen, die sicher fachlich begründet ist, führt zu zahlreichen Nebeneffekten, die eher als unerwünscht bezeichnet werden müssen wie z.B. die Reduzierung von Leistungen in solchen Stadtteilen, die nicht zum Programmgebiet gehören oder auch zu einer ungewollten Stigmatisierung der Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf.

2. Anforderung: Sozialräume als subjektive Lebenswelten verstehen!

In der Diskussion fehlt oft der Blick der Akteure, etwa von Kindern und Jugendlichen, die Sozialräume und Stadtteile als Aneignungsräume sehen und spezifische Nutzungen suchen.

Es geht darum, diese subjektive, qualitative Sichtweise des Sozialraums als Ertrag der Entwicklung eines sozialräumlichen Musters der Jugendarbeit stärker in die Sozialraumdebatte der Jugendhilfe zu bringen und als Grundlage einer Zusammenarbeit mit der Stadtplanung zu begründen. Dabei plädiere ich für ein erweitertes Verständnis des Sozialraumbegriffes wie er etwa von Kurt Bader verwendet wird.

„Der hier verwendete Begriff des Sozialraums bedeutet die erschlossenen und genutzten sozialen bedeutsamen Handlungszusammenhänge, verweist aber gleichzeitig auf bisher unerschlossene und wenige bzw. nicht genutzte Handlungsmöglichkeiten - Möglichkeitsräume. Sozialraum ist hier ausdrücklich als Subjektbegriff verwendet und setzt sich entschieden von einem Begriff des Sozialraums ab, der in den letzten Jahren verstärkt in der Sozialverwaltung als quantitative Raumzuweisung verwendet wird“ (Bader 2002, S.55).

In Abgrenzung zu einem eher administrativen Begriff des Sozialraums als Planungsraum soll im folgenden eine stärker subjektorientierte Sichtweise von Sozialräumen als Lebenswelten entwickelt werden.

So basieren die in der Kinder- und Jugendarbeit entwickelten sozialräumlichen Konzepte (vgl. Deinet 1999) auf wissenschaftlichen Traditionen, die Kinder, Jugendliche und Erwachsene als handelnde Subjekte in ihrer Lebenswelt sehen. Dabei untersuchen die sozialökologischen Ansätze (Baacke 1984, Zeiher 1983) insbesondere die räumlichen Bedingungen der Lebenswelt und beschreiben vor allem die Struktur kindlicher und jugendlicher Lebensräume und deren Veränderungen. Die Frage nach der Qualität der Räume wird zwar implizit gestellt, oft aber bleiben die Lebensweltbezüge einseitig auf eine strukturelle Ebene bezogen: die Veränderung der Struktur des Lebensraumes z. B. im Modell der Verinselung erklärt noch nicht die Qualität der Räume (Inseln). Die Verdrängung von Kindern und Jugendlichen aus dem öffentlichen Raum durch die weitgehende Verplanung und Funktionalisierung aller Flächen ist nicht zu leugnen, dennoch zeigen viele Beispiele, dass sich Kinder und Jugendlichen auch in der heutigen Stadtumwelt Räume aneignen (z.T. mit hohem Risiko), sich inszenieren (Skater) und abbilden (Sprayer) können. Es geht also nicht nur um die Struktur, sondern wesentlich um die Qualität von Räumen; diese werden immer erst durch die in ihnen liegenden (neuen) Möglichkeiten zu sozialen Räumen.

Um diese qualitative Verbindung zwischen

Subjekt und Ort im sozialräumlichen Muster der Jugendarbeit herzustellen, greife ich im Folgenden auf das Aneignungskonzept zurück. Die Ursprünge des Aneignungskonzeptes gehen auf die so genannte kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie zurück, die insbesondere mit dem Namen Leontjew (1972, 1983) verbunden ist. Die grundlegende Idee dieses Ansatzes ist die, die Entwicklung des Menschen als tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und als Aneignungsprozess der gegenständlichen und symbolischen Kultur zu verstehen. Die Umwelt präsentiert sich dem Menschen in wesentlichen Teilen dabei als eine Welt, die bereits durch menschliche Tätigkeit geschaffen bzw. verändert wurde.

Als tätigkeitstheoretischer Ansatz wurde das Aneignungskonzept in Deutschland besonders von Klaus Holzkamp (1983) weiterentwickelt und auf die heutigen gesellschaftlichen Bedingungen übertragen. Der Leontjewsche Begriff der Gegenstandsbedeutung (als Vergegenständlichung gesellschaftlicher Erfahrung, die im Aneignungsprozess erschlossen werden muss) wird von Holzkamp auf die gesellschaftliche Ebene komplexer sozialer Beziehungen übertragen, die in der individuellen Entwicklung ebenfalls von einfachen (gegenständlichen) Formen bis zu hochkomplexen Zusammenhängen verallgemeinert werden müssen.

Zusammenfassend kann man den Aneignungsbegriff wie folgt operationalisieren.
Aneignung für Kinder und Jugendliche ist:

- eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt,
- (kreative) Gestaltung von Räumen mit Symbolen etc.,
- Inszenierung, Verortung im öffentlichen Raum (Nischen, Ecken, Bühnen) und in Institutionen,
- Erweiterung des Handlungsraumes (die neuen Möglichkeiten, die in neuen Räumen liegen),
- Veränderung vorgegebener Situationen und Arrangements,
- Erweiterung motorischer, gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenz,
- Erprobung des erweiterten Verhaltensrepertoires und neuer Fähigkeiten in neuen Situationen,
- Entwicklung situationsübergreifender Kompetenzen im Sinne einer „Unmittelbarkeitsüberschreitung“ und „Bedeutungsverallgemeinerung“

2.1. Erfahrungen: Lebensweltanalyse als methodischer Ansatz zum Verständnis jugendlicher Aneignungsräume

Auf einem subjektorientierten Verständnis aufbauend, versucht eine sozialräumliche Lebensweltanalyse Einblicke in die unterschiedlichen Lebenswelten und Sozialräume von Kindern, Jugendlichen, Mädchen, Jungen verschiedenen Cliquen usw. zu erhalten. Qualitative Methoden einer Lebensweltanalyse ermöglichen die erforderlichen differenzierten Einblicke: Stadtteilbegehung mit Kindern und Jugendlichen, Nadelmethode, Cliquenraster, Institutionenbefragung, strukturierte Stadtteilbegehung, Autofotografie, subjektive Landkarten, Zeitbudgets, Fremdbilderkundung (vgl. Deinet/Krisch 2002).

Der Begriff der Lebensweltanalyse wird in diesem qualitativen Verständnis als „Gegenbegriff“ zu einer rein formalen, quantitativen Sozialraumanalyse verstanden. Eine qualitative sozialräumlich orientierte Kinder- und Jugendarbeit verfügt damit über ein methodisches Repertoire, um die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu erkunden und daraus Anforderungen nicht nur für die eigene Arbeit zu gewinnen. Sozialraum- und Lebensweltanalyse werden als Basis einer Bedarfsermittlung und Zielbestimmung betrieben und unterstützen damit auch eine sozialraumorientierte Jugendhilfeplanung.

Neben der Verwendung von statistischem Material zur Bevölkerungsstruktur und anderer relevanter Daten des jeweiligen Sozialraums werden in einer Lebensweltanalyse qualitative Methoden aus dem Reservoir der empirischen Sozialforschung im Rahmen einer „kleinen“ Feldforschung eingesetzt. Teilweise können auch Methoden der Jugendhilfeplanung oder aber Aktionsformen der Jugendarbeit selbst eingesetzt werden (z. B. Videostreifzüge). Die Anwendung solcher Methoden soll helfen, Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen besser zu erfassen und die in der Praxis immer noch vorhandene Einrichtungsbezogenheit zu überwinden. Diese Methoden lehnen sich zum Teil an qualitative ethnografische oder biografische Forschungsmethoden an und versuchen, diese für die Praxis der Jugendarbeit anwendbar zu machen.

Die Ergebnisse der Methoden können dann im Rahmen einer Konzeptentwicklung genutzt werden. Damit kann eine sozialräumlich orientierte Sozialpädagogik ein Methodenrepertoire und eine Kompetenz zum Verstehen der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen einbringen, das weit über die klassischen „Betreuungsfunktionen“ hinausgeht, und sich somit zu einem wichtigen Bestandteil einer gemeinwesen- und lebensweltorientierten Jugendhilfe weiterentwickeln.
Die Qualität einer sozialräumlich orientierten Kinder- und Jugendarbeit lässt sich anhand folgender Punkte erfassen:

- Kinder- und Jugendarbeit hat ein subjekto-

rientiertes Bild vom Sozialraum als Aneignungsraum.

- Kinder- und Jugendarbeit gewinnt ihre konkreten (und sich verändernden!) Ziele aus einer qualitativen Sozialraum/Lebensweltanalyse.
- Ziele werden nicht (nur) aus abgefragten Bedürfnissen sondern aus Bedarfen entwickelt.
- Kinder- und Jugendarbeit versteht sich als Unterstützung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und stellt dazu Aneignungs- und Bildungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen zur Verfügung.
- Kinder- und Jugendarbeit gewinnt die Kompetenzen einer Expertin für die Belange von Kindern und Jugendlichen im sozialen Raum und tritt deshalb für die Revitalisierung öffentlicher Räume als Aneignungsräume für Kinder und Jugendliche ein.

Eine im skizzierten Sinn sozialräumlich orientierte Jugendarbeit kann durch ihren qualitativen Blickwinkel auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und den daraus entwickelten Schlussfolgerungen für die Zusammenarbeit mit anderen Bereichen der Jugendhilfe und der Stadtplanung wichtige Beiträge liefern.

3. Anforderung: Veränderte sozialräumliche Bedingungen erfordern neue Konzepte

Die Lebenswelten spezifischer Zielgruppen oder einzelner Kinder und Jugendlicher entstehen in dem skizzierten aneignungsorientierten Verständnis als subjektive Aneignungsräume und sind nur zum Teil mit dem jeweiligen Sozialraum als Verwaltungsbezirk deckungsgleich. So hat schon Helga Zeiher (1983) die Lebenswelten von Kindern in der Großstadt mit ihrem Inselmodell beschrieben, das nicht mehr von der Vorstellung eines kontinuierlich sich vergrößernden Raumes ausgeht, sondern von einzelnen Rauminseln, die zum Teil aus Sicht des Kindes bzw. des Jugendlichen in keinem direkten räumlichen Zusammenhang stehen.

Martina Löw (2001) geht noch weiter und beschreibt, dass Kinder und Jugendliche heute keine wie frühere Generationen homogene Raumvorstellung entwickeln können, sondern Raum als inkonsistent erfahren.

„Diese neue Sozialisationserfahrung bestätigt nicht mehr die Vorstellung im Raum zu leben. Raum wird nun auch als diskontinuierlich, konstituierbar und bewegt erfahren. An einem Ort können sich verschiedene Räume herausbilden. Dadurch entsteht, so meine These, neben der kulturell tradierten Vorstellung im Raum zu leben, d.h. von einem einheitlichen homogenen Raum umgeben zu sein, auch eine Vorstellung vom Raum, die einem fließenden Netzwerk vergleichbar ist“ (Löw 2001, S.266).

Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche keinen homogenen Raum erleben, führt Löw insbesondere auch auf den Einfluss der modernen Medien zurück:

„Was jedoch die Kinder und Jugendlichen betrifft, die mit Cyberspace-Technologien aufwachsen, so ist meine Schlussfolgerung, dass in virtuellen Räumen systematisch wiederholt wird, was bereits in der verinselten Raumaneignung vorgegeben wird: Die Bezugnahme auf einen nicht einheitlichen Raum“ (Löw 2001, S.100).

Es stellt sich die Frage, inwieweit das Muster der gegenständlichen Aneignung an Relevanz verliert, wenn man es auf virtuelle Räume und die neuen Medien bezieht. Lothar Böhnisch spricht in diesem Zusammenhang von so genannten parasozialen Räumen:

„Je enger die soziale und kulturelle Umwelt für die Jugendlichen wird, je weniger selbstständiges Aneignungsverhalten möglich ist, desto mehr verbreitet sich die Tendenz, sich in mediale, parasoziale Räume begeben zu müssen, vielleicht sich sogar ihnen auszuliefern, vor allem dann, wenn man nicht mehr sozial eingebettet ist, keinen alltäglich-konkreten ‚sozialräumlichen Rückhalt‘ hat“ (Böhnisch 2002, S.71).

Auch der Blick auf spezifische Zielgruppen z. B. rechtsradikale Jugendliche in Ostdeutschland oder die von Christian Reutlinger (2002) untersuchte „unsichtbare Jugend“ in „unsichtbaren Räumen“ lassen die Frage aufkommen, inwieweit das tätigkeitsorientierte Aneignungskonzept noch geeignet ist bzw. weiterentwickelt werden muss, um heutige Phänomene angemessen beschreiben zu können. Reutlinger kritisiert die Anwendbarkeit des Aneignungskonzeptes für die heutige „gespaltene Stadt“ mit ihrem Lebensbedingungen:

„Die bisherigen Ansätze der sozialräumlichen Kinder- und Jugendraumforschung arbeiten mit Gesellschafts- und Handlungsmodellen, die in vergangenen urbanen Realitäten entstanden und deshalb für die räumlichen und sozialen Probleme von Kindern und Jugendlichen in der globalen Stadt blind geworden sind“(Reutlinger 2002, S.255).

Er erarbeitet einen sozialgeographischen Ansatz der „unsichtbaren Bewältigungskarten“, mit dem gezeigt werden kann, wie Heranwachsende in der Stadt die mit den radikalen Veränderungen zusammenhängenden Probleme und Herausforderungen bewältigen.

Vor diesem Hintergrund muss der Aneignungsbegriff aktualisiert werden. Er meint nach wie vor die tätige Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt und kann bezogen auf die aktuelle Diskussion um Raum-

veränderungen der Begriff dafür sein, wie Kinder und Jugendliche eigentätig Räume schaffen (Spacing) und die (verinselten) Räume ihrer Lebenswelt verbinden. Insofern verbindet sich auch der Begriff der Aneignung mit der von Löw besonders herausgehobenen Bedeutung der Bewegung und der prozesshaften Konstituierung von Raum im Handlungsverlauf. „Tätigkeit“ ist heute nicht mehr (nur) als gegenständlicher Aneignungsprozess in dem klassischen Sinne Leontjews zu verwenden. Tätige Auseinandersetzung ist vielmehr auch die von Kindern und Jugendlichen heute zu leistende Verbindung unterschiedlicher (auch virtueller und symbolischer) Räume.

3.1. Erfahrungen: Revitalisierung öffentlicher Räume als Aneignungs- und Bildungsräume

In der Konsequenz bedeutet also die „Aneignung von Raum“ für Kinder und Jugendliche nicht nur die Aneignung schon vorhandener und vorstrukturierter Räume, sondern im Sinne von Martina Löw auch die Schaffung eigener Räume als Platzierungspraxis (Spacing). Die offene Kinder- und Jugendarbeit hat hier besondere Möglichkeiten, weil sie eine der wenigen gesellschaftlichen Bereiche ist, die noch nicht so gesellschaftlich vordefiniert ist wie etwa die Schule als klassische Bildungsinstitution, die nur „nebenbei“ Raumaneignung von Kindern und Jugendlichen zulassen kann (z.B. auf Schulhöfen, in Treppenhäusern und Toiletten). Jugendarbeit bietet dagegen geografische Orte, an denen die Möglichkeit besteht, soziale Räume zu schaffen bzw. Räume durch Spacing und Syntheseleistung zu kreieren.

Gerade der öffentliche Raum hat in Hinblick auf die hier dargestellten Prozesse eine wichtige Funktion als die „Bühne“ für Aneignungsprozesse außerhalb von Institutionen wie Schule oder Jugendarbeit (s.u.). Die Differenzierungen des öffentlichen Raums beschreiben Herlyn u.a. nach Schubert sehr differenziert in zwölf verschiedenen Settings von „halböffentlichen Übergängen“ über „mobile Transiträume“ und „aufgegebene Flächen“ bis zur „virtuellen Stadtöffentlichkeit“ (Herlyn u.a. 2003, 288).

Aneignung als Veränderung und Bewegung

Die prozesshafte Konstituierung von Räumen durch Bewegung im Handlungsverlauf ist für Martina Löw auch Erklärungsmuster für die unterschiedliche Raumkonstitution von Jungen und Mädchen. Geschlechtsspezifische Formen des Spacings sind nur durch Bewegung und Veränderung erklärbar, die Geschlechter eignen sich den Raum in unterschiedlicher Weise an: „Die Mädchen werden Fachfrauen für die Einbeziehung von Menschen in die Raumkonstruktion, die Jungen Fachmänner für an sozialen Gütern orientierte Räume. Selbst die Form der Mutproben reproduzieren geschlechtsspezifische Zuständigkeiten: Jungen springen von Felsen oder klettern auf Züge, Mädchen trauen sich fremde Erwachsene anzusprechen und Diskussionen zu bestehen. Diese klare Zweiteilung wäre differenzierter, könnten noch schichtspezifische Aspekte einbezogen werden.“ (Löw 2001, S. 253)

Für diese Form der Raumkonstitution durch Veränderung und Bewegung scheint mir der so genannte offene Bereich in Kinder- und Jugendeinrichtungen interessante Möglichkeiten zu bieten. Auf Grund der Freiwilligkeit der Teilnahme, aber auch der geplanten Unverbindlichkeit vieler Angebote sind vielfältige Prozesse der Veränderung von Räumen, der „Bewegung” von Räumen möglich.

Diese für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen so wichtige Dimension der Aneignung als Veränderung und Bewegung von Räumen (auch unter geschlechtsspezifischen Aspekten) verweist ebenfalls auf den öffentlichen Raum der Stadt, der durch seine Struktur und Gestaltung Aneignungsprozesse anregen oder auch sehr stark behindern kann. Wie können öffentliche Räume bis hin zu den mobilen Räumen des öffentlichen Nahverkehrs so gestaltet werden, dass die Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, Mädchen und Jungen gefördert werden, ohne andere Menschen zu beeinträchtigen: eine schwierige Frage, die in der Zusammenarbeit von sozialer Arbeit und Stadtplanung bearbeitet werden kann.

Aneignung als Verknüpfung von Räumen

Hintergrund der Notwendigkeit der Verknüpfung von Räumen ist die Entwicklung einer räumlichen Inselstruktur, auch die Entstehung unterschiedlicher Räume an einem Ort bzw. virtueller Räume. „Insbesondere durch den Einfluss der neuen Medien, aber auch durch Mobilität und andere Aspekte der Globalisierung, entstehen immer stärker Räume ohne konkrete Ortsbindung: Raum kann nicht mit einem Ort gleichgesetzt werden, weil somit ein komplexer Prozess auf einen Aspekt, nämlich das Lokalisiertsein an einem Ort reduziert und die Konstitution verschiedener Räume am gleichen Ort ausgeschlossen wird.” (Löw 2001, S. 270). Aufgrund dieser Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Raumbezüge kommt Martina Löw zu dem Schluss, „dass Konstitution von Räumen durch Verknüpfung hergestellt werden muss“. Insbesondere Kinder und Jugendliche konstituieren Räume „in der Zusammenschau einzelner Inseln“ (Löw 2001, S. 131).

Kinder und Jugendliche, die in der Medien-

gesellschaft bzw. in einer verinselten Lebenswelt aufwachsen, entwickeln also nicht nur gleichzeitig unterschiedliche Raumvorstellungen, sondern auch die Fähigkeit, in unterschiedlichen Räumen gleichzeitig zu agieren. Dies bedeutet Herstellen von Verbindungen zwischen unterschiedlichen Räumen, dem konkreten geografischen Ort, an dem man sich gerade befindet, sowie den diesem Ort (durch Aneignung) gegebenen Sinnbedeutungen, den anderen Räumen, mit denen ich jederzeit kommunizieren kann (über Handy) sowie virtuellen Orten im Kopf.

Die Verknüpfung von Räumen ist ein Bildungsprozess, den gerade die Kinder- und Jugendarbeit sehr nachhaltig unterstützen könnte. Zum einen geht es um die Verknüpfung konkreter geografischer Orte. Die dazu notwendige Mobilität ist zwar vielfach vorhanden, zum Teil aber auch sehr eingeschränkt, wenn man an spezifische Zielgruppen in gespaltenen Städten und abgehängten Stadtvierteln denkt. Konkrete Raumverknüpfungen herzustellen, gehört zum klassischen Repertoire der Kinder- und Jugendarbeit, wenn man an die vielen Projekte, Fahrten, Exkursionen etc. denkt, die immer auch Raumerweiterung und damit auch die Verknüpfung von Räumen zum (informellen) Thema haben.

Inwieweit die Verknüpfung von Räumen möglich ist, hängt u.a. auch ab von den die Mobilität beeinflussenden Strukturen einer Stadt, wobei der öffentliche Raum wieder eine bedeutende Funktion hat als Medium von Mobilität, Verbindung und Kommunikation.

3.2. Keine Einschließung von Kindern und Jugendlichen in ihren Sozialräumen

Unter den hier skizzierten Dimensionen des Aneignungsprozesses hat eine zu formale Definition des Begriffs Sozialraum fatale Wirkungen, denn die planerisch nachzuvollziehende sozialgeografische Definition von Stadtteilen etwa im Programm „Soziale Stadt“ und die daraus folgende Konzentration der Ressourcen kann den Effekt einer „Einschließung“ nach sich ziehen. Die für ihre Entwicklung so wichtige Erweiterung des Handlungsraumes ist für Kinder aus sozial belasteten Stadtteilen oftmals schwierig, aufgrund sehr unterschiedlicher Bedingungen. Auch die mit der Installierung spezieller Förderprogramme für sozial belastete Stadtteile verbundene und nicht intendierte Nebenwirkung einer sozialen Etikettierung bzw. Stigmatisierung solcher Stadtteile vergrößert die Barrieren auch für Kinder und Jugendliche, sich ihren Handlungsraum zu erweitern und die Grenzen ihre Sozialraums zu überschreiten. So berichten Praktiker/innen immer wieder darüber, dass Kinder und Jugendliche aus sozial belasteten Stadtteilen diese nur schwer verlassen können, wenig Erfahrung im Umgang mit fremden Situationen haben und deshalb in der Erweiterung ihres Verhaltensrepertoires eingeschränkt sind. Um so notwendiger sind Projekte und Aktionen, die die Kinder und Jugendlichen in neue Situationen und Räume bringen, um sie sicherer im Umgang mit fremden Menschen und neuen Situationen zu machen. Die Erweiterung des Handlungsraumes als eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben darf nicht durch die Konzentration sozialadministrativer Projekte auf bestimmte Stadtteile behindert werden. Deshalb ist die Kooperation von Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe mit Einrichtungen und Schulen außerhalb ihres Stadtteils besonders wichtig, um die beschriebene Intention der Raumerweiterung immer wieder anzuregen und zu fördern.

Literatur

Baacke, Dieter (1980): „Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher“, in: deutsche jugend, Heft 11/1980, S. 493 ff.

Baacke, Dieter (1984): Die 6-12jährigen. Weinheim.

Bader, Kurt (2002): „Alltägliche Lebensführung und Handlungsfähigkeit. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung gemeinwesenorientierten Handelns“, in: Stiftung Mitarbeit: Alltagsträume, Lebensführung im Gemeinwesen. Beiträge zur Demokratieentwicklung von unten, Nr. 18, Verlag Stiftung Mitarbeit, Bonn, S. 11-60.

Böhnisch, Lothar/ Münchmeier, Richard (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim und München.

Böhnisch, Lothar/ Münchmeier, Richard (1987): Wozu Jugendarbeit?, Weinheim und München.

Böhnisch, Lothar (2002): „Räume, Zeiten, Beziehungen und der Ort der Jugendarbeit“, in: deutsche jugend, 50.Jahrgang, Heft 2/2002, S. 71.

Braun, Karl-Heinz (1994): „Schule und Sozialarbeit in der Modernisierungskrise“, in: Neue Praxis, 2/1994, S. 107ff.

Deinet, Ulrich (1992): Das Konzept „Aneignung“ im Jugendhaus. Neue Impulse für die offene Kinder- und Jugendarbeit. Opladen.

Deinet, Ulrich; Krisch, Richard (2002): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen.

Deinet, Ulrich/ Reutlinger, Christian (2004): „Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters“, in: Zeiten entgrenzter Lernorte, Opladen.

Deinet, Ulrich (2005): Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, i.E.

Herlyn, Ulfert/ Seggern, Hille von/ Heinzelmann, Claudis/ Karow, Daniela (2003): Jugendliche in öffentlichen Räumen der Stadt. Chancen und Restriktionen der Raumaneignung“. Wüstenrot Stiftung, Opladen.

Kleedorfer, Jutta (1999): „Partizipation – gibt´s das schon?“, in: Verein Jugendzentren (Hg.): Sozialpädagogik und Jugendarbeit im Wandel – auf dem Weg zu einer lebensweltorientierten Jugendförderung. Wissenschaftliche Reihe, Band I, Wien

Krisch, Richard (2001): „Zur Anwendung von Methoden sozialräumlich orientierter Lebensweltanalysen in der Jugendarbeit“, in: Lindner, Werner (Hg.): Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Opladen.

Krisch, Richard (2002):„Über die pädagogische Aufschließung des Stadtraumes: Sozialräumliche Perspektiven von Jugendarbeit“, in: Liegle Ludwig; Thiersch Hans; Treptow Rainer (Hg.): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau.

Leontjew, A.N. (1973): Problem der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/Main.

Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt/Main.

Reutlinger, Christian: „Stadt“, in: Handbuch Kinder und Jugendhilfe, Weinheim und München, S. 255-271.

Reutlinger, Christian (2003): Jugend, Stadt und Raum. Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters. Opladen.

Sturzenhecker, Benedikt (2000): „Prävention ist keine Jugendarbeit. Thesen zu Risiken und Nebenwirkungen der Präventionsorientierung“, in: Sozialmagazin, 1/2000, S. 14-21.

Thiersch, Hans (1998): „Lebensweltorientierte soziale Arbeit und Forschung“, in: Thomas Rauschenbach; Werner Thole (Hg.): Sozialpädagogische Forschung. Weinheim und München, Seite 81 ff.

Zeiher, Helga (1983): „Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945“, in: Preuss-Lausitz, Ulf u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Berlin.

Matthias Bartscher, Stadt Hamm, Jugendamt

Schlaglichter: Für integrierte Bildungsangebote im Stadtteil – Erfordernisse an die Qualifizierung und Erfahrungen mit neuen Konzepten

Die folgenden Thesen beruhen auf meinen Erfahrungen als Kinderbeauftragter der Stadt Hamm und als Stadtteilkoordinator im Hammer Norden, einem der „ältesten" Stadtteile im Programm „Soziale Stadt". In diesen Funktionen bin ich koordinierend, leitend, beratend und auch als Projektverantwortlicher tätig. Eine konzeptionelle Schnittstelle all dieser Aktivitäten ist die Erarbeitung des kommunalen Armutsberichts für die Stadt Hamm (Stadt Hamm 2000), der darauf abzielte, die gesellschaftliche Integration benachteiligter Menschen zu verbessern. Hierfür wurden die verschiedenen kommunalen Handlungsfelder analysiert und Handlungsvorschläge erarbeitet. Das Ziel einer verbesserten Integration stand auch damals schon unter dem Fokus, die vorhandenen Arbeitsfelder unter dem Damoklesschwert des drohenden Kollapses der öffentlichen Finanzen effektiver und zielorientierter weiterzuentwickeln. Meine Auffassung ist, dass es auch unabhängig vom aktuellen Kostendruck zu einer verantwortlichen sozialen Arbeit gehört, mit vorhandenen Ressourcen sorgsam umzugehen und nicht auf jedes neue soziale Problem mit der Forderung nach neuen Projekten unter Bereitstellung zusätzlicher finanzieller Mittel zu reagieren[1]. Während dann in der Praxis oft über „Einsparungen" und „soziale Einschnitte" lamentiert wird, steigen die Budgets für hauptamtliche Sozialarbeit und staatliche Transferleistungen sowie der Grad der Professionalisierung vieler sozialer Handlungsfelder. Daraus leitet sich zunächst die generelle Anforderung an Qualifizierung ab, dass Fachkräfte der verschiedenen Handlungsfelder lernen müssen, mehr Ressourcenverantwortung und Konzeptionshoheit für ihre Arbeit zu übernehmen, während sich für Leitungskräfte die Herausforderung stellt, diesen Prozess zuzulassen oder ggf. zu initiieren und die Gelder für die entsprechenden Weiterbildungen und Beratungsprozesse bereitzustellen.

Die folgenden Ausführungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern werfen ein „Schlaglicht" auf die gegenwärtige Praxis in Hamm. Zu erwähnen ist, dass wir die meisten Qualifizierungen mit unserem Kooperationspartner, dem Institut für Weiterbildung an der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik unter der Marke „Akademie für Kultur- und Sozialmanagement Hamm"(www. akushamm. de) umsetzen.

I. Paradigmenwechsel in Pädagogik und sozialer Arbeit als Herausforderung für Qualifizierung

Mein erstes Plädoyer bezieht sich auf die Vermittlung einer zukunftsorientierten Pädagogik, zugeschnitten auf die beiden Handlungsfelder Jugendhilfe und Schule. Was ist unter einer „zukunftsorientierten Pädagogik" zu verstehen? Während der Trend der pädagogischen Konzeptionen seit den siebziger Jahren auf der Annahme beruhte, dass man nur genügend Angebote machen und auf Kinder, Jugendliche und erwachsene Klienten/innen eingehen müsse, damit ihre Entwicklung quasi zwangsläufig eine positive Richtung nehme, sind die Grenzen dieses Ansatzes immer offensichtlicher geworden. „Wertschätzung", „Akzeptanz", „Ressourcenorientierung" waren die Kernbegriffe, die gleichzeitig eine Therapeutisierung sozialer Arbeit kennzeichnen. Im Täter wurde in erster Linie das Opfer gesehen, und die Schuld für Entwicklungsstörungen und Defizite wurde den gesellschaftlichen Umständen zugeschrieben. Solange es Arbeitslosigkeit und Ungerechtigkeit gäbe, müsse man Fehlverhalten von Kindern und Jugendlichen akzeptieren oder hinnehmen. Schon der Begriff „Fehlverhalten" war indiziert, da er eine aufgestülpte normative Wirklichkeit impliziere. Dass Prügel Gewalt und Erpressung sind und derartige Verhaltensweisen aus Sicht der betroffenen Opfer durch nichts schönzureden sind, wurde damit verleugnet. Eine trennscharfe Differenzierung zwischen der Durchsetzung und Aufrechterhaltung gesellschaftlicher und institutioneller (z.B. schulischer) Normen einerseits und der therapeutischen Aufarbeitung von Normverletzungen mit einsichtsbereiten Jugendlichen andererseits war damit in weiten Teilen nicht gegeben.

In vielen Schulen, aber auch in den benachteiligten Stadtteilen eskalierte die Situation[2] in den neunziger Jahren und forderte neue Entwicklungen heraus. Unter der Flagge einer „konfrontativen Pädagogik" (vgl. z.B. Weidner u.a. 2000; Weidner/Kilb 2004) wurden aus der erfolgreichen Arbeit mit Gewalttätern im Strafvollzug Verallgemeinerungen erarbeitet, die einen Paradigmenwechsel in der Pädagogik einleiteten, der zwar längst noch nicht vollzogen,

1) Wobei ich strukturelle Defizite in der Ausstattung des Bildungssystems (z.B. Lehrer-Schülerrelationen) oder die überproportionale Belastung einzelner Arbeitsbereiche damit nicht verleugnen will

2) Auch im Hammer Norden war „Jugendgewalt" einer der Auslöser zur Initiierung der Stadtteilarbeit.

aber überfällig und wohl auch unvermeidlich ist. Verallgemeinert gesprochen geht es nach meiner Auffassung um eine größere Verbindlichkeit auf allen Ebenen pädagogischer und sozialer Arbeit:

- In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen geht es um die Neudefinition der Rolle der Pädagogen/innen als Führungspersönlichkeiten. Sie sollten wieder stärker als zuvor Regeln und Normen festsetzen und ihre Einhaltung kontrollieren. Dies jedoch nicht als rückwärtsgewandte Attitüde, sondern unter Beibehaltung der Prinzipien von Wertschätzung und Akzeptanz, der Anerkennung der Rechtsstellung von Kindern und Jugendlichen und ihrer aktiven Einbeziehung in diesen Prozess.
- Es geht um die Herausforderung und Aushandlung einer stärkeren Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Einrichtungen und den Eltern[3] der Kinder und Jugendlichen, die diese besuchen: In Schulen werden in den letzten Jahren verstärkt „Erziehungsverträge" mit Eltern und Schülern/innen geschlossen, um die abgesprochenen Kooperationsvereinbarungen in schriftliche Form zu gießen, während in den Kindertageseinrichtungen dieses Instrument eher skeptisch beurteilt wird und man den Fokus eher auf die Gestaltung der kommunikativen Ebene legt (klare Darstellung der Erwartungen an die Eltern zu Beginn des Betreuungsverhältnisses, offensiveres Ansprechen von Störungen, Rückmeldungen nach unentschuldigtem Fernbleiben von Aktivitäten, zu denen man sich gemeldet hatte usw.).
- Eine stärkere Verbindlichkeit in der Kooperation von Einrichtungen bedeutet: Vernetzung wird hier nicht als Reihe beliebiger freiwilliger Treffen verstanden, sondern als geregelte und vereinbarte Kooperation zu festgesetzten Zielen und mit entsprechenden Controlling-Instrumenten.
- Wichtig ist auch die Unterstützung von Eltern bei einer zugewandten, aber auch grenzsetzenden Erziehung.

All dies markiert einen Qualifizierungsbedarf, um diese Entwicklung fachlich und konzeptionell umzusetzen. Hierzu haben wir bisher folgende Qualifizierungsbausteine entwickelt:

1. Eine vierzehntägige Weiterbildung[4] zur „Fachkraft für Gewaltprävention". Hierbei handelt es sich um eine umfassende Ausbildung rund um den Themenkomplex Gewalt und Regelverletzungen. Es geht sowohl um die Intervention in der Arbeit mit gewalttätigen und grenzverletzenden Jugendlichen als auch um die präventive Arbeit z.B. in Grundschulen. Die Weiterbildung steht unter dem Leitbild „Konfrontation und Partizipation" und geht von der Annahme aus, dass Partizipation die Übernahme von Verantwortung für die eigene Lebensführung einschließlich der Folgen für Betroffene des eigenen Handelns bedeutet. Die Weiterbildung umfasst die Arbeit an einer Haltungsveränderung, eine Methodenschulung (Mediation, Trainingsmethoden für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, theaterpädagogische Elemente, Aktivierungsmethoden), themenbezogene Selbsterfahrung, Reflexion der institutionellen Einbindung und der Wirkungen. Der nächste Kurs beginnt im November 2005. Die Weiterbildung befähigt pädagogische Fachkräfte, Projekte in der eigenen Institution oder im Auftrag anderer durchzuführen, die Spanne reicht von präventiven Maßnahmen in der Grundschule bis hin zu Antigewalttrainings mit gewalttätigen Jugendlichen.
2. Zur Zeit adaptieren wir das Konzept der „elterlichen Präsenz mit den Methoden des gewaltfreien Widerstandes" (Haim Omer/Arist von Schlippe 2003 und 2004). Hierbei handelt sich um ein Coaching für Eltern, die ihren Kindern und Jugendlichen im Laufe eines negativen Entwicklungsprozesses unterlegen sind. Die Trainer/innen analysieren mit den Eltern die Formen der Eskalation, arbeiten die emotionale Situation auf und begleiten die Eltern bei der Durchführung von gewaltfreien, nicht eskalierend wirkenden Aktionen. Gleichzeitig entwickeln wir aus diesem Konzept entsprechende Seminarformen zur Stärkung der elterlichen Präsenz, die auch in einem nicht-therapeutischen Kontext realisiert werden können.
3. Im Rahmen der Elternschule Hamm haben wir bisher einen Workshop zum Thema „Erziehungsverträge" mit Teilnehmern/innen aus unseren Elternschuleinrichtungen durchgeführt, in dem verschiedene Ansätze vorgestellt und diskutiert wurden. Hier ist weitere Entwicklungsarbeit notwendig, um die entsprechenden Konzepte v.a. für Schulen und Kindertageseinrichtungen auszuarbeiten, zu reflektieren und weiterzuverbreiten. Es zeigte sich, dass die Diskussion in Schulen deutlich unter der Überschrift „Erziehungsverträge" steht, während die Tageseinrichtungen unter anderen rechtlichen Rahmenbedingungen eher den Fokus auf die Ausgestaltung einer verbindlichen Beziehung setzen.

3) Ein Beratungsgespräch in einer Kindertageseinrichtung führte zu einem Schlüsselerlebnis: Bei der Diskussion dieses Themas sagte eine Teilnehmerin: „Jeder Tennisverein schreibt die Mitwirkung der Mitglieder vertraglich fest und wer nicht mitarbeitet, muss zahlen. Was wir uns an Unverbindlichkeiten und uneingehaltenen Zusagen von Eltern gefallen lassen, würde ich mir im Privatleben nie gefallen lassen!"

4) sieben zweitägige Module

II. Methodische Kompetenzen als Basis einer effektiven und wirkungsvollen Arbeit

Aus meiner Sicht zeigt sich immer mehr, wie sehr das Modell eines „lebenslangen Lernens" auch für die berufliche Praxis in den Arbeitsfeldern der „Sozialen Stadt" wie in der Sozialen Arbeit generell gilt. Selbst langsam den Wechsel zur „älteren Generation" vollziehend wird mir bei aller Kritik an der Ausbildung von Erziehern/innen, Sozialarbeitern/innen und Lehrern/innen immer klarer, dass zwar methodische Grundlagen vermittelt werden können, doch ist es völlig illusorisch, einem siebzehnjährigen Fachschüler oder einer zwanzigjährigen Studentin vermitteln zu wollen, wie Eltern – gerade mit allen Schwierigkeiten in benachteiligten Lebenslagen – im Hinblick auf eine bessere Erziehung ihrer Kinder beraten werden können, wie gewalttätige Jugendliche ernsthaft konfrontiert und in ihren Verhaltensmustern irritiert werden können, oder wie belastbare Kooperationsnetzwerke aufgebaut werden können. Bis heute werden diese Kompetenzen, die ja bei erfahrenen Fachkräften durchaus vorhanden sind, weitgehend autodidaktisch erworben – um den Preis, dass viele Kolleginnen und Kollegen diese Mühen scheuen, den Rückzug in die innere Emigration antreten und damit für eine offensive soziale Arbeit weitgehend verloren sind. Hier fehlen sowohl Angebote zur Weiterbildung als auch die Herausforderung durch die Leitung, sich an diesen Angeboten zu beteiligen. Dies betrifft neben den oben angesprochenen Weiterbildungen vor allem die Qualifizierung in folgenden Bereichen:

1. Grundlegende Moderations-Kompetenzen sowohl im Hinblick auf die effektive Gestaltung von institutionellen Planungs- und Kooperationsprozessen und die Gestaltung von Beteiligungsprojekten (z.B. Zukunftswerkstätten) und Aktivierungsmaßnahmen, als auch im Hinblick auf die Gestaltung und Moderation von Bildungsmaßnahmen z.B. in Elternseminaren. Während sich herausgestellt hat, dass die Weiterbildungen mit Basisqualifikationen im Bereich „Moderation" nicht so gut angenommen wurden, so ist die Weiterbildung „Gestaltung und Moderation von Elternseminaren" sehr gut akzeptiert und auch evaluiert worden. Sie wird im kommenden Herbst neu ausgeschrieben.

2. Ein zweiter Bereich von Kernkompetenzen ist der der Beratung. Mir ist im Rahmen einer eigenen Beraterausbildung immer klarer geworden, wie auf der einen Seite ein praktikables Bündel von methodischem Handwerkszeug bereitsteht, mit dem eine Menge von Problemen unterschiedlichster Art zu lösen sind, wie wenig dies aber gleichzeitig schon in der Ausbildung vermittelt werden kann (auch wenn die hier geschaffene Basis sicher noch verbessert werden kann). Beratung gehört in den meisten Handlungsfeldern der sozialen Arbeit zu den Kerntätigkeiten, sowohl in der Arbeit mit den Menschen in den Stadtteilen als auch in der Beratung von Mitarbeitern/innen, Einrichtungen und Projekten. Generell geht es darum, Problemlösungsprozesse zu begleiten, anzuregen und zu qualifizieren – und was ist sozialraumorientierte soziale Arbeit anderes als die Lösung riesiger Berge von Problemen? Unser Qualifizierungsangebot setzt bei der „Beratung von Eltern im Alltag von Kindertageseinrichtungen und Schulen" an. Unsere Idee war, die dort sowieso stattfindenden Gespräche zwischen Fachkräften und Eltern so zu qualifizieren, dass sie effektiver zur Problemlösung beitragen oder eine zielgerichtete Weitervermittlung an entsprechende Beratungsstellen leisten können. Gespräche von der Art „Ihr Kind ist auffällig, Sie sollten vielleicht mal zur Erziehungsberatung gehen" sollten der Vergangenheit angehören. Strukturell entstehen in vernetzten Strukturen oft Engpässe, weil man sich besser kennt, Klienten/innen daher besser vermitteln kann – zur eigenen Entlastung – mit der Konsequenz, dass dann bei den Einrichtungen, zu denen man vermittelt, neue Engpässe entstehen, die wiederum bei den Adressaten/innen zu Frust und Resignation führen („Da brauchst du auch nicht hinzugehen"). Insofern gehört zum Ausbau eines effektiven Netzes gleichzeitig die Regel, Problemfälle nur dann weiterzuvermitteln, wenn man selbst nicht mehr weiter weiß, und gleichzeitig die Kompetenzen zur Problemlösung vor Ort zu erhöhen. Die Kompetenz für Beratung nimmt hier eine zentrale Rolle ein. Der nächste Kurs „Beratung von Eltern im Alltag von Kindertageseinrichtungen und Schulen" (Umfang: 6 Weiterbildungstage) wird im Herbst ausgeschrieben und beginnt im Mai 2006.

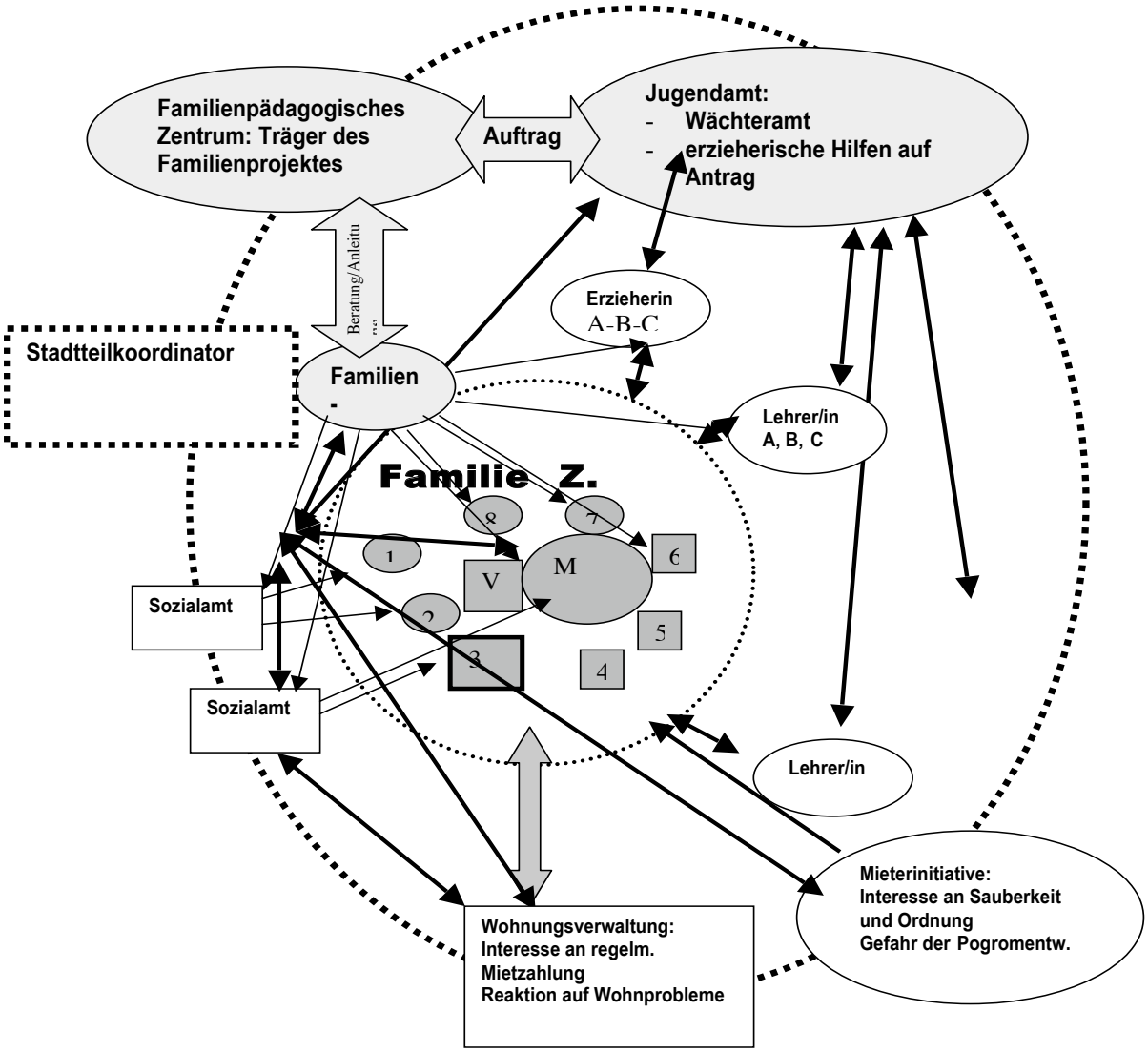
3. Ein dritter Methodenbaustein ist das „Case Management". Dies war eine der zentralen Forderungen im kommunalen Armutsbericht Hamm, da hier sehr deutlich geworden ist, wozu eine gutgemeinte, aber unverbindliche Kooperation führen kann. Wenn Klienten/innen aus der Erkenntnis einer Problematik und einer fachlichen Überforderung zielgerichtet an fachspezifische Dienste weitervermittelt werden, dann aber keine Kontrolle und Steuerung über den weiteren Verlauf der Hilfe stattfindet, bleiben letztlich die Klienten/innen auf der Strecke. „Case Management" setzt hier an, indem verabredet wird, wer für einen Fall verantwortlich ist und die verschiedenen Maßnahmen steuert. „Case Management" wird, soweit wir über die Arbeitsfelder der „Sozialen Stadt" sprechen,

vor allem in der Erziehungshilfe und der Arbeitsmarktintegration systematisch praktiziert. Auch hierzu sind die Mitarbeiter/innen durch die Ausbildung nicht genügend qualifiziert. Wir haben in Hamm bisher zwei Ausbildungsgänge realisiert, und der dritte wird gerade vorbereitet.

4. Ein weiterer wichtiger Bereich ist der der Methoden zur Aktivierung und Beteiligung unterschiedlicher Bewohnergruppen. Die Methoden zur Aktivierung und Beteiligung von Bewohnern/innen sind bekannt und werden in verschiedenen Moderations-Weiterbildungen qualifiziert vermittelt (z.B. bundesweit durch das Deutsche Kinderhilfswerk, in Nordrhein-Westfalen durch „Prokids" oder in Schleswig-Holstein durch die Fachhochschule Lüneburg). Aus meiner Sicht besteht das zentrale Erfordernis darin, dass Fachkräfte lernen und sich sicher darin fühlen, Bewohner/innen zu aktiveren und zur stärkeren Eigenverantwortung herauszufordern (vgl. Bartscher 2000; 2004). Dies gilt theoretisch als Selbstverständlichkeit, doch die Praxis zeigt, dass Fachkräfte sehr oft dazu neigen, ihre Klienten/innen weitaus mehr als notwendig zu versorgen, zu betreuen, ihnen Angebote zu machen. Nach wie vor verbreitet ist ebenso die Praxis, lebensweltfern und fachspezialisiert zu arbeiten, so dass die Chancen einer lebensweltorientierten Aktivierung nicht genutzt werden können. Wie eine Aktivierung und Beteiligung gelingen kann, die nicht entmündigt, bei der die Betroffenen aber auch nicht allein gelassen werden, müsste noch viel mehr Thema und Übungsfeld in Ausbildung und Weiterbildung sein. Bei unseren Hammer Fortbildungen ist dieser Aspekt in die Weiterbildungen „Case Management" (siehe II.3.) und „Fachkraft für Gewaltprävention" (siehe I.1.) integriert

III. Zielgerichtete Vernetzung als Herausforderung an Qualifizierung

Kooperation und Vernetzung sind zu Schlüsselbegriffen der sozialraumbezogenen sozialen Arbeit, teilweise aber auch zu inhaltslosen, modischen Worthülsen geworden. Wer vernetzt sich mit wem mit welchen Zielen zu welchen Zeiten unter Vernachlässigung welcher anderen Vernetzungsstrukturen? Wie komplex die Angelegenheit ist, soll folgendes Schaubild verdeutlichen:



- Es stellt einen Teil der Fachdienste und Gruppen dar, die mit einer „besonders auffälligen" Familie arbeiten. Wenn man „integriert" arbeitet – und dies ist Aufgabe und Perspektive einer/s Stadtteilkoordinators/in bzw. Stadtteilmanagers/in – dann kommen schon mal 40 Personen zusammen, wie im Falle einer Supervision zu dieser Familie geschehen. Für eine effektive und intelligente Vernetzung stellen sich also besondere Herausforderungen.

Intelligente und effektive Vernetzung:

Die Aufgabe stellt sich zunächst der/dem einzelnen Mitarbeiter/in, die/der für sich entscheiden muss, in welches Netz sie/er sich einklinkt, aber auch für Projektleiter/innen und Leitungskräfte, die die entsprechenden Vernetzungsstrukturen gestalten und steuern. Das Problem einer sozialraumbezogenen Vernetzung besteht darin, dass sie zu den in der bundesrepublikanischen Sozialen Arbeit vorhandenen, historisch entwickelten Vernetzungsebenen hinzukommt. Traditionell vorgefunden werden:

- die hierarchische Vernetzung in einer Organisation mit ihren Besprechungen, Gremien und Arbeitsebenen;
- die fachspezifische Vernetzung in Fachteams, Facharbeitskreisen und Fachverbänden. Hierbei sind unterschiedliche Spezialisierungsebenen zu berücksichtigen: Entsprechende Gremien finden sich in differenzierten Konkretisierungsstufen. Es gibt Arbeitskreise für sehr spezialisierte Arbeitsgebiete, es gibt z.B. Austausch auf der Ebene der Säulen der Jugendhilfe (Jugendarbeit, Erzieherische Hilfen usw.), und es gibt Vernetzungsstrukturen auf der Ebene der Sozialen Arbeit insgesamt:
- die Selbstorganisation in der Rolle als Arbeitnehmer/in in Betriebsräten und Gewerkschaften,
- die zunehmende Herausforderung zur Mitwirkung in unterschiedlichen Projekten im Sinne von Projektmanagement – zumindest für die aktiven und engagierten Kolleginnen und Kollegen.

Zu all diesen Gremien, Arbeitskreisen, Ausschüssen, Arbeitsrunden und Projektgruppen kam die sozialraumorientierte Vernetzung in Stadtteilgremien hinzu. Mit großer Berechtigung können all die, die diese Entwicklung kritisch sehen (Wer macht schließlich noch die konkrete Arbeit?) fragen, wann das Ende der Fahnenstange erreicht ist. Es bringt wenig, projektbezogene oder sozialraumorientierte Vernetzungsstrukturen rein additiv einzufügen. Vielmehr stellt sich die Frage, ob Sitzungsrhythmen reduziert, Gremien abgeschafft oder zusammengelegt werden können, ob und wann die persönliche Teilnahme erforderlich ist usw.

Die Gestaltungskompetenz zur Vernetzung ist sowohl bei den Kollegen/innen als auch bei den Leitungskräften nach meiner Auffassung sehr ausbaufähig.

Schaffung von Verbindlichkeiten in Netzwerken und Einrichtung von Steuerungsmechanismen:

Ein weiteres Problem in Netzwerken ist, dass sie meist auf der Ebene der Praktiker/innen vor Ort entwickelt wurden und praktiziert werden. In vielen Netzwerken gibt es keine formalen Regelungen, die z.B. Verfahrensweisen bei Konflikten vorsehen. Einerseits sind gerade Freiwilligkeit, das Fehlen einer Rechtsstruktur und Flexibilität wichtige Charakteristika von Netzwerken, doch andererseits fehlt eine Verbindlichkeit, die insbesondere bei Problemen und Konflikten die Beteiligten zusammenhält und dafür sorgt, dass die Konflikte ausgetragen werden. Dieses Problem stellt sich insbesondere, wenn die Rahmenbedingungen bzw. der Gegenstand der Kooperation mit Schwierigkeiten behaftet sind. Und dies ist in „Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf" mit der entsprechenden Klientel geradezu die Regel. Zwar können auch die Erfahrung gemeinsamer Herausforderungen und die Bewältigung von Problemen Solidarität und Zusammenhalt bewirken, doch gibt es ebenso oft die Erfahrung, dass sich die Probleme, die schwierige Gruppen und Familien mit großen Störungen (siehe Beispiel oben) mit sich bringen, oftmals ins Helfersystem verlagern, zu Brüchen in der Kooperation führen und für die Aufrechterhaltung der Probleme sorgen.

Insgesamt gibt es aus meiner Sicht im Hinblick auf die Gestaltung und Steuerung von Netzwerken einen erheblichen Qualifizierungsbedarf, den wir auch in Hamm bei weitem noch nicht befriedigt haben. Bisher gibt es folgende Lösungsansätze:

- Einen großen Fortschritt bewirken arbeitsfeldübergreifende Weiterbildungen. Zu allen oben genannten Themen werden die Weiterbildungen unter diesem Prinzip durchgeführt. Zwar ist manchmal ein gewisser Verlust an fachspezifischer Intensität hinzunehmen, doch wird dieser durch den Gewinn an Verständigung, Offenheit und soweit es gelingt, Akteure aus gleichen Sozialräumen zusammenzubringen – praktischer Vernetzung mehr als wettgemacht.
- Ebenso wirksam – und bezogen auf die konkreten Problematiken noch effektiver – sind arbeitsfeldübergreifende Supervisionen und Klausurtagungen.
- Auch die Weiterbildung „Case Management" ist ein Schritt zur effektiven Steuerung von fallbezogenen Netzwerken.

Was uns nach wie vor fehlt, ist eine spezielle Weiterbildung zur sozialraumbezogenen Steuerung und Gestaltung von Netzwerken.

Sollten Sie an den angesprochenen Weiterbildungen und weiteren Informationen zu unserer Arbeit interessiert sein, erhalten Sie Informationen unter:
www.akus-hamm.de
www.hamm.de/elternschule
www.hammer-norden.de

Literatur

Bartscher, Matthias (1998): Partizipation von Kindern in der Kommunalpolitik, Freiburg.

Bartscher, Matthias (2000): „Chancen und Grenzen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen – Ermutigung zur Partizipation in der Stadtteilarbeit"; in: Regiestelle E&C der Stiftung SPI (Sozialpädagogisches Institut Berlin „Walter May") (Hg.): Chancen und Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des Quartiersmanagements, Berlin.

Bartscher, Matthias; Kriener, Martina (2001): „Rechte von Kindern und Jugendlichen", in: Schroer, Wolfgang; Struck, Norbert; Wolff, Mechthild (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, S. 1051-1070.

Bartscher, Matthias (2004): Fördern und Fordern – Wege aus den pädagogischen Sackgassen. Unveröffentlichter Vortrag, Hamm (beim Autor zu beziehen).

MAGS – Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1997): Tagungsdokumentation „Kinderrechte! Kinderpflichten?", .Düsseldorf.

Stadt Hamm (2000): Lebenslagen benachteiligter Menschen in Hamm - Kommunaler Armutsbericht, Hamm.

Omer, Haim; von Schlippe, Arist (2003): Autorität ohne Gewalt. Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen, Göttingen.

Omer, Haim; von Schlippe, Arist (2004): Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstandes in der Erziehung, Göttingen.

Weidner, Jens; Kilb, Rainer; Kreft, Dieter (Hg.) (2000): Gewalt im Griff. Band 1: Neue Formen des Anti-Agressivitäts-Trainings, Weinheim.

Weidner, Jens; Kilb, Rainer (2004): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung, Wiesbaden.

Wilfried Lohre, Bertelsmann Stiftung, Projekt „Selbstständige Schule"

Über das Netzwerk hinaus – Entwicklung regionaler Bildungslandschaften

Seit nunmehr fast zehn Jahren durchzieht der Ansatz einer Regionalisierung im Bildungsbereich die schul- und bildungspolitische Diskussion. Die Ansätze reichen von der Kooperation zwischen schulischer und außerschulischer Bildung über die Bearbeitung der schulischen Übergangsproblematiken bis zu einer erweiterten Schulträgerschaft. Regionalisierung im Bildungsbereich bewegt sich zwischen den Polen einer ökonomisch begründeten Zentralisierung und einer verwaltungsreformerischen Dezentralisierung.

1. „Selbstständige Schule" – Qualitätsorientierte Selbststeuerung an Schulen und Entwicklung regionaler Bildungslandschaften

In diesen komplexen Problemkontext hinein hat die Landesregierung NRW gemeinsam mit der Bertelsmann Stiftung eine auf sechs Jahre angelegte vorlaufende Entwicklung für das gesamte Bildungswesen in NRW angelegt, an der sich nach einem umfänglichen Bewerbungs- und Auswahlverfahren 278 Schulen aller Schulformen aus 19 Regionen des Landes Nordrhein-Westfalen zusammen mit ihren Schulträgern beteiligen. Ziel ist neben der Erreichung einer Qualitätssteigerung auch die Entwicklung geeigneter Steuerungsstrukturen für regionale Bildungslandschaften.

In die Konzeptentwicklung sind u.a. Erfahrungen eingeflossen, die beide Projektträger in dem gemeinsamen Projekt „Schule & Co. – Stärkung von Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld" gemacht haben. „Schule & Co." hat gezeigt, dass eine auf Qualitätsverbesserung gerichtete und in die Fläche gehende Schulentwicklung realisierbar ist. Vor diesem Hintergrund haben sich alle Teilnehmer und Partner dem gemeinsamen Ziel einer Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit und insbesondere des Unterrichts verpflichtet, das sie durch die systematische und extern unterstützte qualitätsorientierte Selbststeuerung an den Schulen und durch die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften erreichen wollen.

2. Qualitätssteigerung durch schulische Selbststeuerung

Die einzelne Schule bleibt wesentlicher Akteur im regionalen Kontext, also ist auch die einzelschulische Qualitätsentwicklung existentieller Bestandteil für eine Verbesserung des regionalen Bildungswesens. Qualitätsorientierte Selbststeuerung von Schulen zielt auf eine breit angelegte Unterrichtsentwicklung, um die Lernkompetenz bei allen Schülerinnen und Schülern kontinuierlich so zu fördern, dass gesteigerte Leistungen in allen Kompetenzbereichen erreicht werden. Damit dies bei möglichst allen Schüler/innen gelingt, müssen Lehrer/innen enger als bisher zusammenarbeiten. Eine so verstandene schulindividuelle Unterrichtsentwicklung muss demnach teamorientiert und systematisch angelegt sein, damit die ganze Schule erfasst, d.h. jede Schülerin und jeder Schüler erreicht werden kann. Hierzu sind entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen unabdingbar.

Schulen, die neue Konzepte im Rahmen größerer Gestaltungsfreiräume umsetzen wollen, müssen in die Lage versetzt werden, ihr schulinternes Management professioneller zu gestalten. Zu diesem Zweck werden neue Organisations- und Kooperationsformen in den einzelnen Schulen entwickelt und erprobt. Durch eine angemessene Fortbildung der Schulleiter/innen und mit der Einrichtung schulischer Steuergruppen, die für diese Aufgaben qualifiziert und mit einem entsprechenden Mandat des Kollegiums ausgestattet werden, soll dieser systematische Schulentwicklungsprozess geplant, implementiert und evaluiert werden.

Lehrpersonen, Schüler/innen sowie Eltern wissen häufig am besten, was für den Lernerfolg der Jugendlichen gut und richtig ist. Daher sollen Entscheidungen zur Ausgestaltung von Schule und Unterricht zunehmend dort getroffen werden, wo ihre Auswirkungen unmittelbar spürbar sind und wo der Wille zu selbst gestalteter und verantworteter Veränderung vorhanden ist. Qualitätssteigerung setzt eigenverantwortliche, effiziente und professionalisierte Entwicklungsarbeit voraus, die in jeder einzelnen Projektschule in den folgenden Bereichen geleistet werden wird: Personalentwicklung, Ressourcenbewirtschaftung, Unterrichtsorganisation sowie Mitwirkung und Partizipation.

Bei soviel Qualifizierung und Unterstützung sowie deutlich gesteigerten Freiräumen für die Schule als lernender Organisation kommt es darauf an, die Wirksamkeit der neuen Wege intern und extern zu überprüfen. Dazu wird an jeder Projektschule ein System der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung aufgebaut, das eine angemessene Rechenschaftslegung nach innen und nach außen ermöglicht. Hierzu werden zunächst innerschulisch entsprechende Evaluationskompetenzen entwickelt. Eine angemessene Erfolgsüberprüfung setzt allerdings auch voraus, dass bei der Schulaufsicht im weiteren Sinne ebenfalls entsprechende Evaluationskompetenz entwickelt wird,

um geeignete externe Evaluationsverfahren zielgerichtet durchführen zu können.

Dass selbst eine hinreichende Unterstützung für die Einzelschule wie auch eine erhebliche Steuerungskompetenz von der Schule allein schon zu nachhaltig verbesserten Lern- und Lebenschancen der Kinder und Jugendlichen führt oder führen kann, muss jedoch bezweifelt werden.

3. Qualitätssteigerung im Rahmen regionaler Bildungslandschaften

Um die Qualität der schulischen Arbeit und insbesondere des Unterrichts zu steigern, ist eine größere schulische Selbstständigkeit notwendig. Ebenfalls erforderlich ist aber, dass sich selbstständige Schulen als Teil ihrer Region verstehen und in ihrer Region wirksam unterstützt werden. Das ist der Sinn der im Projekt „Selbstständige Schule" anvisierten Regionalisierung. Beide Ansätze zielen gemeinsam auf den notwendigen Qualitätssprung schulischer Arbeit, damit die Lern- und Lebenschancen der Kinder und Jugendlichen in ihrem sozialräumlichen Umfeld verbessert bzw. optimiert werden können.

3.1. Die Bedeutung regionaler Bildungslandschaften

Werden Kinder und Jugendliche konsequent in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt, fällt der Region eine Schlüsselrolle für die Gestaltung von Bildungschancen zu: Es sind dieselben Kinder und Jugendlichen, die in einem lokalen Gemeinwesen verschiedene Schulformen durchlaufen, Angebote außerschulischer Jugendbildungsarbeit in Anspruch nehmen, Ausbildungsstellen suchen, berufliche Ausbildungen beginnen und schließlich Arbeit aufnehmen. Erst eine intensive Kooperation und Abstimmung zwischen den unterschiedlichen, für sie relevanten Bildungsakteuren schafft die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Verlauf von Bildungsbiografien. Schulen sind dabei von besonderer Bedeutung, da nur sie alle Kinder und Jugendlichen in einer Region erreichen. Aus deren Sicht geht es bei den Reformbemühungen im Bildungsbereich weniger um die Schule als Institution, sondern vielmehr um ihre Lernprozesse und Lernerfolge, zu denen die Schulen wichtige Beiträge leisten (müssen). Um die Übergänge reibungsfreier zu gestalten, müssen sie untereinander besser kooperieren, andererseits aber auch mit außerschulischen Bildungseinrichtungen auf gleicher Augenhöhe zusammenarbeiten.

Auch für die Regionen ist es von höchstem Interesse, dass die Bildungsbiografien ihrer Kinder und Jugendlichen erfolgreich verlaufen und ihre Integration in die örtliche Gemeinschaft gelingt. Das gilt nicht nur wegen der für die Region teuren sozialen Folgekosten defizitärer Integration, sei es im Hinblick auf den Arbeitsmarkt, sei es im Hinblick auf das konfliktfreie Zusammenleben vor Ort. Angesichts des demografischen Wandels kommt es für die Region auch darauf an, die Bildungspotentiale aller ihrer Kinder und Jugendlichen optimal zu entfalten. Denn qualifizierte Arbeitskräfte sind in dem verschärften wirtschaftlichen Wettbewerb ein entscheidender Standortvorteil für die wirtschaftliche Attraktivität von Regionen. Insofern ist die Qualität der Bildungsinstitutionen vor Ort sowie ihre systematische Integration im originären Interesse der Regionen.

3.2. Von der regionalen Schullandschaft zur regionalen Bildungslandschaft

Eine regionale Bildungslandschaft, die wirklich alle Kinder und Jugendlichen einbezieht, entsteht nur auf der Grundlage bzw. in Verbindung mit einer entwickelten Schullandschaft, auch wenn sie nur einen von mehreren Bildungsbereichen abbildet. Eine regionale Schullandschaft zu entwickeln heißt, perspektivisch alle in einer Region agierenden Schulen in ein Kooperationsnetz einzubinden, in dem sie einen durch die Region beeinflussten Schulentwicklungsprozess durchlaufen und die dafür notwendige Beratung und Unterstützung erhalten. Im Zentrum der Schulentwicklung muss auch im Interesse von Lehrerinnen und Lehrern die Arbeit am Unterricht stehen. Gleichzeitig ist die Entwicklung des Unterrichts aufgrund seines notwendigen stärkeren lebensweltlichen Bezugs ein Thema, das regionale Relevanz hat. Die verbesserte Gestaltung des Unterrichts wird damit zum Motor schulischer Entwicklung in einer Region.

Um die Lernergebnisse der Schüler/innen zu steigern, ist eine Vorgehensweise im Unterricht erforderlich, die auf mehr Eigenverantwortung und größere Selbständigkeit der Kinder und Jugendlichen setzt. Das Lernen will gelernt sein und die dafür notwendigen Schlüsselkompetenzen wie Team- und Kommunikationsfähigkeit, Präsentationsfähigkeit sowie Selbstbewusstsein und Selbstorganisiertheit müssen entfaltet werden. Die auf den Erwerb umfassender Lernkompetenz der Schüler/innen ausgerichtete Schulentwicklung weist mit ihrer Entwicklung sozialer Kompetenzen über die Schule hinaus in die für Kinder und Jugendliche erfahrbare Lebenswelt und damit in den Tätigkeitsbereich außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit, aber auch in den betrieblichen Bereich. Denn sie zielt auch auf eine größere Selbständigkeit, Berufsorientierung und Berufsfähigkeit der Schüler/innen.

Eine systematische, auf den Unterricht kon-

zentrierte Schulentwicklung entfaltet eine Dynamik, die sukzessive alle schulischen und außerschulischen Akteure einer ganzen Region erfassen kann bzw. erfassen wird. Zunächst werden regionale Schullandschaften gebildet, in denen gemeinsame Entwicklungsansätze initiiert und unterstützt und damit Übergangsprobleme zwischen Primar- und Sekundarstufe bzw. zwischen Sekundarstufe und Berufskollegs bearbeitet werden. Auf der Basis einer regionalen Schullandschaft werden systematisch weitere Bildungsakteure in das Netzwerk integriert. Dabei geht es in erster Linie um Kooperationen, die zur Verbesserung des Unterrichts bzw. auf andere Weise zur Steigerung der Lernkompetenz von Schülern/innen beitragen können. So entstehen regionale Bildungslandschaften, die ihren spezifischen Beitrag zur Qualitätssteigerung an den Schulen und anderen Bildungsinstitutionen leisten können.

3.3. Strukturen in regionalen Bildungslandschaften

In ihrer Region und durch ihre Region erhalten Schulen die notwendige Beratung und Unterstützung, die sie für ihren einzelschulischen und regionalen Entwicklungsprozess brauchen. Dabei wird unter Wahrung der Zuständigkeiten die Kooperation zwischen Schulaufsicht (Land) und Kommune gestärkt und zu einer staatlich-kommunalen, d.h. regionalen Verantwortungsgemeinschaft weiter entwickelt. Die regionale Bildungslandschaft ist Problemkontext und Handlungsraum, in dem perspektivisch alle Schulen der Region, Betriebe, Volkshochschule, Kindergärten, Bibliotheken, Weiterbildungseinrichtungen, Museen, Musikschulen, Verbände und andere im Sinne eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses kooperieren, damit den Kindern und Jugendlichen einer Region optimale Lern- und Lebenschancen eröffnet werden. Dazu bauen Schulaufsicht, Schulträger und Schulen in gemeinsamer Verantwortung angemessene Unterstützungs- und Kommunikationsstrukturen auf.

Es versteht sich von selbst, dass für die beteiligten Bildungsakteure in der Region geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, damit das kreative Potential informeller und kooperativer Strukturen auch zur Entfaltung kommen kann. Formale Hierarchien sollen dabei den Projektzielen untergeordnet werden. Regionalisierungserfahrungen in anderen Zusammenhängen haben gezeigt, dass es eines organisatorischen Kerns bedarf, um die angestrebten kooperativen Strukturen zur Initiierung und Koordinierung notwendiger Entwicklungsprozesse dauerhaft und zielgerichtet aufrecht erhalten zu können. Besondere Bedeutung haben dabei die Kommunen als kompetente und leistungsstarke Partner.

In den Modellregionen wurden regionale Steuergruppen eingerichtet, in denen sowohl die Schulträger als auch die Schulaufsicht vertreten sind. Sie organisieren und koordinieren die notwendigen Maßnahmen und steuern die erforderlichen Kooperationen zwischen den verschiedenen Personen und Institutionen einer Region. Damit sind sie Ausdruck einer regionalen Kooperations- und Steuerungsstruktur, die über definierte Kompetenzen verfügt und über die Verwendung der finanziellen Mittel eines regionalen Entwicklungsfonds entscheidet.

Regionale Zusammenarbeit entsteht als Ergebnis eines gesteuerten Prozesses. Bei den neuen Formen der Steuerung im regionalen Kontext geht es weder um organisatorische Maßnahmen zur Dezentralisierung (aus der Sicht des Landes bzw. der Regierungsbezirke) oder Zentralisierung (aus Sicht etwa von kreisangehörigen Städten und Gemeinden) noch darum, neue Gebietseinheiten zu schaffen oder Zuständigkeiten zwischen den verschiedenen Ebenen zu verlagern. Vielmehr sollen für die beteiligten Bildungsakteure in der Region in konsensorientierter Kooperation bisher getrennt agierender zuständiger Stellen geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit sich das kreative Potenzial informeller und kooperativer Strukturen im Interesse der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in ihrer als Lernraum verstandenen Region entfalten kann.

4. Perspektiven für eine Regionalisierung im Bildungsbereich

Der Aufbau regionaler Bildungslandschaften ist mit vielfältigen Schwierigkeiten verbunden. Unter den beteiligten Akteuren gibt es nicht nur verschiedene Zuständigkeiten, sondern auch unterschiedliche Bildungs- und Qualitätsverständnisse und gegenläufige institutionelle Interessenlagen. Die Unterstützungsleistungen im Bildungsbereich sind auf regionaler Ebene bisher ungenügend aufeinander abgestimmt. Schließlich gibt es keine wirksamen Steuerungsstrukturen, die alle Bildungsakteure erreichen. Jenseits von Zuständigkeiten und institutionellen Eigeninteressen sind aufgabenbezogene Kooperationen zu praktizieren. Auf der Basis vorgegebener Ziele und Standards wird ein gemeinsames Bildungs- und Qualitätsverständnis entwickelt. Schließlich müssen die verschiedenen Unterstützungsleistungen koordiniert und gemeinsame Steuerungsstrukturen etabliert werden.

Veränderte und neue Kooperationsformen müssen mittel- und langfristig strukturell abgesichert werden, damit sie sich nicht wieder

verflüchtigen. Die regionalen Steuergruppen, die für das laufende Projekt „Selbstständige Schule“ eine neue Kooperationskultur entwickeln und zugleich ihre sich wandelnde Sicherungsstruktur darstellen, werden nicht über das Projekt hinaus existieren. Insofern ist es notwendig, bereits während des Projekts über Einrichtungen nachzudenken, die Gestaltung und Koordination der regionalen Bildungslandschaft in einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft sichern können – etwa in regionalen Bildungsbüros, deren Profil und Funktionsweise sich weiter entwickeln werden. Inwieweit diese Einrichtung zur Stärkung des organisatorischen Kerns der Regionalisierung beitragen kann, wird zu untersuchen sein.

Existierende und formal-gesetzlich geregelte Zuständigkeitsstrukturen können nicht radikal geändert werden, solange kein Alternativmodell wirklich verfügbar und gewollt ist. Allerdings ist auch klar, dass eine regionale Steuerung als Ausdruck der staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft letztlich ohne strukturelle Veränderungen bei der Schulaufsicht und der kommunalen Aufgabenwahrnehmung nicht funktionsfähig sein wird. Unbestritten dürfte sein, dass die Fragmentarisierung der Verantwortung, die sich beispielsweise in der anachronistischen Aufteilung der Zuständigkeiten für innere und äußere Schulangelegenheiten manifestiert, überwunden werden muss. Verantwortlichkeiten der Kommune und des Landes müssen daher gebündelt werden. Im Interesse der Kinder und Jugendlichen muss die Verantwortung der Region für das Bildungswesen vor Ort gestärkt werden. Damit wird keiner Kommunalisierung des Schulwesens das Wort geredet: der Staat darf sich aus seiner Gestaltungsverantwortung nicht zurückziehen.

Sicher ist: Neue Strukturen werden sich, wenn sie denn tragfähig sein sollen, von unten entwickeln. Zu einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft gibt es letztlich keine Alternative, wenn landesweite Standards im Bildungsbereich bei den Kindern und Jugendlichen wirklich erreicht werden sollen.

Weitere Informationen unter:
www.selbststaendige-schule.nrw.de

Literatur

Bastian, Johannes/ Rolff, Hans-Günter (2002): Abschlussevaluation des Projekts „Schule & Co.“. Projektpublikation, Gütersloh.

Benz, Arthur/ Fürst, Dietrich/ Kilper, Heiderose (1994): Regionalisierung. Opladen.

Benz, Arthur/ Fürst, Dietrich (2003): „Region – Regional Governance – Regionalentwicklung“, in: Adamaschek, Bernd / Pröhl, Marga (Hg.): Regionen erfolgreich steuern. Gütersloh, S. 11-66.

Benz, Arthur (2004): „Chancen der Regionalisierung im Bildungsbereich“, in: Projektleitung „Selbstständige Schule“ (Hg.): Regionale Bildungslandschaften. Troisdorf, S. 35-55.

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Neuwied.

Curländer, Lieselore/ Engelking, Gerhard (2004): „Regionale Bildungslandschaft Kreis Herford“, in: Projektleitung „Selbstständige Schule“ (Hg.): Regionale Bildungslandschaften. Troisdorf, S. 62-79.

Czerwanski, Annette/ Solzbacher, Claudia / Vollstädt, Witlof (Hg.) (2002): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Gütersloh.

Engelking, Gerhard (2000): „Regionale Bildungslandschaft – eine Kulturlandschaft?!“, in: PÄDAGOGIK, Heft 7-8/2000, S.39-43.

Hanßen, Klaus-Detlef (2003): „Über die Aufgabenverteilung im deutschen Bildungswesen“, in: Döbert, Hans u.a. (Hg.): Bildung vor neuen Herausforderungen. Neuwied, S.46-59.

Herrmann, Joachim (2002): Unterrichtsentwicklung im Projekt „Schule & Co.“ – Interne Evaluation. Projektpublikation, Gütersloh.

Höfer, Christoph (2002a): Unterrichtsentwicklung im Projekt „Schule & Co.“. Projektpublikation, Gütersloh.

Höfer, Christoph (2002b): „Schulaufsicht auf dem Weg in eine Regionale Bildungslandschaft“, in: Rolff, Hans-Günter / Schmidt, Hans-Joachim (Hg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Neuwied, S.91-110.

Kommunale Gemeinschaftsstelle (KGSt) (2003): Regionale Bildungsbüros im Rahmen des Projektes Selbstständige Schule. KGSt – Gutachten, Köln.

Lohre, Wilfried (2004): „„Selbstständige Schule“: Konzept und Profil eines gemeinsamen Projekts des Landes Nordrhein-Westfalen und der Bertelsmann Stiftung“, in: Koch, Stefan / Fisch, Rudolf (Hg.): Schulen für die Zukunft, Neue Steuerung im Bildungswesen. Baltmannsweiler, S.141-152.

Lohre, Wilfried/ Kober, Ulrich (2004): „Gemeinsame Verantwortung für die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen“, in: Projektleitung „Selbstständige Schule“ (Hg.): Regionale Bildungslandschaften. Troisdorf, S. 22-34.

OECD, Centre for educational research and innovation (2001): New School Management Approaches, Paris.
Projektleitung (2004): Lehren und Lernen für die Zukunft. Guter Unterricht und seine Entwicklung im Projekt „Selbstständige Schule“. Projektpublikation, Gütersloh.

Gerhard Engelking, Regionales Bildungsbüro Kreis Herford

Das Regionale Bildungsbüro im Kreis Herford – Praxisbeispiel für die regionale Bildungslandschaft

Grundlagen

Die Entwicklung der regionalen Bildungslandschaft ist der konsequente Auftrag, der sich aus dem Bemühen um bestmögliche Bildung und Ausbildungschancen für Kinder und Jugendliche und Erwachsene ergibt. Von besonderer Bedeutung ist die Zielsetzung, dass neben der Weiterentwicklung des Bildungsangebotes einzelner Schulen eine systematische Vernetzung aller Dienstleistungen im Bildungssektor innerhalb einer Region angestrebt wird.

Die Entwicklung einer regionalen Bildungslandschaft zielt auf die Verbesserung der Lern- und Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen ab, sie verbindet Bildung und Ausbildung mit lebenslangem Lernen bis hin zum aktiven Wissensmanagement. Damit ist die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung der zuständigen Institutionen in der Region verbunden.

Mit der Entwicklung einer regionalen Bildungslandschaft wird auf die historisch gewachsene Trennung der formalen Zuständigkeiten der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen reagiert. Qualitative Schulentwicklungs- und Bildungsplanung ist die Grundlage für die integrative Praxis von Bildung, Aus- und Fortbildung im schulischen und außerschulischen Sektor, dem der beruflichen Bildung, der permanenten Qualifizierung.

Die strukturelle Trennung von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten in den tradierten Formen erzeugt einen hohen Kooperationsaufwand, erfordert erheblichen Ressourcenaufwand und weist hohe Steuerungsbedarfe auf. Sie be- bzw. verhindert einen kontinuierlichen Qualitätsentwicklungs- und Innovationsprozess. Demgegenüber verspricht die systematische Verknüpfung der verschiedenen in einer Region tätigen Bildungseinrichtungen eine Erhöhung der Qualität pädagogischer und kommunaler Dienstleistungen und zugleich einen ressourcenbewussten Umgang bei der Modernisierung der Region im wichtigsten Innovationsfeld.

Mit der Entwicklung der regionalen Bildungslandschaft soll darüber hinaus auf eine Entwicklung in modernen Gesellschaften eingegangen werden, die den Regionen und regionalen Steuerungseinheiten eine erhöhte Bedeutung zuweist. Diese erhöhte Bedeutung der Regionen resultiert aus den strukturellen Schwierigkeiten zentralisierter Steuerungsmechanismen auf Landesebene, auf nationaler und übernationaler Ebene. Nur hier lassen sich aktive und permanente Partizipationsprozesse entwickeln und absichern. In der regionalen Perspektive ist die Integration von bildungspolitischer, wirtschaftspolitischer und kultureller Entwicklung möglich.

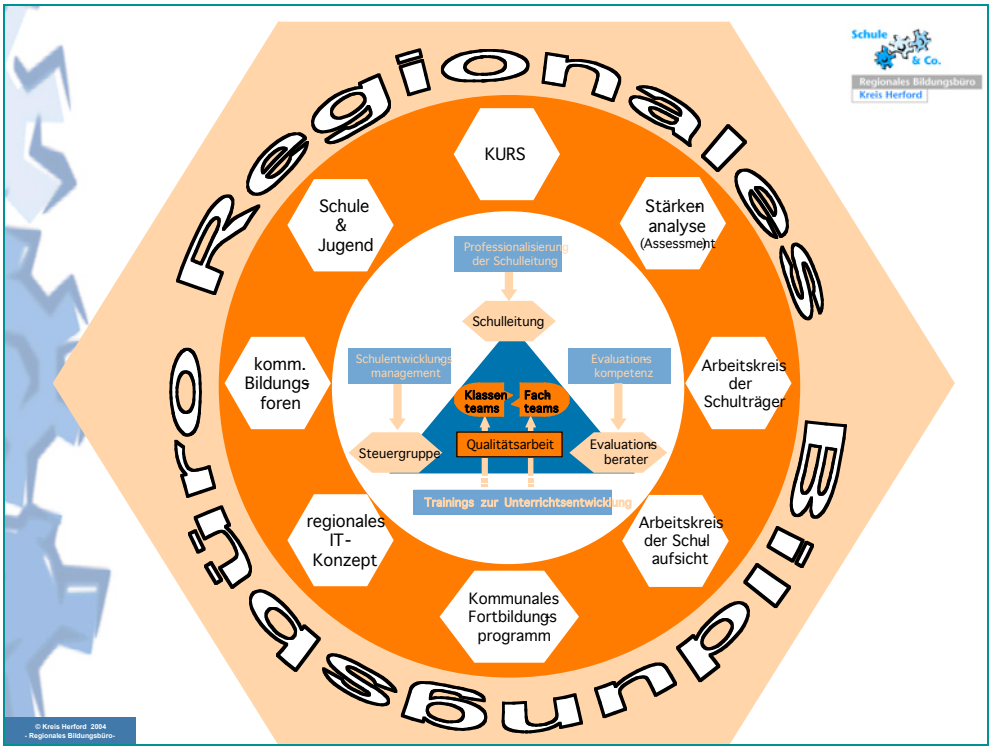
Eine vernetzte und aufeinander abgestimmte Zusammenarbeit der verschiedenen Bildungsdienstleistungen in einer Region wiederum fördert die regionale Bildungsinfrastruktur wesentlich und trägt somit nicht zuletzt zu einer Stärkung der Region in sozioökonomischer Hinsicht bei. Ohne die jeweiligen Zuständigkeiten zu berühren, wird auf diese Weise die Sicherstellung gleichbleibender Qualität der Dienstleistungen in der Region geleistet.

Vor diesem Hintergrund sind im Rahmen des Modellprojektes „Schule & Co“ im Kreis Herford eine Reihe von Anstrengungen unternommen worden, die nicht nur an einer Weiterentwicklung der schulischen, sondern auch der außerschulischen Bildungsarbeit orientiert sind. Die individuellen Unterstützungsleistungen für die verschiedenen Bildungsinstitutionen in der Region sollten auch eine Strukturentwicklung vorantreiben, die es der Region Herford erlaubt, den erreichten Stand der Entwicklung in Zukunft zu sichern und auszubauen.

Die Grundlage für einen systematischen regionalen Entwicklungsprozess ist die „Qualitative Schulentwicklungs- und Bildungsplanung“. Sie umfasst die Bereiche der vorschulischen und schulischen Bildung, der beruflichen Ausbildung, der Fort- und Weiterbildung.

Handlungsfelder und Projekte

- Schulentwicklungsmanagement für schulische Steuergruppen / Ausbildung zur Erhöhung der Selbststeuerungskompetenz in Schulen
- Pädagogische Schulentwicklung zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts hinsichtlich Teamorientierung, Systematisierung und des gesamtschulischen Entwicklungsprozesses
- Kommunale Bildungsforen der Städte und Gemeinden als Partizipations- und Innovationsorte
- Arbeitskreis der Schulträger als Qualifizierungsinstrument der Schulträgerverwaltungen
- Aufbau der Koordinationskonferenz für Berufsorientierung, Berufsinformation und Berufswahl



- Zentrale Bildungsberatung für die gesamte Bildungsbiographie für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. (Bildungsnavigator Kreis Herford)
- Regionaler Qualitätsvergleich und systematische Evaluation, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung
- Systematische Berufsvorbereitung und Berufsorientierung mit den Projekten KURS, Potentialassessment, Zukunftswerkstätten
- Ausbildungskonzept für die berufliche Ausbildung
- Unterstützungssystem für soziales Lernen und individuelle Förderung
- Aufbau „Sprachkompetenzzentrum“
- Gender Mainstreaming in Bildung und Ausbildung
- Aufbau des Zentrums für Bildung und Lernkompetenz

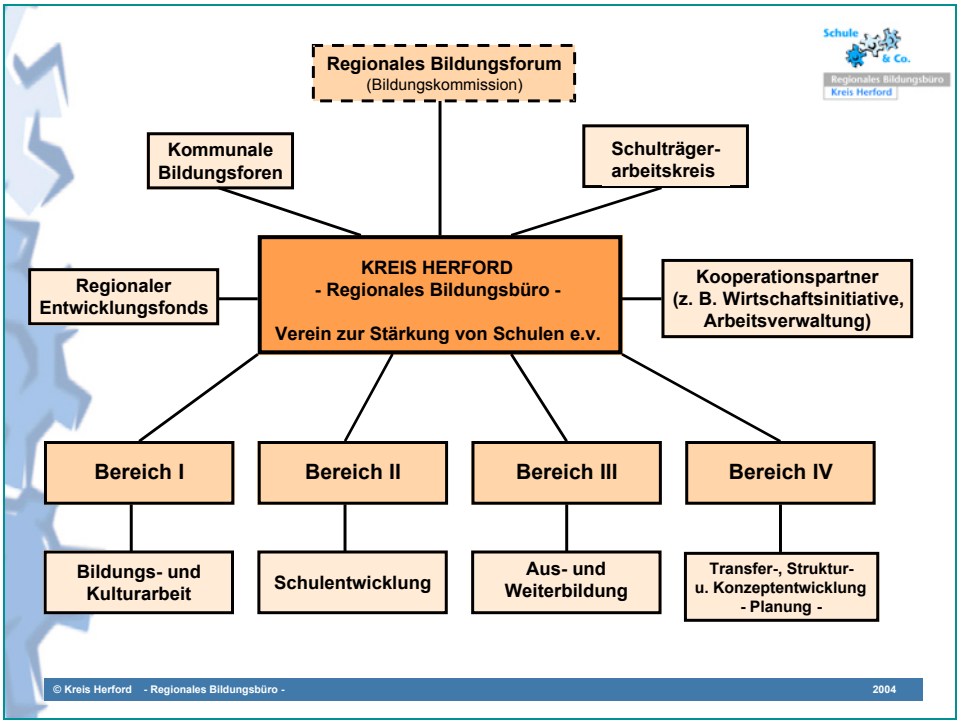
Das Regionale Bildungsbüro ist das Institut, das die umfassenden Entwicklungen in oben genannten Feldern absichert durch:

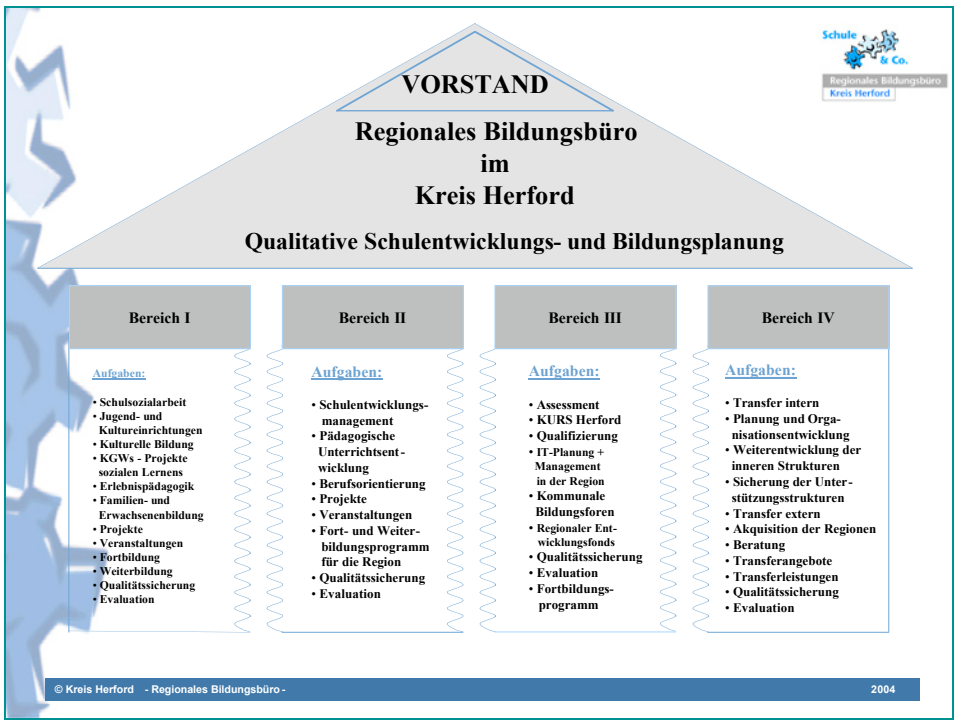
- Weiterentwicklung des Konzeptes „Pädagogische Unterrichtsentwicklung“
- Qualifizierung und Einsatz von Trainern/innen der pädagogischen Schulentwicklung
- Qualifizierung der schulischen Steuergruppen, Sicherung der kontinuierlichen Entwicklung
- Einsatz der Evaluationsberater/innen im integrierten Qualitätssicherungskonzept
- Kooperationsprojekt von Unternehmen in der Region mit Schulen (KURS)
- Qualifizierung der KURS-Berater/innen in Schulen und Betrieb
- Potentialassessment als Kompetenzdiagnose / Potentialassessment als Berufsvorbereitung, Potentialanalyse und -dokumentation
- Zusammenarbeit mit der „Initiative Wirtschaftsstandort Herford“ und Bildungsträgern der Region
- Konzeptentwicklung zur Qualitätsarbeit, Qualitätssicherung, Evaluation
- Projekt zum angemessenen Einsatz neuer Medien in Schule und Unterricht (IT-Konzept)
- Koordination der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule
- Einbindung der bisherigen Leistungsfelder von Jugend- und Familienbildungsarbeit

Das Regionale Bildungsbüro basiert auf der Annahme, dass andere, effektivere Formen der Kooperation jenseits von Ressort- bzw. Statusegoismen in der Funktion einer Dienstleistungsagentur praktiziert werden müssen und setzt auf Kooperations- und Beteiligungsstrukturen sowie auf Unterstützungs- und Beratungsangebote in veränderten Kontexten.

Im Regionalen Bildungsbüro werden die Funktionen der kommunalen Planung und Gewährleistung für schulische Dienstleistungen und ihre inhaltliche Weiterentwicklung wahrgenommen und in Kooperation mit der staatlichen Schulaufsicht abgesichert.

Das Regionale Bildungsbüro wird von allen Schulträgern im Kreis Herford getragen, es verfolgt eine kontinuierliche inhaltliche Entwicklung von Bildung und Ausbildung im Kreis Herford mit einem eigenständigen Profil. Es agiert nicht aus einem eigenständigen hierarchischen Status heraus, sondern tritt primär als Dienstleistungs- Entwicklungs- und Unterstützungssystem mit Steuerungskompetenz auf.





Hier wird ein Qualitätssicherungs- und Evaluationssystem für alle Dienstleistungen im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich entwickelt.

Entwicklungsprozess

Die Entwicklungsprozesse in den schulischen wie außerschulischen Projektzusammenhängen (Päd. Schulentwicklung, KURS, Assessment, Kommunales Bildungsforum, Evaluation, Qualitätssicherung etc.) haben unumkehrbare Strukturentwicklungsprozesse ausgelöst. Der Erfolg dieser Prozesse, in der einzelnen Schule, der jeweiligen Kommune, im laufenden Teilprojekt ist unmittelbar mit den Unterstützungsleistungen des Regionalen Bildungsbüros verknüpft. In der Perspektive sind diese Unterstützungsstrukturen angemessen und behutsam weiterzuentwickeln.

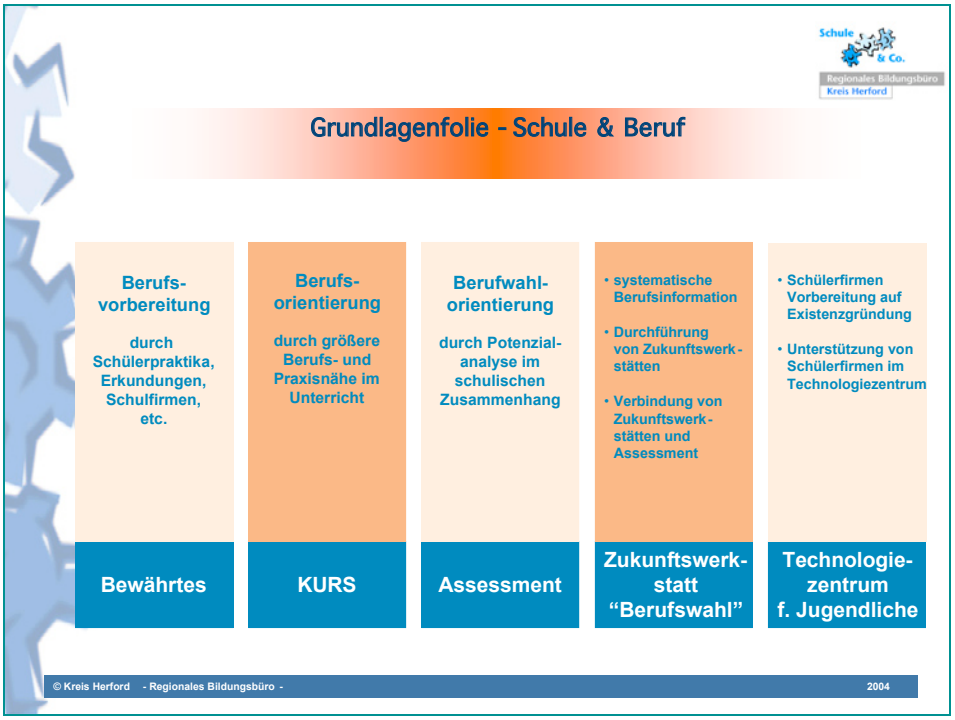
Zur Absicherung dieser positiven Entwicklung wird ein regionales Bildungsforum als Bildungskommission etabliert. Hier diskutieren alle wichtigen Partner der regionalen Bildungslandschaft.

Jede weitere Entwicklung des Regionalen Bildungsbüros muss sich an der Gewährleistung dieser qualitätsorientierten Entwicklung orientieren.

Die Kooperation mit anderen Feldern, z. B. der Erwachsenenbildung (VHS, Stichwort „Lebenslanges Lernen“), mit entstehenden Kulturbetrieben der Region liegt nahe.

Die Dienstleistungsagentur „Regionales Bildungsbüro“ kann damit die zentrale Plattform für eine regionale Entwicklung im Kreis Herford sein, die ressourcensparende Orientierung, tragfähige Kooperationsformen und qualitätssichernde Maximen in einem entsprechenden Dienstleistungsverständnis absichert.

Schule und Beruf



Potentialanalyse

Das Themenfeld „Berufsvorbereitung/Berufsorientierung“ besteht aus diversen Modulen. Das Regionale Bildungsbüro verfügt über ein qualifiziertes Konzept für die Ausbildung von Assessoren/innen in der Potentialanalyse und bildet p. a. ca. 100 Assessoren/innen aus. So wird die Grundlage geschaffen, zukünftig potentialanalytische Verfahren im 7. bzw. 9. Jahrgang (Sek. I / II – Kompetenzanalyse) und im 9. Jahrgang zur Berufsvorbereitung durchzuführen. Diese Verfahren sind ein Instrument der Diagnose und Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen.

Darüber hinaus wird in einer eigenständigen Curriculumwerkstatt das Konzept permanent weiterentwickelt.

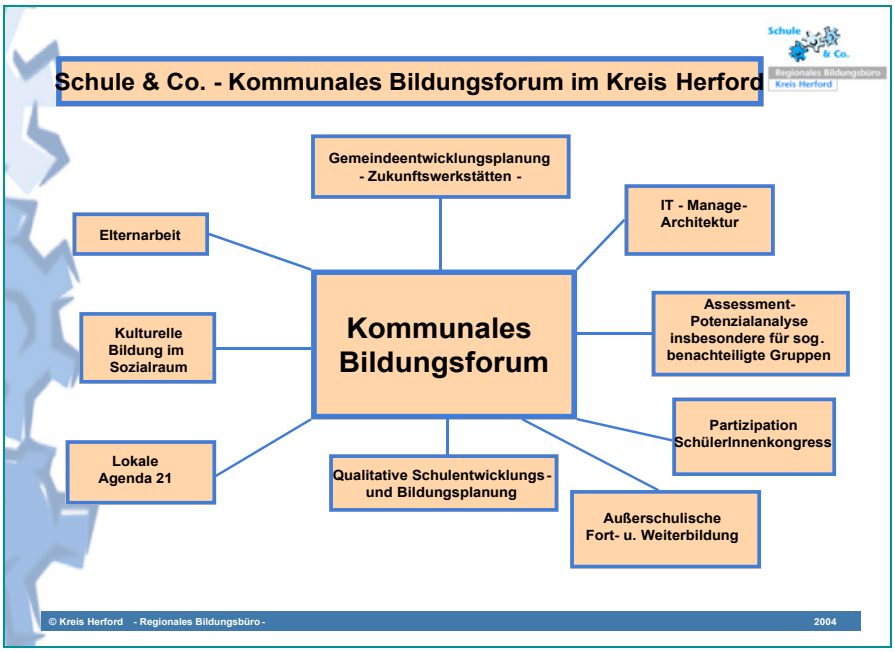
KURS

Das Teilprojekt zielt auf die unmittelbare Kooperation einer Schule mit einem Betrieb, um kontinuierlich betriebliche Wirklichkeit in den Fachunterricht einzubinden. Die Kursberater/innen der Schulen und der Unternehmen werden durch das Regionale Bildungsbüro unterstützt. Im Verlauf der letzten drei Jahre wurden in neunzehn Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Unternehmen über 300 unterrichtsbezogene Teilprojekte entwickelt, die zum grundständigen Unterricht zu zählen sind. Wie Assessment fügt sich „KURS“ in ein Patchwork von Bildung und Ausbildungsfähigkeit ein. Das Konzept wird zurzeit mit Unterstützung des Regionalen Bildungsbüros in Bremen und Bielefeld umgesetzt.

Die Ergebnisse werden regelmäßig einer Qualitätsprüfung unterworfen, in den Kooperationsbeziehungen jeweils neue Zielsetzungen verabredet. Einmal jährlich werden die Ergebnisse der Öffentlichkeit im Rahmen der „Kommunalen Bildungsforen“ vorgestellt (OWL - Sommer Innovation, Ausbildungsplatzbörsen, etc.).

Zukunftswerkstätten

Als Partizipationsprojekt für jüngere Schüler/innen werden einmal jährlich Zukunftswerkstätten in den 4. Jahrgängen der Grundschulen durchgeführt. Themen sind auch hier immer Fragen der schulischen Entwicklung in Verbindung mit der Lebensweltorientierung. Bisher haben in Pilotprojekten 800 Kinder in Zukunftswerkstätten mitgearbeitet. Konzeptentwicklung, Organisation, Ausbildung der Moderatoren/innen und Finanzierung liegen beim Regionalen Bildungsbüro. Darüber hinaus sind Zukunftswerkstätten ein Segment im Themenfeld „Berufsvorbereitung“, um eine belastbare



Berufswahloption als individuelle und realistische Berufsorientierung zu entwickeln.

Kommunales Bildungsforum

In den kommunalen Bildungsforen werden Formen tragfähiger Partizipation für Schülerinnen und Schüler erprobt, die sie u.a. zum Subjekt der Schulentwicklungsprozesse macht. So wurden und werden Schüler/innenkongresse durchgeführt. Nach Pilotveranstaltungen zur Erprobung und Weiterentwicklung werden nunmehr in sechs Städten und Gemeinden unter dem Leitmotiv „Kommunales Bildungsforum" einmal jährlich Schüler/innenkongresse mit Schülern/innen der Jahrgänge 8 bis 10 durchgeführt. Die Grundgesamtheit sind jeweils die Schüler/innen einer Stadt bzw. Gemeinde. Bisher teilgenommen haben insgesamt 1000 Schülerinnen und Schüler.

Die Weiterentwicklung des Konzepts, die Ausbildung von Schülermoderatoren/innen, die Einpassung in Entwicklungsprozesse der Einzelschule und der Kommune leistet das Regionale Bildungsbüro.

Elternforum

Im Rahmen der Elternarbeit im „Kommunalen Bildungsforum" wurden in drei Projekten andere Formen der Elternarbeit erprobt. Inhalte waren jeweils Fragen der Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung, aber auch der konkreten Verständigung über die Erziehungs- und Bildungsarbeit als Auftrag von Lehrerinnen und Lehrern, aber vor allem auch der Eltern. Als Kooperationspartner in diesen kommunalen Bildungsforen waren örtliche pädagogische Institutionen beteiligt. Aus diesen Elternforen haben sich Veranstaltungen mit jeweils spezifischen Inhalten ergeben, z. B. Projekte intergenerativen Lernens mit neuen Medien, Streitschlichtung, Berufsorientierung etc.

Die Partizipationsprojekte dienen insgesamt der Stärkung von Schülern/innen als Subjekt in den Entwicklungsprozessen. Sie sind allerdings auch neue Formen der Beteiligung an der schulinternen „Mitbestimmung" von Schülern/innen jenseits der Funktionärsebenen. Und sie sind direkte, praktische Verbindungsebenen zum kommunalen Umfeld einer Schule.

Alle Projekte der kommunalen Bildungsforen werden kontinuierlich in unterschiedlichen Formen fortgesetzt und weiter ausgebaut.

Soziales Lernen

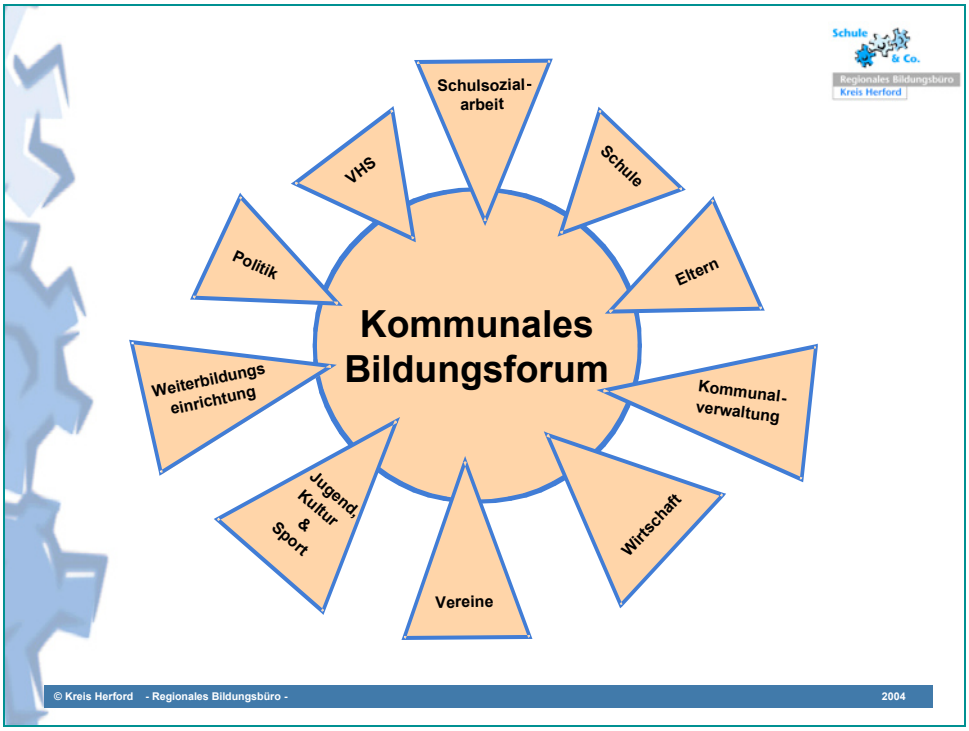
Das Regionale Bildungsbüro führt 50 Wochenprojekte des „Sozialen Lernens" als Klassengemeinschaftswochen für die Sek. I (5. Jahrgang) durch. Die Konzepte sind angepasst an die Entwicklungen im Rahmen der pädagogischen Unterrichtsentwicklung. Die Projekte werden von Trainern/innen der AG „Soziales Lernen", Hamburg, betreut. Die Konzeptentwicklung, Organisation und Finanzierung erfolgt durch das Regionale Bildungsbüro.

Schulsozialdienst

Das Regionale Bildungsbüro stellt die Ausstattung der Sonder-, Haupt- und Gesamtschulen im Kreis Herford mit pädagogischen Fachkräften sicher, die im Rahmen des Schulsozialdienstes nicht nur einem eigenständigen Konzept folgen, sondern die Kooperation im Rahmen der kommunalen Bildungsforen sicherstellen, eigene Lernzusammenhänge und -prozesse initiieren und Beratungskompetenz einbringen.

IT – Management/ IT – Architektur für die Region

Die Bemühungen um die Ausbildung an-



gemr im Schulträgerarbeitskreis beschlossen, die Grundlage für eine qualifizierte Integration neuer Medien in den Unterricht zu schaffen.

Neben konzeptionellen Grundanforderungen wurden Konzepte für ein Schulnetz und eine regionale Architektur entwickelt und in kommunalen Bildungsforen diskutiert.

Das Regionale Bildungsbüro hat im Rahmen einer Machbarkeitsstudie die konzeptionellen Anforderungen konkretisiert, die Umsetzung erfolgt in einem mehrstufigen Verfahren.

Regionaler Entwicklungsfonds

Der regionale Entwicklungsfonds wird durch die Schulträger getragen und durch das Regionale Bildungsbüro verwaltet. Der regionale Entwicklungsfonds hat die Finanzierung der Qualifizierung „Schulentwicklungsmanagement“ für Schulen in drei Lerngruppen übernommen und sichergestellt. Darüber hinaus werden schulindividuelle Qualifizierungen finanziert. Die gesamte Organisation der Unterrichtsentwicklung einschließlich einer Zuwendung zu den Materialkosten für das Sockeltraining pro Klasse werden aus dem regionalen Entwicklungsfonds gezahlt, ebenso wie die Grundausstattung „Moderation“ für jede Schule. Alle notwendigen Entwicklungs- und Qualifizierungsleistungen in der regionalen Bildungslandschaft werden aus diesem Fonds finanziert.

Regionales Bildungsforum – Bildungskommission

Bildung und Ausbildung sind regionale Handlungsfelder von überragender Bedeutung. Wichtige Zukunftschancen und innovative Entwicklungen für die Regionen gehen von Bildungsentwicklungen aus oder sind von diesen wesentlich abhängig.

Die zentrale Voraussetzung für eine gelingende regionale Entwicklung, die innovativ, flexibel und synergetisch wirkt, ist die strukturierte, systematische Kommunikation und Koordination. Hier finden zentrale inhaltliche Diskurse statt, werden Entwicklungen aufeinander abgestimmt und Leitentscheidungen vorbereitet.

Die veränderte Schulstruktur, der Aufbau kompletter Unterstützungsstrukturen, eine qualitätsorientierte Ausbildungsstruktur, z. B. die völlige Reduzierung der Zahl von Rückschulungen oder Ausbildungsabbrüchen, werden im regionalen Bildungsforum diskutiert.

Weitere Aufgaben sind

- die systematische Zusammenfassung aller Initiativen und Projekte,
- die kontinuierliche Begleitung von Entwicklungsprozessen,
- der Ausbau und die Absicherung der regionalen Gestaltungsmöglichkeiten,
- die Entscheidungsvorbereitung für wichtige Entwicklungsprojekte,
- die Organisation von öffentlicher Diskussion und Partizipation an Bildung und Ausbildung,
- der Masterplan „Bildung“, also qualitative Schulentwicklungs- und Bildungsplanung.

Anmerkungen

Das Regionale Bildungsbüro wird getragen vom Kreis Herford und seinen Städten und Gemeinden. Mit der Bezirksregierung Detmold und der Bertelsmann Stiftung sind Kooperationsverträge abgeschlossen worden. Das Regionale Bildungsbüro ist als Stabsabteilung

der Verwaltungsleitung (Landrätin) zugeordnet. Es verfügt über drei Planstellen und kann auf 30 pädagogische Fachkräfte zugreifen. Die Koordination und Qualifizierung von 40 Trainern/innen der pädagogischen Unterrichtsentwicklung, 150 Evaluationsberatern/innen, 20 KURS-Beratern/innen, 100 Assessoren/innen und zusätzlicher Assistenzkräfte ermöglichen die qualifizierte und umfangreiche Leistungserbringung.

Das Regionale Bildungsbüro hat Kooperationsverträge mit dem Bundesland Bremen (Transfer UE, ScheM, Assessment, KURS) der Region Elbe-Elster, mit Brandenburg im Rahmen des Bundesprojektes „Lernende Regionen" (Transfer UE, Assessment, KURS) dem Landkreis Osnabrück / Universität Osnabrück (UE, Assessment) und dem Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft (BNW – Transfer Assessment).

Im Projekt „Lernende Regionen" ist das Regionale Bildungsbüro der Träger eines Teilprojektes mit den Schwerpunkten „Assessment" und Berufsbildentwicklung. Kooperationspartner sind die Städte Gütersloh, Bielefeld, Kreis Minden-Lübbecke und die Universität Bielefeld.

Brigitte Liesner, Gabriele Micklinghoff, „Lernwelt Essen“

Steuerung im Netzwerk – Neue Wege der Elternbildung im Stadtteil

Zur Ausgangslage in Essen

Die Stadt Essen hat etwa 600.000 Einwohner/innen. Es gibt ein ausgeprägtes Sozial- und Bildungsgefälle und einzelne Stadträume weisen einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund auf. In Essen gibt es aber auch die Tradition, in Netzwerken zu arbeiten.

Das Projekt „Lernwelt Essen“

„Lernwelt Essen“ ist eines von 72 Projekten, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der EU gefördert wird. Es hat zum Ziel, Netzwerke in Kommunen und in der Region zu bilden, die lebensbegleitendes Lernen entwickeln und unterstützen. Gesellschaft und Wirtschaft befinden sich in einem permanenten und immer schnelleren Wandel. Dieser Wandel ist nicht nur im Berufsleben sondern in allen Lebensbereichen spürbar. Für jeden Menschen ist daher ständige Weiterbildung und flexibles Handeln unverzichtbar geworden. Darauf müssen sich alle Bildungseinrichtungen wie Kita, Schule, Bildungsstätten und auch die Wirtschaft einstellen und gemeinsam Lösungen finden. „Lernwelt Essen“ will dies durch die Netzwerkarbeit initiieren und unterstützen.

Das Projekt „Lernwelt Essen“ wurde vom „Essener Konsens“, einem Zusammenschluss von führenden Arbeitsmarktakteuren, initiiert und wird bei der Stadt Essen, im Geschäftsbereich des Oberbürgermeisters (Büro für Stadtentwicklung) koordiniert.

Netzwerk der „Lernwelt Essen“ und gemeinsame Netzwerkkultur

Die Steuerungsgruppe des Projekts setzt sich zusammen aus Verantwortlichen der Bereiche Bildung, Soziales, Arbeitsmarkt und Wirtschaft.

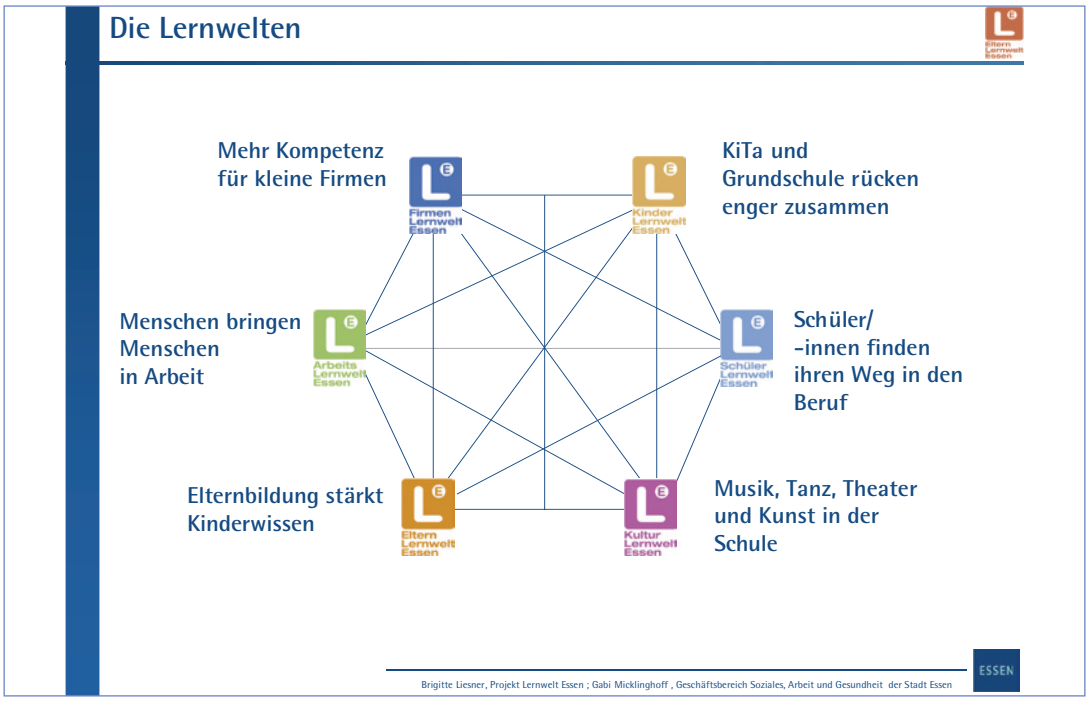
Derzeit gibt es 71 Netzwerkpartner aus den Bereichen Stadt, soziale Träger, Wohlfahrtsverbände, kirchliche Einrichtungen, Kultureinrichtungen, Weiterbildungseinrichtungen, Wirtschaft, Verbände wie IHK, Kreishandwerkerschaft, Kitas und Schulen.

Im Projekt gibt es sechs Handlungsfelder, die verschiedene Vorhaben entwickelt haben. Sie orientieren sich an den Übergängen zwischen der Familie, der Kita, der Schule, dem Wechsel von Schule in Ausbildung und Beruf und berücksichtigen alle Zielgruppen vom Kind bis zum Erwachsenen in ihren unterschiedlichen Lebenssituationen.

In allen „Lernwelten“ arbeiten Kommune und stadtgesellschaftliche Systeme zusammen; dahinter steht die Einsicht, dass die Komplexität der Themen nur gemeinsam zu bearbeiten ist. Die Kompetenzen aller sind gefragt.

„Lernwelt Essen“ vernetzt die handelnden Akteure und führt zu einer gemeinsamen Bearbeitung der Themen. Dies geschieht in hoher Selbstverantwortung der einzelnen „Lernwelten“, Fachkompetenz und -verantwortung liegt bei den „Lernwelten“, Prozessverantwortung beim Projektmanagement.

Über diese Netzwerke und ihre gemeinsame Arbeit will das Projekt in Essen dazu beitragen, Menschen in ihrem Lernen zu fördern, Bildungsangebote zu verbessern, damit das



Bildungsgefälle abzubauen und vor allem benachteiligte Menschen schneller und effektiver in Bildungs- und Arbeitsprozesse zu integrieren. Dabei spielt die Arbeitswelt und die Weiterentwicklung der Firmen, besonders der KMU, ebenfalls eine wichtige Rolle.

Die Bereiche „SchülerLernwelt“, „Arbeits-Lernwelt“ und „FirmenLernwelt“ werden zukünftig sehr eng zusammenarbeiten.

Das Thema Elternbildung hat in allen sechs Lernwelten eine zentrale Bedeutung. Eltern sehr frühzeitig mit Bildungsangeboten in ihrer Erziehung zu unterstützen und sie während ihrer Elternschaft zu begleiten, ist eine Investition in ihre Kinder.

Die Arbeit der „ElternLernwelt“

In dem Netzwerk spiegelt sich eine Bandbreite der Bereiche von Gesundheit, Familienbildung, Jugendhilfe, Erziehungsberatung, Migranten/innen-Organisationen etc. wieder, die mit Eltern arbeiten. Hier wird das konzeptionelle Vorgehen abgestimmt, Arbeitsschwerpunkte entwickelt, deren Umsetzung initiiert und begleitet und die einzelnen Bausteine des Konzepts der Elternbildung erarbeitet sowie deren Umsetzung begleitet.

Ziele der „ElternLernwelt“

Zu den Zielen der „ElternLernwelt“ gehört es, ein gesamtstädtisches Konzept zur Elternbildung zu entwickeln, ein breites Netzwerk zu installieren, neue Kooperationsformen zu schaffen sowie mehr zielgruppenbezogene Angebote und Orte zu implementieren.

Vorgehensweise

Am Anfang stand der Austausch über die Inhalte und die Notwendigkeit von Elternbildung.

Im weiteren Arbeitsprozess wurde über persönliche Gespräche mit Multiplikatoren/innen, eine schriftliche Befragung von Anbietern der Elternbildung und über die Information und Vorstellung von verschiedenen Ansätzen und Projekten der Elternbildung eine Analyse vorhandener Angebote und Projekte in Essen erstellt.

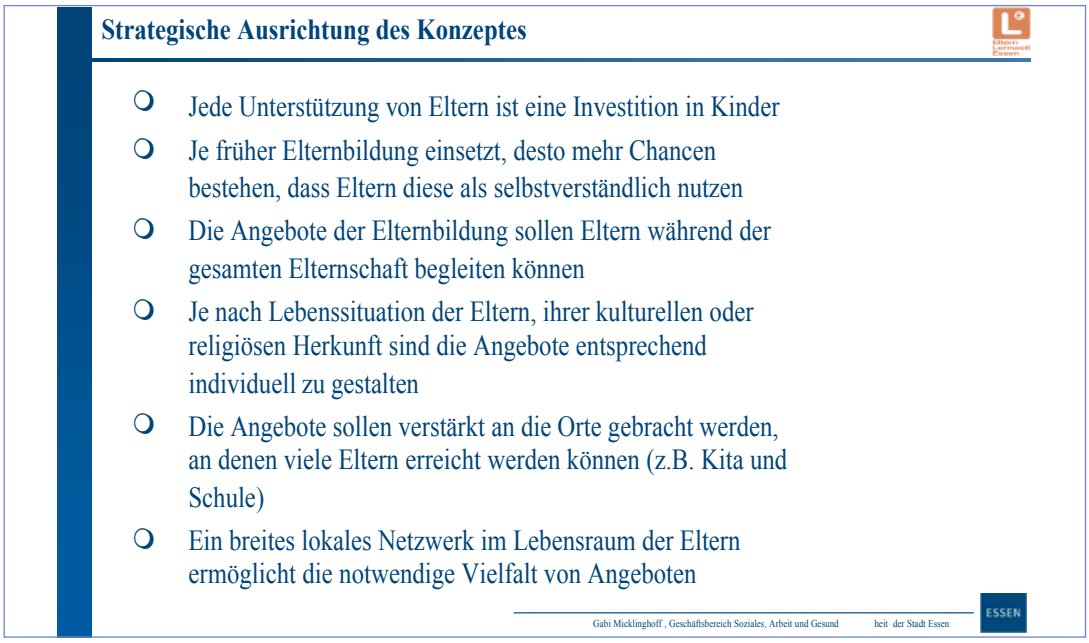
Um möglichst viele Erkenntnisse, unterschiedliche Sichtweisen, gelungene Beispiele zu dem Thema zu erhalten, wurden zwei Dialogveranstaltungen mit Vertretern/innen aus der Wissenschaft, der Wirtschaft, den Kirchen und der Politik sowie mit Fachkräften aus den Bereichen Kita, Schule, RAA usw. durchgeführt. Beide Veranstaltungen hatten zum Ziel, sich über die Bedeutung des Themas zu verständigen, Menschen aus den unterschiedlichen Arbeitsfeldern und gesellschaftlichen Bereichen dafür zu gewinnen und darüber Anregungen für die Praxis und das Konzept zu erhalten.

Darüber hinaus wurden in zwei Stadtteilen Workshops mit Fachkräften u.a. aus Kita, Schule, sozialen Diensten, Gesundheitsamt durchgeführt, um mit ihnen zu überlegen, wie man vor Ort die richtigen Angebote für welche Zielgruppen machen kann und wie man dies systematisieren und steuern kann.

Durch diese Vorgehensweise ist ein breites Netzwerk von Institutionen und Personen entstanden, welches für die Umsetzung des Konzepts von hoher Bedeutung sein wird.

Was wurde zur Situation der Elternbildung in Essen festgestellt?

In Essen gibt es eine Vielzahl von guten Angeboten, dennoch werden aber nicht alle Eltern erreicht. Daneben gibt es viele Projekte wie z.B. das Projekt „Familie und Nachbarschaft“, die zwar erfolgreich, aber nicht dauerhaft finanziell abgesichert sind.



Es ist nicht genau und umfassend bekannt, welche Angebote es überhaupt in Essen gibt und ob sie wirksam sind. Ebenso wenig existieren gemeinsame Qualitätskriterien für die Angebote. Es gibt auch keine systematische Abstimmung, wann, wer, wo und wie Angebote durchführt.

Viele Angebote finden nicht an den Orten statt, wo die Eltern leben. Manche Zielgruppen werden gar nicht erreicht, weil die Angebote sie nicht entsprechend ihrer Kultur und Lebensform ansprechen, d.h. es fehlen passende Zugangskonzepte.

Die Möglichkeiten der Unterstützung, die Elternbildung bietet, werden nicht unbedingt von allen, die mit Eltern arbeiten, erkannt.

Auf Basis dieser Analysen und Diskussionsprozesse, der Erkenntnisse aus den Dialogveranstaltungen und Workshops, der Arbeit des Netzwerkes „ElternLernwelt" und wissenschaftlicher Ansätze zur Elternbildung wurden in einem breiten Diskurs Kernbotschaften entwickelt, die strategisch mit der Elternbildung in Essen verfolgt werden sollen, und es wurde im Konzept neben den Zielen auch ein Modell beschrieben, wie die Angebote der Elternbildung zentral und lokal geplant und gesteuert werden können.

Die konkrete Umsetzung in den nächsten zwei Jahren

Hierbei wird es vor allem darum gehen, die schon vorhandenen Angebote an den Orten zu verankern, an denen Eltern erreicht werden können (Krankenhaus, Hebamme, Kita, Schule), und neue konzeptionelle Angebote zu initiieren, durchzuführen und auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen. Die Inhalte, die didaktische Vermittlung und die Gestaltung der Zugänge sind an die Erfordernisse der jeweiligen Zielgruppe (je nach Lebenslage sowie kultureller, ethnischer und religiöser Zugehörigkeit) anzupassen.

Vorhaben

Elternbildungsangebote im Rahmen der Bildungsvereinbarungen Kita – Schule

Wie gewinnen wir frühzeitig und zeitnah Eltern? – Nutzen des strukturierten Dialoges zwischen Kita und Eltern, um flexibel Angebote der Elternbildung im Rahmen von Frühförderung dort zu installieren.

Elternbildungsangebote in Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen

Hier sollen Teilmodule der Elternbildung in das Bildungsangebot für diejenigen Menschen eingebaut werden, die sich in Umschulung und/ oder Weiterbildung befinden.

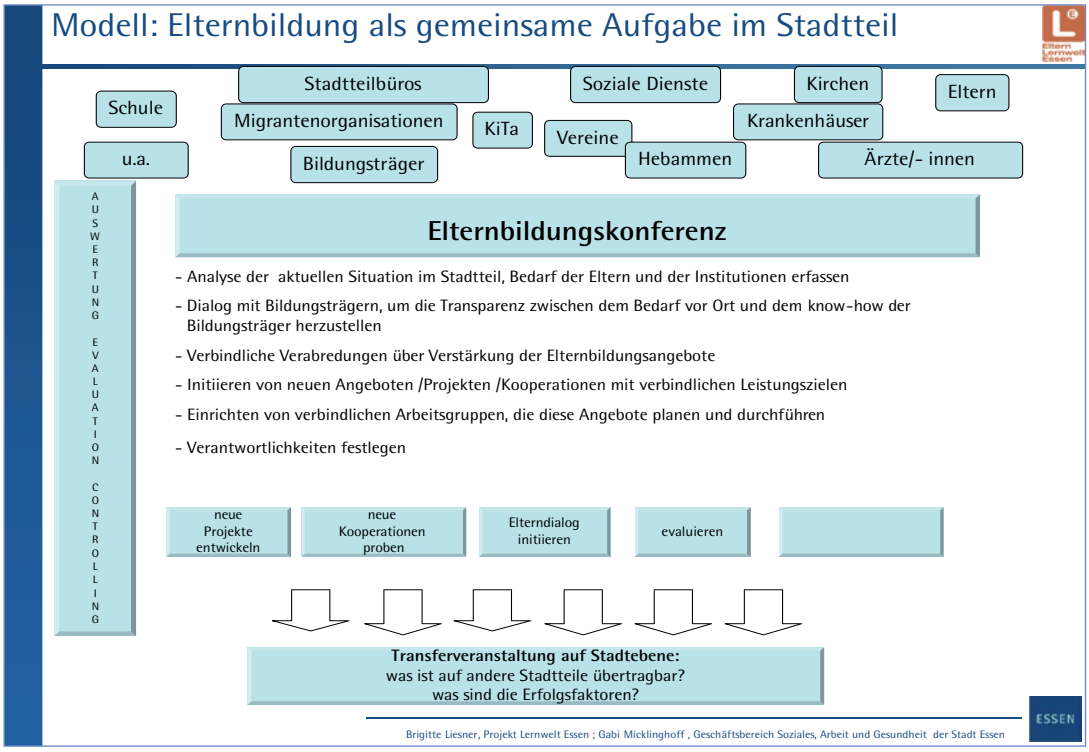
Entwicklung von Marketinginstrumenten

Ein „Handbuch" über die Angebote der Elternbildung für Eltern und Multiplikatoren/innen soll – differenziert nach Angeboten, Stadtteilen, etc. – als online-Version und in Papierform entwickelt werden.

Zentrale und dezentrale Steuerung der Elternbildung

Um „maßgeschneiderte" Handlungskonzepte für eine bedarfsgerechte Elternbildung vor Ort zu entwickeln, soll ein lokales Management für Elternbildung in Essen etabliert werden.

Geplant ist zunächst in zwei Stadtteilen, in



denen aufgrund sozialstruktureller Daten ein aktueller Handlungsbedarf besteht, die Verankerung einer jährlich stattfindenden sozialraumbezogenen Elternbildungskonferenz.

So können im Rahmen einer Analyse die im Stadtteil festgestellten Bedarfe, vorhandene und notwendige Angebote aufeinander abgestimmt und Veränderungs- bzw. Umsetzungsschritte verbindlich vereinbart werden. An konkreten Alltagssituationen der Eltern und dem jeweiligen Auftrag der Institutionen orientierte lebensweltnahe Angebote sollen so entwickelt, installiert und verstärkt werden.

Dieser stadtteilorientierte Ansatz hat in Essen lange Tradition und knüpft an die Konzepte des Programms „Soziale Stadt – Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf“ etc. an. Lokale Institutionen bilden darüber systematisch Bildungsallianzen mit notwendigen Kooperationspartnern wie den Familienbildungsstätten und Migranten/innen-Organisationen und öffnen sich mehr und mehr für Elternbildung als einem wichtigen Instrument, um Kindern gelungenes Aufwachsen in der Gesellschaft zu ermöglichen.

Die Umsetzung der auf der Konferenz verabredeten Maßnahmen und Projekte wird durch die „ElternLernwelt“ begleitet. Die dezentralen Ergebnisse sollen evaluiert werden, um Lerneffekte für andere Stadtteile zu erzielen und den Transfer in andere Stadtbezirke zu ermöglichen.

Stadtteilübergreifend sind diese lokalen Prozesse mit weiteren Handlungsfeldern und Konzepten in Essen, wie z.B. dem interkulturellen Handlungskonzept der Stadt Essen und den Empfehlungen der AG Gesundheitskonferenz bzgl. Kinder und Gesundheit zusammenzuführen und im Netzwerk mit Trägern der Elternbildung, allen Schnittstellen der Verwaltung und externen Partnern zu steuern und weiter zu entwickeln.

Rüdiger Winter,
Arbeit und Leben Hamburg e.V.

Lokales und regionales Bildungsmanagement

Das Billenetz

Auf Initiative von „Arbeit und Leben Hamburg“ wächst im Osten Hamburgs ein Netzwerk für eine neue Kultur des lebensbegleitenden Lernens: Das Billenetz. Nachdem sich ursprünglich vierzig Einrichtungen aus den Stadtteilen Billstedt, Horn, Hamm und Rothenburgsort darin zusammengeschlossen hatten, ist der Partnerkreis inzwischen auf über sechzig Einrichtungen angewachsen. Beteiligt sind Schulen, Jugendeinrichtungen, Unternehmen, Weiterbildungs- und Beschäftigungsträger, sowie Stadtteilkulturzentren, Bewohnerinitiativen und Vereine. In der Region, die in einigen Quartieren eine starke Verdichtung sozialer Probleme aufweist, leben ca. 148.000 Einwohner/innen.

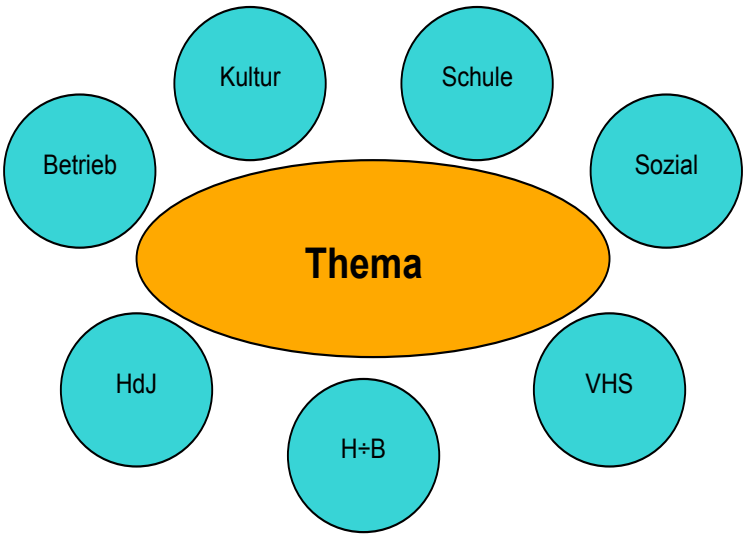
Auf der Grundlage einer Projektförderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Programms „Lernende Regionen“, wird ein regionales Bildungsmanagement im Kooperationsverbund umgesetzt. Ziel ist es, die Bildungschancen in der Region nicht nur durch eine Intensivierung der Zusammenarbeit zu erhöhen, sondern auch durch die Verbindung von Bildung und sozialer Stadtteilentwicklung im Sinne von „community education“. Zentrale Handlungsfelder sind:

- die kommunale Einbindung der Schulen, insbesondere die Intensivierung der Zusammenarbeit der Schulen mit Jugendhilfeeinrichtungen und Unternehmen, sowie die Erleichterung des Übergangs von der Schule in das Berufsleben. So werden insbesondere im Rahmen des Modellprojekts „Schule Kinder“ neue Strategien entwickelt, um Schule und Jugendhilfe besser zu verzahnen, damit rechtzeitig auf schulische und familiäre Probleme reagiert werden kann. Im Arbeitskreis „Schule Wirtschaft“ wird der direkte Dialog zwischen Schulen und Unternehmen mit dem Ziel gepflegt, praxisbezogene Unterrichtsinhalte und gemeinsame Projekte zu wirtschaftsbezogenen Fragen zu entwickeln und die Berufsweltorientierung der Schüler/innen zu verbessern.
- Sprachförderung, insbesondere wohnortnahe niedrigschwellige Sprachkurse mit Kinderbetreuung für Migranten/innen, die aufgrund geringer räumlicher Mobilität, familiärer Verpflichtungen und kultureller Schranken herkömmliche Angebote nicht wahrnehmen können.
- das informelle selbstorganisierte Lernen im Rahmen nachbarschaftlicher Lerngruppen und der Aufbau lokaler Lernservice-Stützpunkte. Die Billenetz-Wissensbörse unterstützt Menschen in der Region dabei, in nachbarschaftlichen Lerngruppen selbstbestimmt Fähigkeiten und Wissen auszutauschen. Das Billenetz organisiert den Kontakt, vermittelt Lern-Orte und Ressourcen und fördert das ehrenamtliche Engagement.
- die Förderung der Beteiligung und des ehrenamtlichen Engagements, die Förderung der Familienfreundlichkeit im Rahmen des „lokalen Bündnisses für Familien“ und die Erhöhung der Erziehungskompetenz der Eltern.
- Gesundheit und Ernährung, insbesondere die Verbesserung des Angebotes an Präventions- und Beratungsmaßnahmen im Bereich gesunder Ernährung und Bewegung.

Im Laufe der Arbeit hat sich der Bereich „Schule“ und die kommunale Einbindung der Schulen als zentral herausgebildet, insbesondere das Thema Schulentwicklung und das Verhältnis der Schulen zu ihrem Umfeld (Nachbarschaft und Schule). Die Bezirksversammlung Hamburg-Mitte übertrug dem Billenetz darüber hinaus einstimmig und parteiübergreifend aktuell die Aufgabe, in der Region ein „Lokales Bündnis für Familien“ zu organisieren.

Inzwischen ist das Billenetz die regionale Bildungs- und Entwicklungsagentur des Hamburger Ostens. Das regionale Management bildet dabei den Netzwerkknoten. Es fungiert als Dienstleistungsagentur, Koordinierungsstelle, Impulsgeber und Moderator. Als intermediäre Instanz an der Schnittstelle von Politik, Verwaltung und operativer Ebene verbindet die Bildungs- und Entwicklungsagentur Billenetz regionales Bildungsmanagement sachorientiert mit der Stadt- und Kommunalentwicklung,

Abb. 1



wobei sie unterschiedliche Handlungsansätze sinnvoll miteinander verknüpft und übergreifende Strategien entwickelt. Sie erbringt Akquisitions-, Entwicklungs- und Koordinierungsleistungen für ihre Partner ebenso wie für die Kommune, fördert das positive Image der Region und prägt deren Standortprofil. Das Netzwerkmanagement fungiert ebenso als Impulsgeber, der Bedarfe ermittelt und Ressourcen mobilisiert, wie als Beratungsinstanz.

Das Billenetz als soziales Bildungsforum

Den Hintergrund bildet der grundlegende Strukturwandel, der den Bildungssektor ebenso wie den Bereich der Arbeitsförderung und die gemeinwesenorientierte Arbeit insgesamt bereits seit einigen Jahren prägt. Die zunehmende Anspannung der öffentlichen Haushalte und die Verlagerung wichtiger Steuerungsfunktionen und Strukturförderinstrumente auf die europäische Ebene, stellen viele Träger und die die Handlungsfelder zunehmend diffus erscheinen lässt. Trotz nunmehr jahrzehntelanger Erprobung von Modellprojekten mangelt es nach wie vor an einer Überführung von „best practice“ in nachhaltige regelhafte Strukturen sowie an der Entwicklung konsistenter übergreifender Gesamtstrategien. Zahlreiche Einrichtungen sind mit den Herausforderungen bei der Bewerbung um Aufträge und bei der Durchführung von Maßnahmen überfordert. Das Konkurrenzdenken weicht dem Wunsch nach Kooperation, um Kräfte zu bündeln, den Aufwand zu teilen und stärkere Orientierung und Planungssicherheit zu erhalten. Auch auf der Seite der Kommunen und Drittmittelgeber greift die Erkenntnis um sich, dass die bereichsübergreifende Zusammenarbeit in Netzwerken einen größeren Nutzen bewirkt, als das isolierte Nebeneinander zahlloser konkurrierender Einzelmaßnahmen.

Die hier nur sehr grob skizzierte Struktur

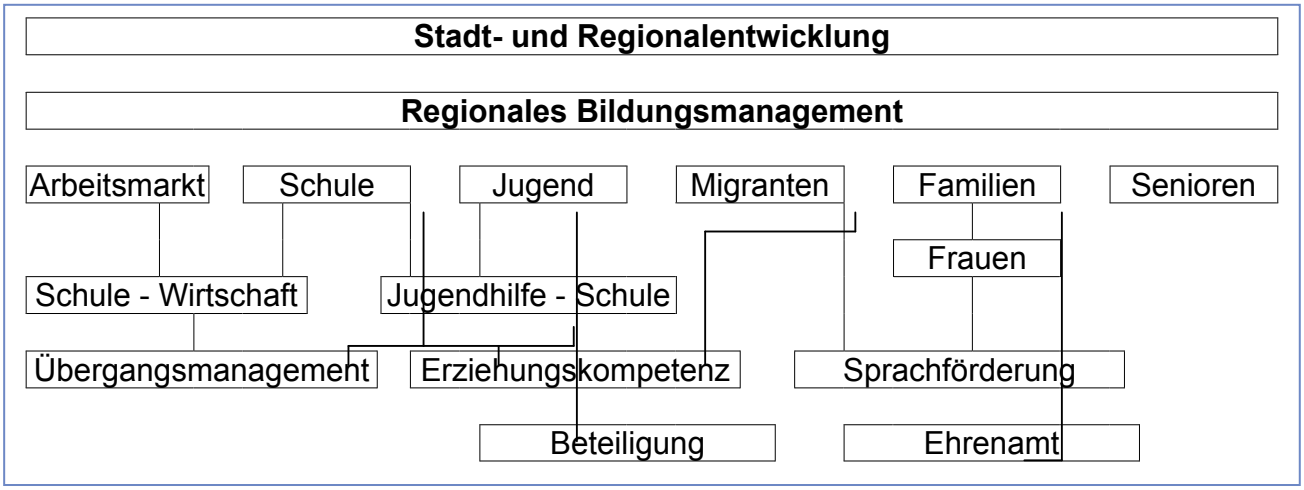


Abb. 2

und besonders kleinere Einrichtungen vor existentielle Probleme. Die mit der traditionellen Anbindung an bestimmte politisch-administrative Strukturen verbundene relativ verlässliche Mittelzuwendung ist einer weitgehenden Planungsunsicherheit und Abhängigkeit von der Akquise temporär befristeter Projektaufträge von verschiedenen Zuwendungsgebern gewichen. Dabei kommt die Versäulung der Fachressorts ebenso zum Tragen, wie das föderale System.

Diese Entwicklung hat zunächst die Konkurrenz der Träger und Einrichtungen untereinander drastisch erhöht – durchaus im Sinne von Auftrags- und Drittmittelgebern, die im Wettbewerb das entscheidende Entdeckungsverfahren zur Ermittlung von „best-practice“-Modellen sehen. In der Konsequenz ist jedoch auf der operativen Umsetzungsebene eine Träger- und Projektlandschaft entstanden, die durch weitgehende Untransparenz hinsichtlich der Akteure, Interventionsansätze, Zielgruppen und Problemorientierungen gekennzeichnet ist verlangt zwingend nach einem regionalen Management, das eine sinnvolle Anbindung an die übergeordnete Stadt- und Regionalentwicklung gewährleistet. Bisher fehlte es an einem Ansatz, der Bildung und Stadtteilentwicklung im Zusammenhang sieht und miteinander verbindet, d.h. die kommunale Ebene nicht nur als Feld oder Lern-Ort betrachtet, um bildungsferne Zielgruppen anzusprechen und einzubeziehen, sondern der das Gemeinwesen und seine Entwicklung auch selbst zum Gegenstand der Bildungsprozesse macht. Ebenso fehlte es bislang an entsprechenden Moderations- und Koordinierungsinstanzen, die eine sinnvolle Integration der vielfältigen Aktivitäten im Sozialraum durch zielgerichtetes abgestimmtes Handeln sicherstellen und diese in nachhaltige Strukturen einmünden lassen.

Billenetz: Regionales Bildungsmanagement

Hier setzt das regionale Bildungsmanagement des Billenetzes an und stiftet entscheidenden Nutzen, indem es eine bessere Abstimmung

untereinander und eine effiziente regionale Koordination gewährleistet. Die regionale Bildungs- und Entwicklungsagentur Billenetz schafft Transparenz und bietet Orientierung und Planungssicherheit. Für die Partner verringern sich die Anforderungen und der Aufwand für Akquise und Abwicklung. Ebenso werden die Chancen für eine erfolgreiche Bewerbung im Kooperationsverbund gegenüber einem isolierten Vorgehen erhöht. Die im Zuge der Zusammenarbeit entstehenden Synergieeffekte führen zu einer Entlastung der beteiligten Institutionen, zu einer Vermeidung von Doppelarbeit und zu einem effizienteren Ressourceneinsatz. Letzteres ist auch im besonderen Interesse der Kommunen und Drittmittelgeber, da verschiedene Interventionsansätze so besser aufeinander abgestimmt und die Transparenz sowie die Zielgenauigkeit und Bedarfsgerechtigkeit der Maßnahmen erhöht werden können. Hiervon profitieren nicht zuletzt die Zielgruppen und das Gemeinwesen insgesamt. Man kann sagen: das Billenetz ist die regionale Agentur zur Ressourcenoptimierung.

Der Erfolg ist messbar an der Zunahme der Kooperationsbeziehungen und Entwicklungspartnerschaften, an der Entstehung neuer gemeinsamer Projektvorhaben, an der positiven Resonanz der Fachbehörden und der Kommunalpolitik, an der Einbeziehung der Billenetz Partner und des Managements in die Fachdiskussion und nicht zuletzt an zusätzlichen Aufträgen.

Dr. Michael Hüttenberger, Erich Kästner-Schule – Grundschule und Integrierte Gesamtschule Darmstadt
Andreas Krauß, Jugendklub Kranichstein / Ökumenisches Kinder- und Jugendhaus

Schule und Jugendhilfe – Stationen einer lösungsorientierten Partnerschaft im „sozialen Brennpunkt“

1. Hinleitung zum „Topos“

Darmstadt-Kranichstein – Stadtteil im Nordosten Darmstadts – eine kurze Historie:

Ein historisches Jagdschloss (1299), der alte Ortskern (Eisenbahnersiedlung 1899) und die Neubebauung als „Satellitenstadt “ (1969) stellen die historischen Marksteine des Stadtteils dar. Das Stadtbild reicht von Hochhäusern als Plattenbauten über Villen in der Waldbucht und gepflegte Reihenhausquartiere bis zum ökologisch-experimentellen Wohnungsbau. Darmstadt-Kranichstein hat ca. 10.500 Einwohner/innen aus 92 verschiedenen Nationen und eine durchmischte Bevölkerungsstruktur, die einen hohen Anteil junger Familien beinhaltet, 26 Prozent Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre und 25 Prozent Sozialhilfeempfänger/innen. Seit 2001 ist der Stadtteil ein Standort der „Sozialen Stadt“.

2. Kontinuierlicher Aufbau vernetzter Zusammenarbeit im Stadtteil Darmstadt-Kranichstein

Der Aufbau vernetzter Strukturen seit 1990 wurde einerseits durch engagierte Akteure vorangetrieben, aber vor allem auch durch aktuelle Herausforderungen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit im Stadtteil bestimmt. Beispiele hierfür waren:

- der Wunsch der Kindertagesstätten an die Erich Kästner-Schule nach Kooperation, was in der Folge zusammen mit städtischem Sozialdienst und Horten u.a. zu ersten Gesprächen bezüglich eines „Lückekinder“-Konzeptes führte;
- der Aufbau eines Hauptamtlichen-Treffs im Zusammenhang mit der Etablierung eines regelmäßigen Stadtteilfestes (dies führte u.a. zur Gründung des Kranichsteiner Fördervereins);
- der Beginn der gemeinsamen Planungen bis hin zur Umsetzung des Vorhabens einer integrierten Gesamtschule der Erich Kästner-Schule;
- die konstruktive Einbindung bürgerschaftlicher Strukturen in Form einer Stadtteilrunde Kranichstein;
- u.v.a.m.

3. Vernetzungsprozesse als positive Umdeutung „krisenhafter“ Situationen: Das Beispiel der Entstehungsgeschichte der AG KOJAK

1999 war ein Jahr des Umbruchs in vielfältiger Hinsicht. Durch Personalwechsel in beiden existierenden Jugendhäusern, bedingt durch intensive Konflikte mit schwierigen Jugendlichen im Stadtteil, entstand die Notwendigkeit Konzepte von Jugendarbeit neu zu überdenken. Das „Chaos“ war gleichsam groß genug, um diejenigen Selbstorganisationsprozesse im Sinne zukünftig stabilerer Situationen auszulösen, von denen alle Akteure im Stadtteil – auch Bewohnerinnen und Bewohner – nur profitieren konnten. Auf einer gemeinsamen Klausurtagung wurde diejenige Vision geboren, die attraktiv genug für alle erschien, um sie zur gemeinsamen Zielsetzung für die kommenden Jahre zu erheben. Diese Vision wurde als „Ideelles Gesamtjugendhaus“ benannt und beinhaltete bereits diejenigen Indikatoren für bildungsorientierte Lernprozesse im Spektrum Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe, welche auch Gegenstand dieser E&C-Tagung waren.

Der selbstgestellte Auftrag, Jugendarbeit breit angelegt als wichtigstes Instrument der Phase des Übergangs zwischen (Vor-)Schule und der selbstverantwortlichen Ausgestaltung weiterer Lebenswege zu verstehen, führte zur Gründung der Arbeitsgemeinschaft „Kooperation Offene Jugendarbeit in Kranichstein“ (KOJAK). Auch das Programm „Soziale Stadt“ in Form der AG „Soziale Stadt“ profitierte von den bereits vorhandenen Kooperationsstrukturen. Existierende Gremien wie Hauptamtlichen-Treff, Stadtteilrunde (siehe oben) und KOJAK mussten von Anfang an ernst genommen werden, da diese Gremien ihre Autonomie und Handlungskompetenz auch über die Zeit des Programms, „Soziale Stadt“ hinaus deutlich machten.

Mitglieder der AG KOJAK sind: die Erich Kästner-Schule, Caritas, der Internationale Bund IB, ROPE e.V., der Sozialkritische Arbeitskreis SKA, Anastasia, das Café „Chillmo“ (Jugendcafe in Gründung), der Jugendklub Kranichstein JKK, das Ökumenische Kinder- und Jugendhaus, die Schulsozialarbeit an der EKS, Shark´s Gym, der Stadtteilpolizist, der Ordnungs- und Vollzugsdienst.

Die Vielfalt der Zusammensetzung zeigt exemplarisch zum Einen auf, dass das Verantwortungsbewusstsein aller Akteure für verschiedene Thematiken – auch wenn es einen selbst nicht immer unmittelbar betrifft – hoch ausgeprägt ist. Zum anderen zeigt sie den Geist, sich aktuellen Problemlagen im wechselseitigen Beratungs- und Unterstützungsprozess jederzeit konstruktiv und effizient zu stellen. Gelungene Kooperationsbeispiele, die Ergebnis dieses

vertrauensvollen Prozesses sind, werden nachfolgend in Kürze beschrieben:

Kooperationsbeispiel 1:
„Ganztags-Schul-Angebote“

- Schulträger steuert und stellt Mittel für „familienfreundliche Schule“ zur Verfügung (25.000 €)
- SKA übernimmt Trägerschaft
- Schule erhält 1,5 Lehrerstellen als „Kooperative Ganztagsschule in gebundener Form“ und wandelt sie in Mittel um (66.000 €)
- Mittagessen, Bildungs- und Freizeitangebote bis 17 Uhr als pädagogische Einheit zur dauerhaften Verbesserung der Lernumfeldbedingungen
- Jugendeinrichtungen/Sportvereine im Stadtteil übernehmen Angebote in ihrer Kompetenz und zum Teil in ihren Räumen
- Inhaltliche Steuerung über Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern, SV (Projektteam)
- Koordination über Schulsozialarbeit und AG KOJAK (z.B. stadtteilbezogene Angebotsübersicht)

Kooperationsbeispiel 2:
„Cliquenorientierte Jugendarbeit“

- Bewohner/innen beschweren sich über nomadisierende Jugendliche, die von bestehenden Einrichtungen nicht erreicht werden
- Ordnungspolitische Maßnahmen lösen nicht sondern verschieben das Problem
- Die „neue“ Schule wird als Verursacher ausgemacht
- Öffentlicher Druck führt zur Beauftragung von KOJAK durch lokale Politik
- Das entwickelte Konzept basiert auf Prinzipien der akzeptierenden Jugendarbeit (VIP´s aus Fundus der Schule und Jugendeinrichtungen, Autonomie der Gruppen bleibt erhalten, Leistung/Gegenleistung, „Ortefindung“ mit Unterstützung durch die „Soziale Stadt“) und wird derzeit umgesetzt.

Kooperationsbeispiel 3: „Jugendcafé“

- Projekt der „Sozialen Stadt“
- Ergebnis eines gemeinsamen Planungsprozesses
- Trägerschaft IB
- KOJAK hat vertraglich zugesicherte Monitoring-Funktion
- Soll inhaltlich Lücken im vorhandenen Angebot in Kranichstein füllen:
  – Jugendliche mit höherem Bildungsgrad
  – Mädchenangebot
  – Räume für freie Gruppen
  – Teilqualifizierung Gastro + EDV

Kooperationsbeispiel 4:
„Top-Rope-Kletterwand“

- Projektidee: Schule/Schulsozialarbeit
- Durchführung: Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 10 mit fachlicher Anleitung
- „Hürdenbeseitigung“ über die lokale Politik
- Finanzierung über Stiftungsmittel – akquiriert durch die AG KOJAK
- „Erstbesteigung“ durch den Oberbürgermeister im Rahmen des Stadtteilfestes „Bunte Wiese“
- Gemeinsame Nutzung durch alle Einrichtungen im Stadtteil

4. Merkmale des Netzwerkes um die Erich Kästner-Schule in Kranichstein

Die folgenden Merkmale haben sich als implizite Leitlinien entwickelt:

- Unser Netzwerk ist kein Selbstzweck sondern begründet in dem Anliegen, fallbezogen effektive Lösungen herbeizuführen.
- Es gilt die Kultur der Lösungsorientierung. Problem vertiefende (Struktur-)Analysen müssen nicht zwingend am Anfang stehen. Die strukturelle Sichtweise entsteht aus der Zielbestimmung, wir bevorzugen ein finales, nicht ein kausales Prinzip.
- Lösungsorientierung bedeutet zudem die koordinierte Zusammenführung verschiedener Ressourcen. Die Herstellung solcher Synergien gewinnt gerade in Zeiten reduzierter öffentlicher Mittel an Bedeutung. Kinder- und Jugendarbeit als Gesamtaufgabe wird in dem Maße wertvoller, wie sie sich offensiv und kreativ der Effizienz- und Qualitätsüberprüfung stellt und dieser genügt.
- Die Institution Schule steht hierbei als „Pflichtveranstaltung“ im Mittelpunkt eines von uns so benannten „ideellen Gesamtjugendhauses“, da von ihr wichtige verdichtete gesellschaftliche Bildungsnotwendigkeiten ausgehen (z.B. die Befähigung für den weiteren – beruflichen – Lebensweg).
- Dies hat Konsequenzen für „freiwillige“ Veranstaltungen der Jugendarbeit. Sie erkennt die Notwendigkeit, bildungsorientierter aufzutreten und sich zielorientierter und verbindlich im Sinne einer „wertschöpfenden“ Arbeit auszurichten.
- Dabei setzt offene Jugendarbeit auf das Prinzip der „Freiwilligkeit“ in Ergänzung zu schulischen „Pflicht“-Bemühungen. So kann es gemeinsam eher gelingen, unterschiedliche Gruppierungen unter den Jugendlichen zielgerichtet im Bewusstsein eines gemeinsamen Bildungsauftrags zu erreichen.
- In der Konsequenz wird zukünftig offene Jugendarbeit zu einer wichtigen und ei-

genständigen, aber integrierten Säule von Schulsozial- und Jugendarbeit – Schule integriert die Lebensweltorientierung der Jugendhilfe.

- Alle Akteure im Stadtteil-Netzwerk verfügen über eine hohe Professionalität, zum Teil über eine persönliche (Lebens- und Arbeits-)Kontinuität im Stadtteil und sind häufig „Mehrfachtäter“. Diese intrapersonellen Verbindungen begünstigen eine effektive Kooperation.
- Die Stadtteilvernetzung folgt Prinzipien organischen Denkens in der Abfolge von Entwicklungsprozessen, die nicht „künstlich“ erzeugt werden können. Dies bedeutet z.B. die nüchterne Ausrichtung an praktischer Erfahrung anstelle ideologischer Dialektik.
- Die Metaebene ist strukturell geklärt (Organigramm), es besteht dadurch Rollenklarheit, Beziehungskonkurrenzen sind minimiert. Dies ermöglicht schnelle informelle Kommunikationen und einen pragmatischen Umgang mit „Macht“.
- Unsere Arbeit ist getragen durch ein von Offenheit und Vertrauen geprägtes emotionales Klima.

Jutta Burdorf-Schulz, Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße, Berlin

Der positive Blick auf Kinder und Eltern

1. Early Excellence Programme und das Pen Green Centre in England

Das EEC-Programm wurde 1997 von der englischen Regierung ins Leben gerufen. Die konzeptionellen Anforderungen verknüpfen einen hohen Qualitätsanspruch an die pädagogische Arbeit mit intensiver Zusammenarbeit mit den Eltern und neuen integrierten Unterstützungs- und Bildungsangeboten für die ganze Familie. Eine Grundvoraussetzung für die Förderung nach diesem Programm ist es, dass Eltern als die ersten Erzieher ihrer Kinder partnerschaftlich in die pädagogische Arbeit einbezogen werden und nach Bedarf Elternbildung, Familienhilfe und weiterführende Angebote vernetzt angeboten werden. Das nationale Förderprogramm „Early Excellence" wurde in England inzwischen in ein noch umfassenderes Programm der „Children Centre" umgewandelt, die Zielsetzungen sind jedoch auch hier integriert.

Bei einem Besuch im Pen Green Centre, einem der ersten Early Excellence Centre, in der ehemaligen Stahlarbeiterstadt Corby, wird schnell deutlich, dass das Besondere dieses Zentrums, die positive und ressourcenorientierte Grundhaltung aller Beteiligten ist (www.pengreen.org). Zwei Prinzipen bilden den Kern und sind Motor für alle Inhalte und Aktivitäten:

Das Kind wird individuell in seinen Stärken und Kompetenzen wahrgenommen. Diese zu entdecken, zu beobachten und dann gezielt zu fördern und zu unterstützen bildet den Ausgangspunkt aller Aktivitäten.

Die Eltern werden als die ersten Erzieher/innen ihrer Kinder wahr- und ernstgenommen. Sie werden in die pädagogische Arbeit einbezogen und gleichzeitig steht die präventive Stärkung der Familien im Mittelpunkt.

Besucher/innen erleben die kindzentrierte Ausrichtung und Atmosphäre und fühlen sich willkommen. Zur absolut wichtigsten Gruppe, den Kindern im Pen Green Centre, gibt es eigentlich nur zu sagen, dass sie sich sichtbar wohl fühlen und vielfältige Möglichkeiten haben, als kleine Forscher/innen die Welt zu erobern. Sie können sich entscheiden, wie sie ihr Spiel und ihre Aktivitäten gestalten wollen und erhalten dabei aufmerksame Unterstützung und Anregungen durch die Family-Worker[1].

1) Family worker ist die Bezeichnung für die pädagogischen Fachkräfte

2. Die Entstehung des Projekts: Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße

Ermöglicht wurde die Entwicklung dieses Projekts durch eine langfristige finanzielle Unterstützung der Heinz- und Heide Dürr-Stiftung. Diese private Stiftung, die kulturelle und soziale Projekte hauptsächlich in Berlin fördert, initiierte das Projekt. Im Rahmen einer Recherche für die Stiftung, stieß die Psychologin Frau Dr. Annette Lepenies auf das Pen Green Centre in Corby. Das Pestalozzi-Fröbel-Haus (nachfolgend abgekürzt: PFH) wurde als Trägereinrichtung gewonnen und bei einem Besuch des Pen Green Centres im Mai 2000, machten sich die Verantwortlichen vor Ort ein Bild von der überzeugenden pädagogischen Arbeit, und es entstand die Idee einer Übertragung, die den hiesigen Rahmenbedingungen angepasst sein sollte.

Im Juli 2000 wurde die Entscheidung getroffen, als ersten Standort der Übertragung die PFH-Kita ‚Schillerstraße' auszuwählen. In dieser Kindertagestätte für 115 Kinder und ihre Familien stehen seit September 2001 die Bildungsprozesse der Kinder und die Einbeziehung der Eltern und Familien im Mittelpunkt einer konzeptionellen Neuentwicklung. Außerdem wurde ein kleines Familienzentrum innerhalb des Hauses eingerichtet, wo inzwischen eine Vielzahl von unterschiedlichen Kursen und Gruppen zum Mitmachen und Mitgestalten einlädt (www.pfh-berlin.de).

Da das EEC-Konzept sehr viele Aspekte und Neuerungen enthält, wurden die wichtigsten Säulen dieser Arbeit in folgende Zielsetzungen unterteilt, die richtungsweisend für die Weiterentwicklung und in enger Vernetzung umzusetzen sind:

- die Verbesserung der Bildungs- und Betreuungsqualität der Einrichtung,
- die Entwicklung neuer Formen der Zusammenarbeit mit Eltern,
- der Aufbau einer integrativen Familienarbeit und eines Familiennetzwerkes.

3. Verbesserung der Bildungs- und Betreuungsqualität

Die wesentliche pädagogische Grundorientierung ist, dass das Kind aus sich selbst heraus lernen will. Ziel der pädagogischen Arbeit ist es deshalb, ein vielseitiges Lernen zu ermöglichen, Selbstbildungsprozesse der Kinder anzuregen und den Forschungsdrang zu unterstützen. Aufgabe der Erzieher/innen ist es, den Kindern eine reiche, anregende und herausfordernde Umgebung anzubieten, sie in ihrem Tun zu begleiten und zu fördern. Das „freie Spiel" nimmt dabei einen zentralen Platz ein. Das Kind kann zugreifen und begreifen. Es ist eine Herausforderung für alle Mitarbeiter/innen den Kindern jeden Tag die Chance zu eröffnen,

selbstbestimmt zu lernen. Die gezielte Beobachtung (Wahrnehmung) der Kinder nimmt in diesem Prozess eine Schlüsselrolle ein, um darauf aufbauend, eine individuelle Förderung der Kinder planen zu können. Dieser Prozess wird dokumentiert und auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern transparent eingesetzt. Ziel dieses prozessorientierten Beobachtens ist es vor allem, das Kind „im Blick" zu haben und seine individuellen Entwicklungsprozess zu beachten.

Parallel zur kontinuierlichen Weiterbildung der Mitarbeiter/innen wurde im Jahr 2001 mit einem Austauschprogramm zwischen dem Pen Green Centre und dem Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße begonnen. In den folgenden Jahren bekamen alle Erzieher/innen die Gelegenheit, die Arbeitsweise dort vor Ort kennen zu lernen. Insbesondere die Möglichkeit, die Arbeit praktisch durch Hospitation kennen zu lernen, zeigte einen nachhaltigen Effekt, da die Erzieher/innen so selbst neue Eindrücke in die Arbeit in Berlin einfließen lassen konnten.

Der Prozess der Verbesserung in der pädagogischen Arbeit ist sicherlich nie abgeschlossen, es zeigt sich jedoch zunehmend positive Resonanz bei allen Beteiligten. Es zeigt sich auch, dass Forschergeist, Kreativität und Entscheidungskompetenz bei den Kindern gestärkt und unterstützt werden. Die Arbeit im Team hat sich gefestigt und der kreative Austausch unter den Kollegen/innen bringt neue Impulse für die Weiterentwicklung. Tägliche Austauschzeiten, wöchentliche Klein-Teambesprechungen, Gesamtmitarbeiterbesprechungen und kontinuierliche Fortbildungen sind die Kommunikationsgrundlage des Projekts.

Im Bereich der Dokumentation (Foto-, Videoaufnahmen, Berichte) wird inzwischen für jedes Kind ein Fotobuch, das so genannte Situationsbuch angelegt. Diese Bücher sind aus der Einrichtung inzwischen kaum noch wegzudenken, da sie zu einem wichtigen Instrument der Kommunikation zwischen Kindern, Eltern und Mitarbeitern/innen geworden sind. Auch die Gestaltung von Entwicklungsordnern und Wandausstellungen zu den Inhalten der Arbeit werden von allen Beteiligten sehr geschätzt. Einen weiteren wichtigen Themenkomplex bildete die Neuorientierung in der Zusammenarbeit mit den Eltern.

4. Entwicklung neuer Formen der Zusammenarbeit mit Eltern

Eine weitere Zielsetzung ist die intensivierte Zusammenarbeit zwischen Pädagogen/innen und Eltern, um einen gleichberechtigten, aktiven und respektvollen Dialog zu fördern. Der Inhalt dieses Dialogs geht von den kindlichen Lernprozessen aus, die beobachtet werden. Die Erzieher/innen erkundigen sich auch bei den Eltern, was sie zu Hause beobachten, um diese Informationen in die pädagogische Planung einzubeziehen. Somit werden die Eltern als die Experten/innen ihrer Kinder einbezogen und ernst genommen. Dieser Austausch findet in gemeinsamen Entwicklungsgesprächen statt, zu denen die Erzieher/innen zweimal im Jahr einladen. Weitere Formen der Zusammenarbeit mit Eltern, die sich in die Kita Arbeit einfügen, sind in den Konzeptbausteinen (2004) des Hauses wie folgt beschrieben:

- Wir laden Eltern ein, nach Terminabsprache bei uns zu hospitieren.
- Wir aktivieren Eltern, an Ausflügen teilzunehmen und uns im täglichen Kita-Leben zu unterstützen. Wir erbitten Unterstützung und sprechen Eltern konkret darauf an, sich aktiv und praktisch zu beteiligen, z. B. bei der Raumgestaltung, bei Renovierungs- und Aufräumarbeiten, der Unterstützung beim Schreiben von Berichten und Protokollen.
- Wir bitten zur aktiven und praktischen Mitarbeit bei den zwei Mal im Jahr durchgeführten Gartenaktionen.
- Wir bieten Möglichkeiten der aktiven und gestalterischen Mitarbeit bei der Organisation von Festen und Feiern z. B. in Form aktiver Mitarbeit bei der Planung und Durchführung der einzelnen Abteilungsteams oder im Rahmen eines Fest-Komitees.
- Wir laden zu verschiedenen Aktivitäten und Gruppenangeboten im Familienzentrum ein.

Die Entwicklungsgespräche, die eine zentrale Rolle spielen, wurden durch die Einführung eines Gesprächsprotokolls und eines Familienbuchs, in dem die Eltern Beobachtungen und Erlebnisse mit ihrem Kind zu Hause festhalten können, erweitert. Die Eltern reagieren mit interessierter und positiver Resonanz.

5. Aufbau einer integrativen Familienarbeit

Anknüpfend an die pädagogische Arbeit und aufbauend auf den Strukturen der Elternarbeit im Haus, besteht das Ziel, ein weitgefächertes Angebot für Familien in der Einrichtung zu etablieren. Analog zum Pen Green Centre wurden spezielle Räume für die neue Form der Familienarbeit eingerichtet.

Inzwischen hat sich im Familienzentrum eine Angebots- und Gruppenstruktur gefestigt und fügt sich in den allgemeinen Kita Alltag ein. Die Vielfalt der Elternbildungs- und Familienangebote, insbesondere die Angebote für Baby- und Krabbelgruppen sind inzwischen nicht mehr aus der Einrichtung wegzudenken. In Elterngesprächen wird immer wieder geäußert, dass sich die Familien eine Kita ohne weiterführende

Angebote eigentlich gar nicht mehr vorstellen können. Der offene Charakter, der auch die Partizipation von Familien und Gruppen von außen ermöglicht, wird von allen akzeptiert und der Kreis der Familien, die sich mit dem Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße verbunden fühlen, hat sich inzwischen sehr erweitert. Das alle zwei Monate erscheinende Programmheft wird in anderen Einrichtungen und Kindertagestätten verteilt und bietet dadurch auch die Möglichkeit der regelmäßigen Kontaktpflege zu anderen Einrichtungen im Stadtteil. Die stark nachgefragte Nutzung an Wochenenden und an den Abenden zeigt den Bedarf für diese Form der Nutzung von Kindertagestätten. Um Familien noch weitergehend unterstützen zu können, ist eine verbesserte Vernetzung mit anderen Einrichtungen der Familienhilfe im Stadtteil notwendig. Dadurch wird es möglich, sich gemeinsam für das Wohl von Familien einzusetzen und Übergänge zwischen verschiedenen Familienphasen zu vereinfachen. Ressourcenbündelung und bedarfsgerechte Angebotsstrukturen im Sozialraum unterstützen ein positives Familienleben und den Erziehungsprozess und stärken somit das Gemeinwesen.

Um den Vernetzungsgedanken im Stadtteil stärker anzuregen und zu fördern, wurde von uns im Frühjahr 2004 die Gründung des „Lokalen Bündnisses für Familien in Charlottenburg-Wilmersdorf“ unter der Schirmherrschaft des Stadtrats für Familie, Schule und Sport initiiert. Dieses Bündnis bietet inzwischen eine Plattform für verschiedene Vernetzungsinitiativen im Stadtteil. So entstand z.B. ein „Runder Tisch der Elternbildung“, wo sich Anbieter/innen von Elternbildungsangeboten und Einrichtungen, die diese Angebote in ihre Arbeit integrieren möchten, austauschen und neue Zusammenarbeitsformen entwickeln.

6. Ausblick auf die Weiterentwicklung

Die Zielsetzung für den weiteren Projektverlauf ist es, die Arbeit im Kinder- und Familienzentrum kontinuierlich weiterzuentwickeln und als eine Art „Labor“ für die Erprobung der Konzeption EEC fest zu etablieren.

2004 wurde mit dem Prozess der Übertragung des Konzepts auf andere Kitas des PFH begonnen. Die in der Schillerstraße gesammelten Erfahrungen sollen Schritt für Schritt an andere Einrichtungen weitergegeben werden und sind Grundlage der Transfer Erprobung. Parallel werden außerdem Handreichungen und Veröffentlichungen (Hebenstreit/Kühnel 2004) zu den unterschiedlichen Schwerpunkten herausgegeben und ein Multiplikatorenkonzept entwickelt. Einladungen aus ganz Deutschland zu Fachkongressen und Tagungen tragen außerdem zur Vorstellung und Verbreitung der EEC-Konzeption bei, und zahlreiche Besuchergruppen informieren sich vor Ort in der Schillerstraße über den Weg und die bisher erreichten Ergebnisse im Modellprojekt Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße.

Literatur

Hebenstreit-Müller, Sabine (2002): „Neue Wege in der Elternbildung. Perspektiven im internationalen Vergleich“, in: TPS, Heft 3/2002.

Hebenstreit-Müller, Sabine/Kühnel, Barbara (Hg.) (2004): Kinderbeobachtung in Kitas. Erfah rungen und Methoden im ersten Early Excellence Centre in Berlin. Dohrmann Verlag, Berlin.

Team des Kinder- und Familienzentrums (2004): Konzeptbausteine, (bislang nicht veröffentlicht).

Pen Green Centre (2005): www.pengreen.org.

Pestalozzi-Fröbel Haus (2005): www.pfh-berlin.de.

Inge Nowak, Doris Dykierek, Projekt Mo.Ki – Monheim für Kinder

Mo.Ki – Monheim für Kinder: Konsequente präventive Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe[1]

Anknüpfend an die Ergebnisse der ersten AWO-ISS-Studie zu Kinderarmut (Hock u.a. 2000) haben der Bezirksverband Niederrhein der Arbeiterwohlfahrt und die Stadt Monheim am Rhein im Zeitraum von Oktober 2002 bis September 2004 zum Thema der Überwindung und Vermeidung von Armutsfolgen bei Kindern und Familien „Mo.Ki – Monheim für Kinder", ein Modell- und Gemeinschaftsprojekt zur Initiierung eines kommunalen Gesamtheitskonzeptes zur Vermeidung der negativen Auswirkungen von familiärer Armut auf die Lebenslage und Entwicklungschancen von Kindern, entwickelt und durchgeführt.

Aufgebaut wurde ein Unterstützungs- und Beratungsangebote für Eltern und Kinder in einem Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf (Berliner Viertel). Hier gehen oftmals materielle Notlagen mit sozialer Benachteiligung einher. Um eine verlässliche und präventiv ausgerichtete Struktur zur Vermeidung bzw. Verminderung der negativen Auswirkungen von „Kinderarmut" in Monheim zu gewährleisten, wird die Arbeit der Kindertagesstätten im Berliner Viertel als Knotenpunkt innerhalb des kommunalen Jugendhilfesystems weiterentwickelt. Zur Koordination wurde eine Regiestelle mit dem Sitz in einer Arbeiterwohlfahrt Kindertagesstätte eingerichtet.

Seit Januar 2005 ist Mo.Ki ein fester Bestandteil der Jugendhilfe und ist in die Trägerschaft der Stadt übergegangen.

Mit diesem Konzept erhielt Mo.Ki – Monheim für Kinder den ersten deutschen Präventionspreis 2004. Mo.Ki erfüllte die wesentlichen Auswahlkriterien für die Preisvergabe: überprüfbare Zielsetzung, aktiver Einbezug der Zielgruppen in die Maßnahmenplanung, Dokumentation und/oder Evaluation der Intervention, Übertragbarkeit und Nachhaltigkeit, innovative Kooperationsformen und Finanzierungsmodelle, sowie begleitende Öffentlichkeitsarbeit.

Das Berliner Viertel ist ein Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf

Im Rahmen des Belegungs- und Quartiersmanagements im Berliner Viertel entwickelten die Stadt Monheim und die Wohnungsgesellschaft LEG mit fachlicher Unterstützung des Stadtteilbüros bereits ein umfassendes Maßnahmenprogramm, um das Image dieses Stadtteils als Wohnstandort zu verbessern, die Wohnzufriedenheit zu erhöhen und das nachbarschaftliche Miteinander positiver zu gestalten.

Nun war es notwendig, die Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Schulen sowie die Vernetzung mit anderen sozialen Diensten in Monheim und dem Kreis voranzutreiben. Das Modellprojekt konnte gut an die bisherige Arbeit des Stadtteilmanagements anknüpfen und mit dem Aufbau eines Kooperationsnetzes für Kinder eine wichtige Lücke schließen.

Von der Forschung zur Praxis: Das Modellprojekt Mo.Ki – Monheim für Kinder

Mo.Ki wurde vom Institut Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) wissenschaftlich begleitet. Im Mittelpunkt der Evaluation stand die Analyse der Effektivität und Wirksamkeit der durchgeführten Maßnahmen. Dabei ging es um eine enge Kooperation mit allen am Projekt Beteiligten, insbesondere mit der Koordinierungsstelle Mo.Ki. Die wissenschaftliche Begleitung des ISS beinhaltete die Unterstützung bei der Konzeptentwicklung, die fachliche Begleitung bei der Erprobung und Umsetzung sowie die Auswertung und Dokumentation der einzelnen Bausteine des Modellprojektes.

Mit dem Start des Modellprojektes wurde eine Analyse der Problemfelder im Berliner Viertel durchgeführt, die auf drei Handlungsfelder verweist: Zum einen auf den Ausbau präventiver Angebote für Kinder im Sinne einer bedarfsgerechten und qualitativ guten institutionellen Tagesbetreuung und zum anderen auf Maßnahmen der Elternberatung und Elternbildung zur Ressourcenstärkung von Familien. Einen dritten Aufgabenschwerpunkt von Mo.Ki stellt die Koordination und Vernetzung von bereits existierenden Angeboten im Stadtteil dar, sowie die Anregung und Unterstützung neuer Initiativen für das Berliner Viertel.

Knotenpunkt sind fünf Kindertagesstätten im Berliner Viertel

Die Kindertagesstätten bieten einen wichtigen Ausgangspunkt für niedrigschwellige Angebote, da die meisten Familien den Weg dorthin finden und bereits ein Vertrauensverhältnis zu den Erziehern/innen besteht. Über präventive Angebote zur Elternkompetenzerweiterung in den Kindertagesstätten erhält die Jugendhilfe einen neuen Zugang zu benachteiligten Familien.

Mo.Ki kooperiert mit allen Kindertagesstätten im Stadtteil trägerübergreifend (AWO, Ev.

1) Dieser Bericht basiert überwiegend auf den Veröffentlichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes durch das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. in Frankfurt am Main (Schlevogt 2003/2004)

Kirche, Kath. Kirche und Stadt) und gründete eine Projektgruppe aller Kita-Leiter/innen im Stadtteil. Mit der Gründung der Projektleitungsrunde Kindertagesstätte ist ein weiterer Punkt der Vernetzung gelungen. Mit sehr viel Engagement treffen sich die Leiterinnen und andere interessierte Erzieher/innen im vierzehntägigen Rhythmus. Wichtiger Bestandteil der Runde ist der Austausch. Hier bündeln sich Erfahrungen und Professionalität. Eine große Bandbreite von Themen werden bearbeitet: von Gesundheits- über Sprachförderung, Integration von Migranten/innen, Elternarbeit bis zur Qualifizierung der Erzieher/innen. Bei der Bearbeitung der Themenfelder werden die vor Ort tätigen Institutionen einbezogen und miteinander vernetzt.

Der Bedarf an Weiterqualifizierung der Fachkräfte stellte einen wesentlichen Baustein des Modellprojektes dar, da der Umgang mit bildungsfernen Eltern ein hohes Maß an Motivationsarbeit, Wissen über die Auswirkungen von Armut sowie Durchhaltevermögen erfordert. Großes Interesse von Seiten der Mitarbeiter/innen besteht an der eigenen Kompetenzerweiterung im Bereich der Elternarbeit im Sinne von Elternschule, da nach Auffassung der Erzieher/innen dieser Punkt in der Ausbildung wenig Berücksichtigung findet.

Durch die Einrichtung der Koordinierungsstelle von Mo.Ki im Bereich der Kindertagesstätten sind ein schneller Informationsfluss und kurze Dienstwege gewährleistet. Mo.Ki fängt nicht beim Punkt Null an, sondern baut die bereits vorhanden Strukturen aus. Informationen laufen hier zusammen und Impulse und Inputs werden „verteilt".

Um dauerhafte Vernetzungsstrukturen aufzubauen, ist es eine elementare Voraussetzung, dass alle beteiligten Akteure/innen den Nutzen für ihre Arbeit sehen. Dieses Prinzip der Gegenseitigkeit von Vorteilen ist Voraussetzung für die Motivation der Mitarbeiter/innen, und die gesteigerte Motivation ist auch ein „Indikator" für den Erfolg.

Projektbausteine von Mo.Ki

Das Modellprojekt Mo.Ki verstand sich als ein lernendes Projekt und setzte auf die Nachhaltigkeit und Umsetzbarkeit einzelner Konzepte, die lokal eingebunden, praxisnah, integrativ und trägerübergreifend zu verstehen sind. Bei sämtlichen Mikroprojekten standen die Ziele „Stärken stärken und Schwächen schwächen", Integration und die Teilhabe am kulturellen Leben im Vordergrund.

Zu berücksichtigen war und ist bei der Förderung der Kinder die Einbindung der Eltern in die pädagogische Arbeit. Den Kooperationsgedanken sowohl innerhalb der Kindertagesstätten-Leitungsrunde als auch mit anderen Institutionen vor Ort im Blick zu haben, um somit die vorhandenen Ressourcen zu nutzen ist wichtig. Nur durch die parallele Förderung der Kinder, also im Elternhaus und in der Kindertagesstätte werden langfristige Erfolge erzielt.

Der konsequente Ansatz der Integration von Migranten/innen erlangte eine große Bedeutung, da hier unkonventionelle Methoden gefragt sind, wie zum Beispiel Sprachkurse der Volkshochschule für Migranten/innen in der Kindertagesstätte.

Bausteine:

1. Die Kitaleitungsrunde: Qualifizierung und Vernetzung

- Beratungsstunden in den Kindertagesstätten und Grundschulen (Familienzentrum und Sozialdienst katholischer Männer und Frauen)
- Familienbildung für werdende und junge Eltern im Berliner Viertel (Hebammen, Familienberatungs- und Bildungsstellen, Begleitung durch SPI)
- MarteMeo-Videoausbildung für Erzieher/innen (Familienzentrum/Erziehungsberatung)
- Fortbildung in Gesprächsführung für die Elternarbeit (städtische Erziehungsberatungsstelle)
- Fortbildung zur gesunden Ernährung (FIT KID/Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft)
- Öffentlichkeitsarbeit und Fundraising (Tag der Kitas, Fun-Fete, Gänseliesellauf)

2. Mo.Ki für Kinder: Frühe Förderung bedeutet Prävention

- Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen (Schlaumäuse)
- Lott Jonn (Bewegungsförderung)
- Gesundheitsförderung im Bereich Ernährung und Bewegung
- Puppentheater zur gesunden Ernährung

3. Mo.Ki mit und für Eltern: Beratungs- und Bildungsmöglichkeiten

- Sprachförderkurse für Erwachsene
- Einrichtungsübegreifende Elternabende
- Vorlesepaten

4. Mo.Ki für Familien: Stärkung der Elternkompetenzen

- FuN – Familie und Nachbarschaft
- Einrichtungsübergreifende Themenelternabende (z.B. zu Sprachförderung, Taschengeld, Ernährung)
- Rucksack: Sprachförderung für Mütter und Kinder
- Kochbuch international

- Kindergartenkinder und Eltern trainieren für traditionellen Monheimer Gänseliesellauf

5. Mo.Ki gestaltet Übergänge

- Angebote für unter Dreijährige: Babymassage und PEKiP in der Kindertagesstätte im Brennpunkt
- Zweisprachige Mutter-Kind-Gruppen (türkisch und russisch)
- Arbeitskreis Grundschule / Kindertagesstätte
- MultiMo – Ausbildung zur Sprach- und Kulturmittlerin (Gemeinschaftsprojekt: Jugendberatung, AWO Suchtberatung, Mo.Ki)

Die Evaluation verdeutlicht positive Ergebnisse

Mo.Ki stößt auf ein großes Interesse und auf die Beteiligung einzelner Institutionen im Berliner Viertel, wichtige Vernetzungsschritte sind bereits eingeleitet. Die Kitas als Ausgangsort zur Prävention im Rahmen einer neuen Strategie der Jugendhilfe zu gewinnen, hat sich bewährt. Nicht zuletzt ist dies auf das Engagement der pädagogischen Mitarbeiter/innen der Kindertagesstätten und anderer Institutionen sowie auf ihre Bereitschaft Neues auszuprobieren, zurückzuführen.

Die kurzfristig bereits sehr deutlichen und sich mittelfristig abzeichnenden Erfolge bilden die notwendige Basis für das langfristige Ziel der Stärkung der Eigenressourcen von Kindern und Eltern.

Um die angestrebten Ziele zu erreichen, hat sich die Stadt Monheim am Rhein für präventive Maßnahmen zur Bekämpfung von Armutsfolgen ausgesprochen und somit den Grundstein für eine strukturelle Änderung der Kinder- und Jugendhilfe gelegt. Mit der Verankerung der Koordinierungsstelle neben der Jugendhilfeplanung wird die Vernetzung aller kinder- und jugendhilferelevanten Akteure ermöglicht.

Mo.Ki II startet im September 2005

„Frühes fördern in der Grundschule“ ist ein weiteres Glied in der Präventionskette zur Vermeidung von Armutsfolgen und wird aufgrund eines Antrages der Arbeiterwohlfahrt Niederrhein von Mitteln aus der Stiftung des Landes Nordrhein–Westfalen für Wohlfahrtspflege gefördert.

Sachstandsberichte und Infos zu Mo.Ki unter www.monheim.de/mo.ki

Dr. Martin R. Textor,
Staatsinstitut für Frühpädagogik, München

Die „Bildungsmacht“ der Familie[1]

Unter Wissenschaftlern/innen ist seit Jahrzehnten bekannt, dass die Familie die wichtigste Bildungsinstitution ist – nicht die Schule. Schon in den sechziger Jahren wurde anhand von Untersuchungen nachgewiesen, dass der Anteil der Schule am Schulerfolg von Kindern nur etwa halb so groß ist wie der Anteil der Familie. In den folgenden Jahrzehnten boomte die empirische Forschung auf diesem Gebiet. Hunderte von Studien wurden veröffentlicht, in denen ganz unterschiedliche Merkmale von Familien und Schulen in Bezug zur Schulleistung von Kindern erforscht wurden. In Dutzenden von Überblicksartikeln, so genannten Metaanalysen, wurden auf Grundlage dieser Untersuchungen die Effektstärken einzelner Merkmale berechnet. Diese wurden 1987 von Fraser et al. zusammengefasst, wobei sich laut Krumm (s.u.) zeigte, dass die Effektstärke der Lernbedingungen in der Familie größer war in 15 von 16 Metaanalysen zur Effektstärke von Schulmerkmalen, in 8 von 9 Metaanalysen zur Effektstärke von Lehrermerkmalen, in 23 von 30 Metaanalysen zur Effektstärke von Unterrichtsmerkmalen und in allen 37 Metaanalysen zur Effektstärke von Methodenmerkmalen.

Interessanterweise war die Effektstärke von Familienmerkmalen in 20 von 25 Metaanalysen auch größer als diejenige von Kindmerkmalen. Das heißt, dass z.B. die Bedeutung der genetischen Ausstattung nicht überschätzt werden sollte. So können nach einem 1997 in der Enzyklopädie der Psychologie erschienenen Beitrag von Helmke und Weinert nur ca. 25 Prozent der Schulleistungsvarianz anhand der Intelligenz vorhergesagt werden.

Somit ist festzuhalten, dass der Einfluss der Familie auf den Schulerfolg größer ist als der Einfluss der Schule oder als der Einfluss von Kindmerkmalen. In ihren Familien erwerben Kinder die meisten psychomotorischen, sozialen, affektiven und sprachlichen Kompetenzen.

Eine große Rolle spielt hierbei, in welchem Maße der jeweilige Haushalt mit Büchern, Zeitschriften, Computern und Lernmaterialien ausgestattet ist, inwieweit sich Eltern mit Lesen und anderen kulturellen Aktivitäten befassen (Anregungs- und Vorbildfunktion), ob sie den Bedürfnissen ihrer Kinder nach Geborgenheit und Liebe entsprechen und ihnen viel Wertschätzung entgegenbringen, in welchem Ausmaß die Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder kooperieren und ob sie dabei selbstgesteuertes Lernen, eigenständiges Problemlösen und autonomes Handeln fördern. Für den Schulerfolg ist besonders relevant, welcher Sprachstil in der Familie erlernt wird, inwieweit Literacy gefördert wird, wie groß die kognitive Anregung ist, welche Einstellungen zur Schule und generell zum Lernen vermittelt werden, wie hoch das Anspruchsniveau, die Leistungsmotivation, die Selbstkontrolle und die Frustrationstoleranz sind.

Da viele solcher Kompetenzen, Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen in den Jahren vor der Einschulung erworben werden, kommen Kinder – selbst bei gleicher Intelligenzausstattung und Begabung – mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Grundschule. Bedenkt man den großen Einfluss der Familie auf den Schulerfolg, so ist es letztlich nicht verwunderlich, dass es der Schule im Verlauf vieler Jahre nicht gelingt, diese Unterschiede weitgehend zu verringern. Das Gegenteil ist sogar der Fall: Mit der Zahl der Schuljahre wird die „Leistungsschere“ zwischen den Schülern/innen immer größer. Kinder aus „bildungsmächtigen“ Familien brillieren am Gymnasium, Kinder aus sehr „bildungsschwachen“ Familien versagen an der Hauptschule oder kommen in Förderschulen.

Die PISA-Studien und ihre Folgen

Neben der „Bildungsschwäche“ von Familien wirkt sich auch deren sozioökonomischer Status auf die Schulleistungen von Kindern aus – wobei es hier natürlich Überschneidungen gibt. Dieses Faktum ist ebenfalls seit Jahrzehnten bekannt. Es wurde in den letzten Jahren durch die PISA-Studien wieder einer breiten Öffentlichkeit bewusst gemacht. Diese hatten ergeben, dass in keinem anderen Industrieland die soziale Herkunft so entscheidend für den Schulerfolg ist wie in Deutschland. Dem deutschen Schulsystem gelingt es nicht, herkunftsbedingte Nachteile auszugleichen: Kinder aus Akademikerfamilien haben eine viermal größere Abiturchance als Kinder aus Facharbeiterfamilien. Selbst Unterschichtkinder mit besten Leistungen bleiben in der Hauptschule. Ausländerkinder haben in Deutschland schlechtere Bildungschancen als in anderen Industrienationen mit einem ähnlichen Ausländeranteil.

Eine Analyse von Längsschnittdaten des Sozioökonomischen Panels durch das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) in Berlin ergab, dass hier das Einkommen der Eltern

1) Eine längere Version dieses Vortrags erschien unter dem Titel „Die Bildungsfunktion der Familie stärken: Neue Aufgabe für Familienbildung, Kindergärten und Schulen?“ im Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge 2005, 85 (5), S.155-159.

von geringerer Bedeutung ist als ihre Bildung. Selbst wenn Eltern mit einem Hauptschulabschluss über ein hohes Haushaltseinkommen verfügen, ist die Wahrscheinlichkeit, dass ihr Kind das Gymnasium besucht, immer noch niedriger als bei einem Kind, dessen Eltern Abitur haben, aber nur wenig verdienen (Spiegel Online, 2.2.05).

Diese Faktoren wirken sich viel stärker aus als z.B. die jeweilige Familienform. Während früher davon ausgegangen wurde, dass Kinder aus Scheidungs- und insbesondere aus Teilfamilien einen geringeren Bildungserfolg haben, ergaben neuere Untersuchungen und insbesondere die differenzierte Auswertung der PISA-Studien, dass Kinder Alleinerziehender genauso gute Schulleistungen erreichen wie Kinder aus Familien mit leiblichen Eltern – sofern Schulform und Sozialschicht kontrolliert werden (Fuhrer 2005).

Nach dem „PISA-Schock" haben die Bundesländer verschiedene – und zum Teil unterschiedliche – Reformen in ihren Bildungssystemen eingeführt: von Bildungsplänen für Kindergärten, Sprachstandtests einige Zeit vor der Einschulung und Sprachkursen für ausländische Kinder, über die Neugestaltung der Schuleingangsstufe bis hin zu Ganztagsschulen, Angeboten für Hochbegabte, bundesweiten Bildungsstandards, zentralen Abschlussprüfungen, Schulvergleichen und Maßnahmen zur Erweiterung der Schulautonomie.

Allerdings wird bemängelt, dass beispielsweise manche dieser Reformen nur halbherzig durchgeführt werden, dass die finanzielle Ausstattung des Bildungsbereichs kaum verbessert wurde, dass im Vergleich zu anderen OECD-Staaten zu wenig Geld in den vorschulischen Bereich und in die Grundschule investiert wird. Das – weitestgehend übersehene – Hauptproblem ist aber meines Erachtens, dass in diesem ganzen Reformeifer die Familie als die wichtigste Bildungsinstitution außer Acht gelassen wird. Es wird versucht, mit von der Ausbildung her vergleichsweise wenig qualifizierten und aufgrund schlechter Rahmenbedingungen überforderten Erziehern/innen, mit einem häufig überalterten, demotivierten und überlasteten Lehrkörper an Grund- und Hauptschulen, sowie mit wenig an der Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler/innen interessierten Gymnasiallehrern/innen Schulleistungen zu verbessern, obwohl die wichtigsten Erfolgsfaktoren und Lernvoraussetzungen überwiegend von der Familie – und weitgehend in den ersten Lebensjahren – geprägt werden.

So befürchte ich, dass die jetzigen Reformen eher geringe positive Konsequenzen haben werden, dass z.B. nur einige besonders resiliente Migrantenkinder aufgrund der neuen Angebote zur Sprachförderung später bessere Schulleistungen erzielen werden. Manche Reformen könnten sogar negative Folgen haben: Die Vorverlegung des Einschulungsalters und die Abschaffung der Schulkindergärten (z.B. in Bayern) könnten beispielsweise bei einigen noch nicht „schulreifen" Kindern zu (späteren) Problemen führen; die Ganztagsbetreuung an Kindertageseinrichtungen und Schulen könnte den Einfluss „erziehungsmächtiger" Familien reduzieren; der zunehmende Leistungsdruck an Gymnasien könnte die mit zunehmendem Alter abnehmende Lernmotivation von Schülern/innen weiter sinken lassen oder Schulangst bzw. Stresssymptome bedingen.

Entscheidend für die vermutlich geringen Erfolgschancen der Reformen ist aber die Ausklammerung der Familie: Was nutzt z.B. die neue Sprachförderung in Vorklassen, wenn das Kind in eine Familie zurückkehrt, in der ausschließlich Türkisch gesprochen wird, in der nur türkisches Fernsehen gesehen und türkische Musik gehört wird? Was bringt die neue Literacy-Erziehung im Kindergarten, wenn in der Familie außer einer Boulevardzeitung keine Bücher oder Zeitschriften vorhanden sind? Wie kann ein Kleinkind bessere Voraussetzungen für einen späteren Schulerfolg entwickeln, wenn die Eltern kaum mit ihm sprechen, es in einer anregungsarmen Umgebung aufwachsen lassen und seinen Wunsch die Welt zu erkunden und zu verstehen, ignorieren? Wie kann ein Grundschulkind gute Leistungen erbringen, wenn sich seine Eltern selten nach der Schule erkundigen, seine Hausaufgaben nicht kontrollieren und von ihm nur einen Hauptschulabschluss erwarten? Weshalb sollen sich Fünfzehnjährige noch für die Schule interessieren, wenn laut der ersten PISA-Studie knapp 60 Prozent der Eltern nur selten mit ihnen über ihre schulischen Leistungen reden?

(Bildungs-) Politik und Bildungssystem müssen endlich die zentrale Bedeutung der Familie als Bildungsinstitution anerkennen. Erst dann wird es möglich sein, Programme zu entwickeln und flächendeckend einzuführen, mit deren Hilfe die Lernvoraussetzungen in Familien verbessert, sowie die Erziehungskraft und Bildungsfunktion der Eltern gestärkt werden können.

Familienbildung

Das traditionelle Angebot zur allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie ist die Familienbildung nach § 16 SGB VIII, die von ganz unterschiedlichen Trägern – Familienbildungsstätten, Volkshochschulen, Jugendämtern, Kirchen, Verbänden usw. – angeboten wird (Textor 1996). Sie ist jedoch traditionell erziehungsori-

entiert, beschränkt sich also weitgehend auf die Förderung von Erziehungskompetenzen und die Reduzierung von Erziehungsschwierigkeiten. Die bildungsrelevanten Merkmale von Familien werden dementsprechend eher selten gezielt gefördert. Außerdem werden die Angebote der Familienbildung derzeit überwiegend von Müttern und Mittelschichtfamilien genutzt. Junge Erwachsene, die dringend „auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern" vorbereitet werden müssten (§ 16 Abs. 2 Nr. 1 SGB VIII), werden kaum erreicht. Vor allem aber nehmen „bildungsschwache" und insbesondere sozial benachteiligte Familien nur selten an den Veranstaltungen teil.

Die Familienbildung muss sich also verstärkt auf die Bildungsfunktion von Familien konzentrieren und noch größere Anstrengungen unternehmen, „bildungs-" bzw. sozial schwache Familien zu erreichen. Es gilt, vor allem folgende bildungsrelevante Merkmale zu fördern:

- eine qualitativ gute Kommunikation zwischen Eltern und Kindern (also auch bezogen auf Wortschatz, Begriffsverständnis, Komplexität von Sätzen usw.),
- die Unterstützung des (Klein-) Kindes bei der Erkundung der Welt und bei der Aufnahme sozialer Beziehungen,
- bildende Aktivitäten in der Familie, z.B. Beschäftigung mit Lernspielen, Vorlesen, Experimentieren, Gespräche über Fernsehfilme, Bücher, naturwissenschaftliche Themen oder politische Ereignisse,
- eine positive Einstellung zu Lernen und Leistung, zu Kindertageseinrichtung, Schule und Berufsausbildung bzw. Studium,
- positive Interaktionen über das, was in der Schule und im Unterricht passiert, Unterstützung bei den Hausaufgaben, ein hohes Anspruchsniveau hinsichtlich Schulleistung und -abschluss,
- engen Kontakt zwischen Eltern und Erziehern/innen bzw. Lehrern/innen, damit erstere wissen, wie sie außerfamiliäre Bildungs- und Erziehungsbemühungen zu Hause unterstützen können.

Bei Migrantenfamilien käme als weiteres Ziel dazu, Interesse am Erlernen und Verwenden der deutschen Sprache zu wecken – verbunden mit den Bewusstsein, dass die eigenen Kinder in Deutschland (oder in ihrem Herkunftsland) nur Erfolg haben werden, wenn sie das Bildungssystem erfolgreich durchlaufen. Sprachkurse für Migranteneltern sollten angeboten bzw. vermittelt werden.

Im Kontext familienbildender Angebote gilt es, einen eventuellen Beratungsbedarf der Eltern zu erfassen und entsprechende Hilfen zu vermitteln, z.B. durch Erziehungsberatungsstellen, Jugend- oder Sozialämter. Da sich nach verschiedenen Studien psychologische bzw. psychiatrische Auffälligkeiten bei Eltern oder fortdauernde Ehekonflikte negativ auf die Entwicklung von Kindern und auf deren Schulleistungen auswirken, sind diesen Erwachsenen möglichst frühzeitig relevante Beratungs- und Therapieangebote zu erschließen. Sozial schwache und Migrantenfamilien müssen oft auch über Sozialleistungen informiert werden, damit sie eventuelle Rechtsansprüche nutzen können. All dies setzt die Vernetzung zwischen Anbietern von Familienbildung, Behörden und psychosozialen Diensten voraus.

Zielgruppen wie „bildungsschwache" Familien, insbesondere solche aus unteren sozialen Schichten und anderen Kulturkreisen, können nur sehr begrenzt mit den „klassischen" Methoden der Familienbildung erreicht werden. Es gilt also, neue Wege zu gehen, wie sie in vielen Kommunen und Modellversuchen bereits erprobt wurden. Hier haben sich vor allem aufsuchende und stadtteilorientierte Arbeitsformen, offene Angebote und die Einbindung von Fachkräften bzw. Multiplikator/innen mit Migrationshintergrund bewährt. Beispiele hierfür sind das schon relativ weit verbreitete Programm „HIPPY" (Home Instruction Program for Preschool Youngsters, für Migrantenfamilien), das seit neustem auch in Deutschland eingesetzte „Opstapje" (präventives Förderprogramm für Kinder ab achtzehn Monaten aus sozial benachteiligten Familien (http://cgi.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=321), die „Aufsuchende Elternhilfe" (Hamm), dezentralisierte Angebote in den verschiedenen Stadtteilen und Dörfern des Einzugsgebiets einer Familienbildungsstätte, Mobile Familienbüros bzw. Elternmobile (z.B. Ravensburg), Elterncafés, Müttertreffs am Vormittag, Elternstammtische, „Familiensamstage" und die Ausbildung von Migranten/innen als Leiter/innen von familienbildenden Kursen für die eigene Bevölkerungsgruppe.

„Flächendeckend" sind Eltern aber nur über Kindertageseinrichtungen und später über die Schulen zu erreichen. Wenn hier Angebote seitens der Träger von Familienbildung gemacht werden, können prinzipiell alle Familien erreicht werden – selbst sozial benachteiligte und Migranteneltern. Auch dieser Weg wurde inzwischen vielerorts beschritten: Beispielsweise wurden in der Stadt Gütersloh (2002) Elternschulen auf der Grundlage des Kurses „Starke Eltern – starke Kinder" des Deutschen Kinderschutzbundes an allen Kindertagesstätten eingeführt. In Nordrhein-Westfalen werden mit „Griffbereit" sowie „Rucksack I und II" drei Programme für Migranteneltern in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen und Grundschu-

len angeboten, deren Ziele Elternbildung und Sprachförderung sind (www.raa.de). Und z.B. am Kreuzburg-Gymnasium in Großkrotzenburg werden schon seit vielen Jahren Wochenendseminare für die Jahrgangsstufen 5 und 8 durchgeführt, an denen alle Eltern, Schüler/innen und (Klassen-) Lehrer/innen teilnehmen (www.kreuzburg.de).

Um es aber noch einmal deutlich zu sagen: Die genannten und die vielen vergleichbaren Projekte und Modellversuche sind nur erste Schritte in die richtige Richtung, da die Funktion der Familie als Bildungsinstitution kaum berücksichtigt und nur ansatzweise gestärkt wird. Sie müssen also dringend inhaltlich erweitert und ausgebaut werden. Außerdem ist eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation notwendig.

Literatur

Fraser, B.J. et al. (1987): „Syntheses of Educational Productivity Research“, in: International Journal of Educational Research. 11, S.147-251.

Fuhrer, U. (2005): Lehrbuch Erziehungspsychologie. Bern.

Helmke, A./ Weinert, F.E. (1997): „Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen“, in: F.E. Weinert (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 3. Göttingen, S.71-176.

Krumm, V. (o.J.): Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. Manuskript.

Stadt Gütersloh (Hg.) (2002): Über die Qualität der Erziehung von Kindern und Jugendlichen in der Stadt Gütersloh. Beobachtungen und Maßnahmen zur lokalen Erziehungskrise in Gütersloh. (Bearbeitet von Heike Vieregge und Ansgar Wimmer.) Gütersloh.

Textor, M.R. (1996): Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie. § 16 SGB VIII. Stuttgart.

Michaela Hellmann, Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung, Hannover

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – der ungehobene Schatz?

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft stellt einen bisher noch ungehobenen Schatz dar. Um diese Wichtigkeit und Notwendigkeit der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu verdeutlichen, werde ich im Folgenden kurz auf die Anforderungen an Familien und ihre sozialen Netzwerke eingehen, anschließend anhand von Handlungsansätzen vorstellen, was unter Erziehungs- und Bildungspartnerschaft verstanden werden kann, und welche Chancen vor allem die Verbindung eröffnet, sowie exemplarisch einige Voraussetzungen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft nennen.

Hintergrund – Anforderungen an Familien und andere Betreuungspersonen

Die entscheidende Rolle von Familien für den Bildungserfolg und letztlich für die zukünftigen Lebenschancen von Kindern wurde bereits im Beitrag von Herrn Textor deutlich. Dabei ist „Familie“ nicht wie im Denken Vieler – auch mancher Politiker – nur als Hausgemeinschaft von (verheirateten) Eltern mit minderjährigen Kindern zu begreifen. Vielmehr ist die Bestimmung aus dem vierten Familienbericht noch immer aktuell: „Familie kann unabhängig von räumlicher und zeitlicher Zusammengehörigkeit als Folge von Generationen angesehen werden, die biologisch und rechtlich miteinander verbunden sind“ (BMJFFG 1986, S. 14)[1]. Angesichts von zunehmenden Scheidungs- und Trennungszahlen, dem Eingehen von neuen Partnerbeziehungen oder Wiederheiraten sind Familien-Netzwerke entstanden, wie sie in der Abbildung 1 dargestellt sind.

Dass Familie nicht nur die Gemeinschaft von Eltern mit minderjährigen Kindern ist, zeigt sich darin, dass es z.B. selbstverständlich geworden ist, Alleinerziehende mit ihren Kindern ebenso als Familie zu begreifen. Darüber hinaus findet „Familie“ in vielfältigen Konstellationen nebeneinander und in biographischer Betrachtung auch nacheinander, vor allem immer mehr über Haushaltsgrenzen hinweg statt. Hierzu zählen z.B. neben ehelichen und nichtehelichen Patchwork-Lebensgemeinschaften mit den zugehörigen und gemeinsamen Kindern, Eltern ohne Kinder im Haushalt, ebenso wie allein lebende erwachsene Kinder oder ältere Frauen und Männer in so genannten „Single-Haushalten“ usw.. Familien sind insofern als soziale Netzwerke aller Generationen in den Blick zu nehmen, denn Familienleben endet weder für die erwachsenen Kinder noch

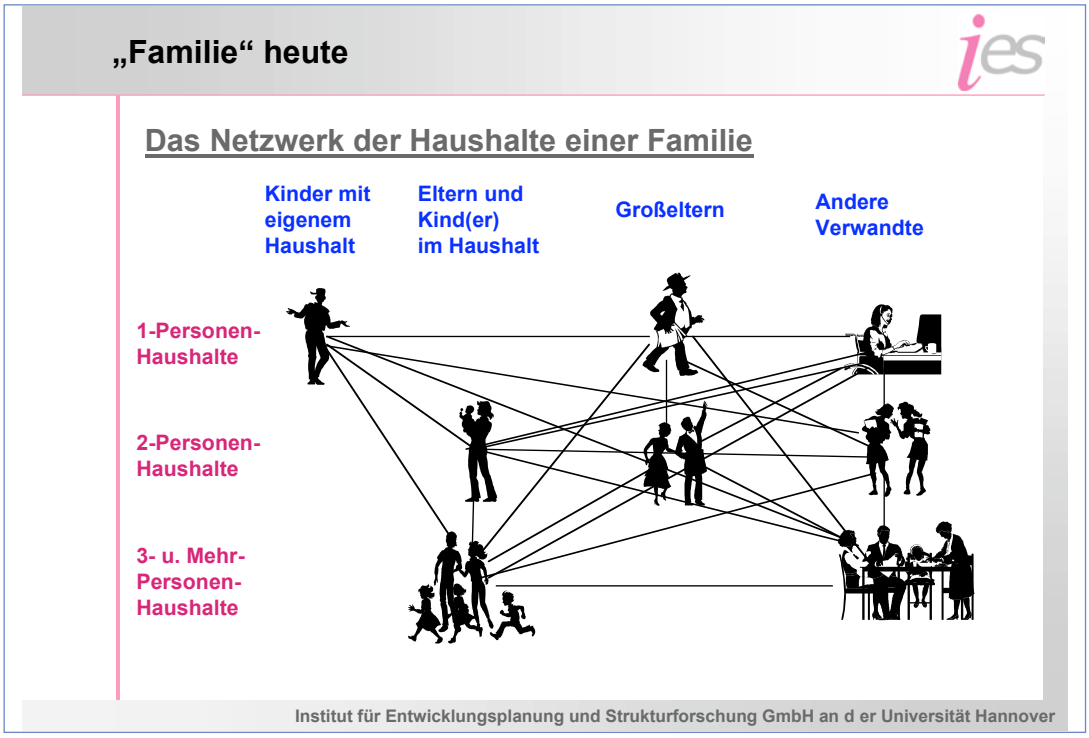


Abb. 1

1) Um den gesellschaftlichen Entwicklungen gerecht werden zu können, ist ein Familienbegriff nötig, der „Familie“ als Netzwerk von verwandtschaftlich und generationenübergreifend miteinander verbundenen Mitgliedern begreift, die in einem oder mehreren Haushalten leben und füreinander Verantwortung tragen. Dieses Verständnis wird ähnlich seit etwa zwei Jahrzehnten vom Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH (ies) vertreten und ist mittlerweile vielerorts akzeptiert.

für ihre Eltern mit dem Auszug aus dem Elternhaus. Denn auch wenn sie allein wohnen, kümmern sie sich weiterhin umeinander, und es werden umfangreiche Leistungen z.B. bei der Versorgung pflegebedürftiger oder hochbetagter Großeltern oder – umgekehrt – bei der Kinderbetreuung oder -pflege durch die Großeltern erbracht[2]. Im Folgenden ist mit dem Begriff „Familie“ dieses Netzwerk gemeint; aufgrund der Facettenvielfalt von Familie wird der Begriff „Eltern“ synonym verwendet für diejenigen Erwachsenen, die Kinder in der jeweiligen Familie fördern und erziehen.

Neben den umfangreichen Leistungen sind in Familien immer mehr und vor allem ständig neue Anforderungen zu bewältigen und es werden kontinuierlich weitere Kompetenzen erforderlich.

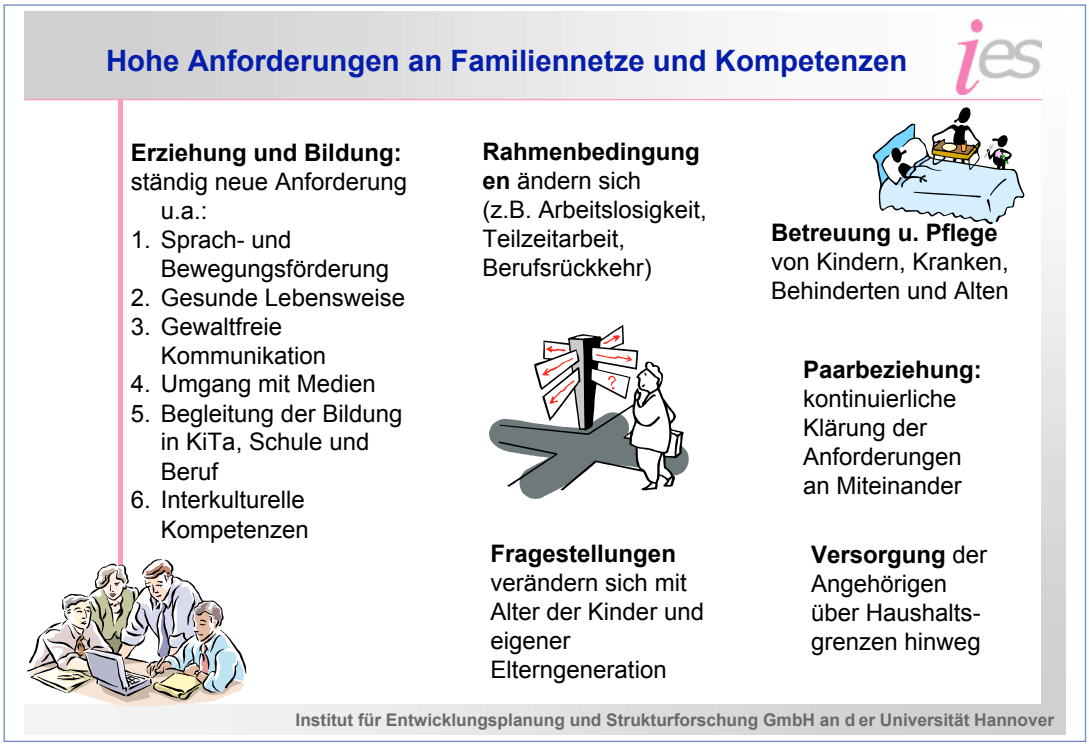


Abb. 2

Hier sei nur schlaglichtartig genannt:

- Mehr als 75 Prozent der Pflegebedürftigen werden zuhause in der Familie (zumeist von den Frauen) versorgt und gepflegt. Zudem leben z.B. allein von den Menschen mit schweren geistigen Behinderungen ca. 60 Prozent der erwachsenen Frauen und Männer in ihrer Familie und werden dort versorgt und betreut.
- Mit zunehmendem Alter der Kinder und auch der eigenen Elterngenerationen stellen sich immer neue Fragen, vor allem an die sog. „Sandwich-Generation“ der 40- bis etwa 60-Jährigen. Sie haben gegebenenfalls schon in naher Zukunft die Versorgung ihrer Kinder und Jugendlichen mit der eigener Eltern(-teile) und darüber hinaus mit den – auch zukünftigen – beruflichen Entwicklungen in Einklang zu bringen.
- Vor allem im Bereich der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen sind ständig neue Kompetenzen von den Eltern und allen anderen betreuenden Familienmitgliedern gefordert: Neue Erkenntnisse in der Sprach- und Bewegungsförderung sind z.B. für die Frühförderung der eigenen Kinder zu berücksichtigen und eine möglichst gewaltfreie Kommunikation einzuüben. Vor allem interkulturelle Kompetenzen gewinnen angesichts der Veränderungen von Arbeitsmärkten und wahrscheinlich weiter zunehmender Migration von Familien (in Europa) weiter an Bedeutung. Hinzu kommen nach den letzten bundesweiten Untersuchungen im Bereich der gesundheitlichen Versorgung und Förderung insbesondere bei Kindern und Jugendlichen gravierende Mängel. Studien in Österreich stellten z.B. fest, dass durch Bewegungsmangel in Kombination mit „Fastfood“ und Konsum von Cola-Getränken etwa ein Drittel der Zwölfjährigen an Altersostheopatie leidet – ein Anteil, der in Deutschland wahrscheinlich nicht geringer ausfallen dürfte. Zugleich werden Themen wie die Förderung einer gesunden Lebensweise offenbar immer noch vor allem Frauen zugeschrieben. Nach der neuesten Zeitbudget-Erhebung lassen

2) Häufig sind auch Freunde und Nachbarn in solche Netze eingebunden. Der Grad der gegenseitigen Verpflichtung und Verbindlichkeit zwischen Familienmitgliedern und -haushalten ist in Freundschaften und Nachbarschaften jedoch selten (in gleicher Weise) gegeben.

sich 72 Prozent der 20- bis 25jährigen Männer entweder durch ihre Mütter oder ihre Lebenspartnerinnen verköstigen, d.h. sie kümmern sich auch nicht um den Einkauf, Kochen oder Geschirrspülen (ein Anteil, der seit der letzten Erhebung von 1991 noch angestiegen ist).

Die Vielfalt solcher Anforderungen führt neben ungünstigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen[3] dazu, dass auch sog. „intakte" Familien häufig überfordert sind, wenn keine verlässlichen außerfamiliären Angebote zur Verfügung stehen, wie z.B. wohnortnahe Betreuungs- und Tagespflegeeinrichtungen für Kinder oder pflegebedürftige Angehörige. Ungünstige Bedingungen für Frauen und Männer, Beruf und Familie vereinbaren zu können, kommen noch erschwerend hinzu.

Vor dem Hintergrund der Vielzahl von Erwartungen, die an Familien und ihre Mitglieder gerichtet werden, rücken Fragen zu familienbezogenen Kompetenzen verstärkt ins Zentrum familien- und bildungspolitischer Diskussionen. Vor allem durch Schulvergleichsstudien wie PISA oder IGLU wurde gezeigt, dass Schulerfolg in Deutschland – wie in keinem vergleichbaren Staat – zu sehr vom sozialen Hintergrund (Einkommen und Vorbildung) der Eltern abhängig ist. Herkömmliche Formen der Elternpflegschaft, Elternvertretung und Elternarbeit reichen deshalb nicht mehr aus, um für Kinder gute oder optimale Bedingungen für ihre Entwicklung zu schaffen. Sie berücksichtigen vor allem zu wenig die Situation so genannter sozial belasteter Familien und bleiben hinter den Möglichkeiten zurück, die in anderen europäischen Ländern mittlerweile üblich sind. Die Notwendigkeit, Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken und eine neue Qualität im Zusammenwirken von Einrichtungen und Eltern in der Erziehung und Bildung von Kindern zu erreichen, wird damit immer bedeutungsvoller.

Diese neue Qualität des Zusammenwirkens oder -arbeitens wird zum einen mit dem Begriff „Erziehungspartnerschaft" belegt. Er bezeichnet ein Verantwortungsverhältnis zwischen Kindertageseinrichtungen (oder seltener Schule) und Elternschaft, in dem beide Teile die Verantwortung für das Wohl und die Förderung des Kindes übernehmen.

Die neuere Bezeichnung „Bildungspartnerschaft" wurde in Fachkreisen und einigen Bundesländern angesichts der Debatte um Bildungsfragen im Kleinkindalter und in Kindertageseinrichtungen eingeführt. Die gemeinsame Verantwortung von Einrichtung und Eltern beinhaltet hier den Austausch von Erfahrungen und Wissen über den Bildungstand der Kinder, um Lernprozesse z.B. in der Sprachentwicklung frühzeitig zu fördern.

Angesichts der Kompetenzförderung und des -erwerbs von Kindern sind solche „Partnerschaften" meines Erachtens nicht nur auf neue Formen der Elternarbeit und -mitwirkung in Kindertageseinrichtungen oder auf das Verhältnis von Schule und Eltern zu beziehen. Gerade unter fachpädagogischen und bildungspolitischen Gesichtspunkten ist vielmehr eine – auch begriffliche – Verknüpfung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sinnvoll und notwendig. Sie erlaubt, Prozesse des Kompetenzerwerbs als eigenständige und umfassende, in sozialen Beziehungen stattfindende Lernprozesse zu begreifen, an denen Eltern, familiäre Netze und das gesamte soziale Umfeld beteiligt sind. Insofern stellt eine solche „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft" einen bisher ungehobenen Schatz dar. Sie legt auch den Akzent auf die notwendige Kooperation zwischen Tages- und Bildungseinrichtungen, d.h. Kita und Schule sowie mit weiteren familienorientierten Akteuren und Institutionen (soziale Dienste etc). In diesem Kontext bietet sich z.B. auch eine erweiterte Perspektive auf den sozialen Nahraum mit seinen Gelegenheitsstrukturen für neue Aneignungs- und Lernformen und dafür, das soziale Kompetenzspektrum zu erweitern. Es eröffnen sich auch Zugänge für einen erweiterten Kreis zu beteiligender Professionen (Quartiersmanagement etc.).

Chancen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bietet vielfältige Möglichkeiten, für eine förderliche Entwicklung der Kinder zu sorgen. Hierzu schlaglichtartig:

- Das gemeinsame Engagement, der vereinte Blick auf die Entwicklung des Kindes und der regelmäßige individuelle Austausch von Eltern und Fachkräften ermöglichen die Förderung der Erziehungskompetenz von Eltern. Sie können in Erziehungsfragen oder bei der Lösung von Problemen beraten und unterstützt werden (informelle Eltern- und Familienbildung)[4].

3) Zu nennen sind etwa Belastungen infolge des Strukturwandels der Arbeitswelt mit dem Zwang zur Mobilität, wirtschaftliche Schlechterstellung durch Kinder, zunehmende finanzielle Unsicherheit, Abhängigkeit von staatlichen Transferleistungen, unter Druck geratene gemeinsame Zeitstrukturen von Beziehungspartnern/innen sowie in der Beziehung zu den Kindern. Hinzu kommen häufig noch eine wachsende Diskrepanz zwischen Lebensplänen und Lebenswirklichkeit bei Frauen und Männern sowie noch uneingelöste Anforderungen an die Geschlechtersolidarität, z.B. wenn Männer ihre Versorgungs- und Betreuungskompetenzen nicht einsetzen oder weiterentwickeln und die Belastungen einseitig zu Ungunsten von Frauen verteilt sind.

4) Eine repräsentative Befragung von jungen Eltern mit

- Durch den gleichberechtigten Austausch von Erfahrungen und jeweils eigenen Kompetenzen der Eltern und Fachkräfte im Umgang mit den Kindern erfahren die Beteiligten Hintergründe für deren Verhalten, über die Situation in Familie und Tageseinrichtung bzw. Schule. Gegenseitige Lernprozesse werden ermöglicht und Erziehungsziele, -praktiken und der Umgang mit dem Kind können aufeinander abgestimmt werden.
- Durch frühzeitige Verständigung zwischen Eltern und Kita bzw. Schule können in besonderen sozialen Situationen, wie z.B. Trennungen, Scheidungen etc. die Kinder gestärkt werden, Problemen kann vorgebeugt oder schnellere und nachhaltigere Lösungen können entwickelt werden. Prävention ist vorrangiges Ziel der Zusammenarbeit. Durch Vernetzungen mit anderen familienorientierten Einrichtungen und Diensten wie etwa Erziehungsberatungsstellen, Gesundheitsdiensten oder Schuldnerberatung ließen sich die Möglichkeiten noch erweitern.
- Eine enge Kooperation von Kindertageseinrichtungen mit Schulen und Elternhaus schafft Möglichkeiten, den Kindern und Familien den Übergang von der Tagesbetreuung zur Grundschule zu erleichtern.
- Gerade die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, aber auch mit Behinderungen, Verhaltensauffälligkeiten und besonderen Begabungen gelingt in der engen Zusammenarbeit von Elternhaus und Institutionen wesentlich leichter.

Nicht zuletzt stellt eine sinnvoll gestaltete und überprüfte Kooperation einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung bzw. -sicherung von Bildungs- und Sozialarbeit dar: Mitarbeitende wirken an einer Aufgabe mit, beobachten sich bei der Arbeit, geben Rückmeldungen und initiieren Verbesserungen. Die Arbeit wird effektiver und Mittel können ressourcenorientierter eingesetzt werden.

Für eine solche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist insbesondere die eigene Wahrnehmung der Schule als Lebensraum und Erziehungsinstitution wichtig. Auf diese Weise könnte sie auch zur Entwicklung eines Bildungsbegriffs beitragen, der die Lebens- und Erfahrenswelt, sowie vor allem die Lust der Kinder am Forschen fördert. Im Mittelpunkt eines solchen Bildungsbegriffs stehen Konzepte wie etwa „Lernen lernen“, Lernen im Spiel und spielerisches Lernen sowie die gleichberechtigte Zusammenarbeit mit Eltern.

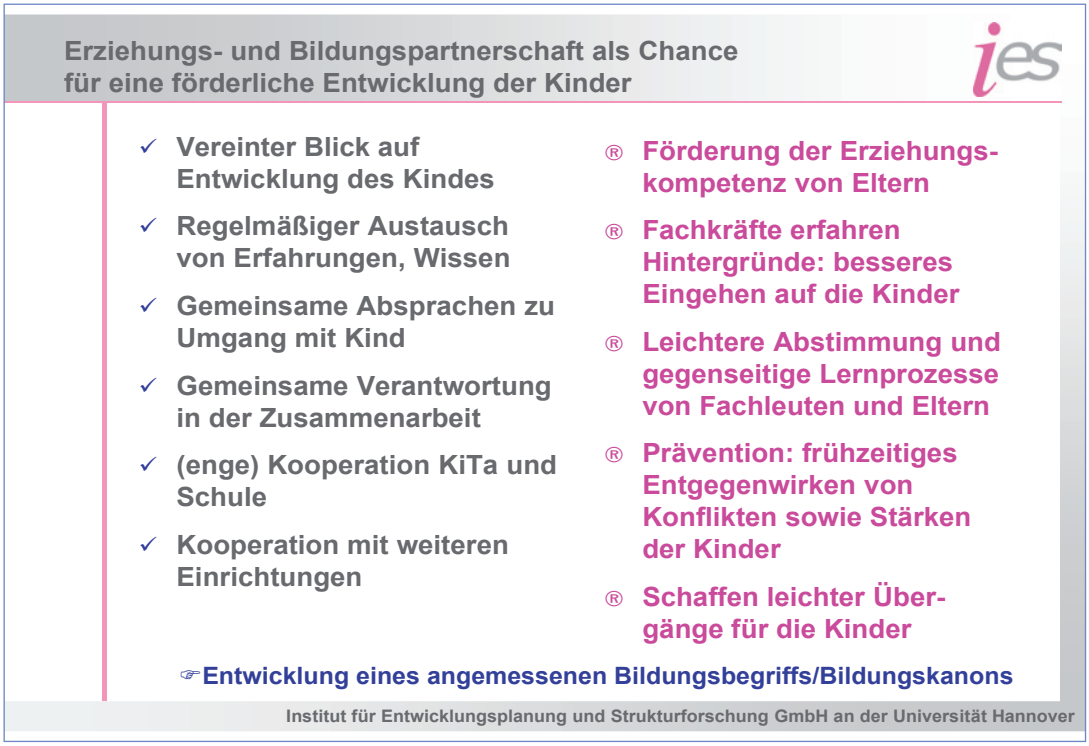


Abb. 3

Strategien und Handlungsansätze

Es existiert bereits eine breite Vielfalt an unterschiedlichen Strategien und Handlungsansätzen der Zusammenarbeit und Vernetzung. Viele sind einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ähnlich oder können für deren Entwicklung genutzt werden. Die folgende Abbildung zeigt einige ausgewählte Beispiele:

Kindern im Alter von 0 bis 10 Jahren im Haushalt ergab zum Thema „Erziehung, Bildung und Betreuung“ z.B., dass sich 51 Prozent der Eltern mehr Angebote wünschten, mit denen sie in der Erziehung unterstützt werden; vgl. FORSA, März 2005 unter www.bmfsfj.de.

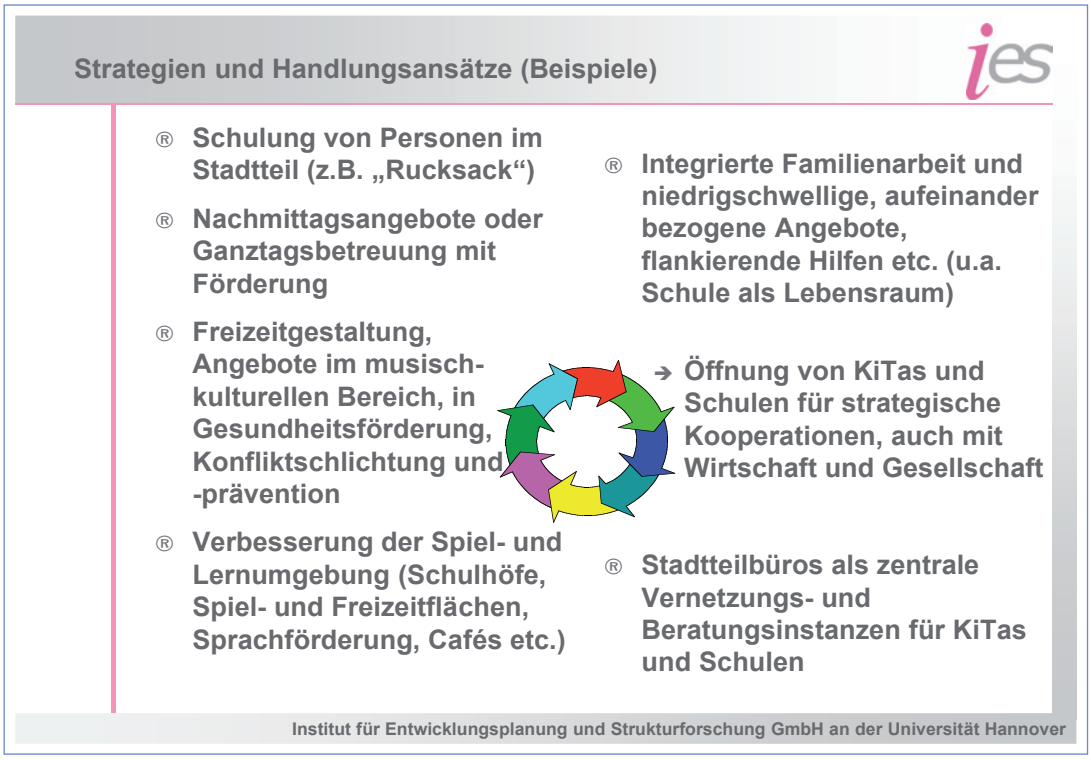


Abb. 4

Im Projekt „Rucksack“ (Caritas-Oberschwaben) werden z.B. Mütter mit Migrationshintergrund in Kooperation mit der Kindertagesstätte zu sog. „Stadtteilmüttern“ in Fragen der Förderung von Kindern geschult. Eine Grundlage der Elternbildung stellt dabei die Sprachkompetenz der Frauen in ihrer Muttersprache als Basis für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch dar.

Die Evaluationsstudie „Schule im Stadtteil“ im Auftrag des Städtenetzes „Soziale Stadt“ Nordrhein-Westfalen belegt, dass die „Öffnung“ von Schule ein geeigneter Weg ist, die Entwicklungs- und Bildungschancen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien zu verbessern. Sie kann mittels Kooperation adäquat auf die vielfältigen Anforderungen reagieren, mit denen sie aufgrund der Lebensbedingungen ihrer Schüler/innen konfrontiert ist. Deutlich wurde, dass die Bereitstellung von Angeboten in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie mit weiteren Akteuren aus Wirtschaft und Gesellschaft die Voraussetzungen der Schulen z.B. bei der Sprach- und Leseförderung, durch Nachmittags- und Freizeitangebote, in der musisch-kulturellen Bildung oder bei der Integration verbessert.[5]

Das Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin oder auch die Elternseminare in Stuttgart bieten integrierte Familienarbeit und niedrigschwellige, aufeinander aufbauende Angebote und flankierende Hilfen für Familien. Eltern lernen die Stärken ihrer Kinder kennen und werden zu Forscherinnen/Forschern ihrer Entwicklung. Ihre eigenen Fähigkeiten werden in Berlin als Potential gesehen. Schulen bieten bereits in der Vorschulzeit Elterngesprächskreise mit Kindertagesstätten für den gegenseitigen Austausch der Eltern.

Neben solchen Angeboten sind auch strategische Kooperationen z.B. in Form von Runden Tischen zu überlegen. Zudem werden Quartiersmanagement bzw. Stadtteilbüros in einigen Städten bereits als Vernetzungs- und Beratungsinstanzen tätig, und auch kommunale Sprachförderkonzepte können wichtige Ansätze zur Entwicklung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften bieten.

Voraussetzungen für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Damit eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bzw. ein gelingendes Zusammenwirken von Eltern und Einrichtungen für alle Beteiligten eine Bereicherung darstellen kann, müssen für ihre Entwicklung und erfolgreiche Umsetzung eine Reihe von Bedingungen erfüllt sein. Dazu zählen unter anderem:

- Entsprechender Ressourceneinsatz, denn eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft stellt kein Konzept dar, um finanzielle Mittel einzusparen.
- Eine Ressourcensteuerung von Bund, Ländern und Kommunen für eine Öffnung der Kitas und Schulen in die Stadtteile, die zur Förderung von Kooperationen beitragen würde und vor allem dazu, dort Synergien zu erzielen, wo gegenwärtig noch „nebeneinander“ gearbeitet wird.

5) Die Studie kann über die Stadt Essen, Büro Stadtentwicklung bezogen werden (staedtenetz@stadtentwicklung.essen.de)

- Die Schaffung interner struktureller Voraussetzungen in den Einrichtungen bzw. Institutionen, wie z.B. Zeit für Gespräche mit Eltern als organisatorische Bedingung: im Pestalozzi-Fröbel-Haus stehen den Fachkräften z.B. gesonderte Zeitkontingente für Elternarbeit etc. zur Verfügung.
- Eltern benötigen alltagspädagogische Kompetenzen, d.h. entsprechende Bildungsangebote der Familienbildung sind notwendig, wobei auch Wirtschaftsunternehmen aktiv sein können, indem sie betriebsinterne Familienbildungsmaßnahmen anbieten[6].
- Um auch so genannte „bildungsferne" Eltern sowie Mütter und Väter mit Migrationshintergrund zu erreichen, ist es notwendig, „emotionale Brücken" für sie aufzubauen.
- Im Rahmen der Ausbildung der Fachkräfte sollte forschendes und reflektierendes Lernen sowie die Entwicklung und Umsetzung von Kooperationen als integraler Bestandteil oder Qualitätsmerkmal im Curriculum aufgenommen werden. Fachleute in Kindertageseinrichtungen und Schulen benötigen zudem Fortbildungen, da mit den neuen Aufgaben eine Änderung ihrer Berufsrolle hin zu Beratung und Moderation einhergeht.
- Nicht zuletzt sind die Unterstützung durch Stadtteilbüros und andere Dienste und Einrichtungen zu nennen und
- vor allem die Bereitschaft zum Engagement auf Seiten der Eltern, der Erzieher/innen in den Kitas sowie der Lehrenden und Leitenden in den Schulen, denn eine der wichtigsten Bedingungen für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist gegenseitige Information, Verständigung und Respekt bzw. gegenseitige Wertschätzung.

6) Vgl. NETZWERK- RUNDBRIEF März 2005: Doppelter Gewinn: Bildungsangebote im Betrieb für Beschäftigte mit Familie, Hannover; Download ist möglich unter: http://schnittstelle.ies.uni-hannover.de

Angelika Kuhlmann, Diakonisches Werk Hamm

Erfolgreiche Strategien zur Erreichung schwieriger Eltern am Beispiel einiger Projekte der Elternschule Hamm

Die „Hammer Elternschule“ ist eines der sozialen Leitprojekte der Stadt Hamm. Eltern sollen stärker bei ihrer Aufgabe Unterstützung erfahren, Kinder und Jugendliche in dieser Gesellschaft zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Mitgliedern zu erziehen.

Bei der Erstellung des Armutsberichtes der Stadt Hamm im Jahr 2000 arbeitete ich als Vertreterin des Diakonischen Werkes im Kirchenkreis Hamm mit. Meine langjährigen praktischen Erfahrungen als Diplom-Sozialarbeiterin in der Jugend- und Familienhilfe (Vermittlung von Hilfen zur Erziehung ambulant und stationär) konnten einfließen.

Der Armutsbericht zeigte die Notwendigkeit einer verstärkten Elternbildung als eines der wichtigsten sozialpolitischen Ziele auf. Mit der Sozialraumanalyse wurden Erkenntnisse im Hinblick auf die Planung und Realisierung der Elternschule Hamm von der Projektgruppe im Jahr 2001 genutzt und umgesetzt. Das hier entwickelte Konzept wurde im Jahr 2003 vom Rat der Stadt Hamm beschlossen.

Ausgangsprobleme:

- Kinder sind zum „Armutsfaktor“ geworden – mit teilweise negativen Auswirkungen auf die Entwicklungsbedingungen.
- Es gibt unübersichtliche und widersprechende Empfehlungen, was gut für Kinder ist.
- Die Hinweise auf Störungen in der Entwicklung vieler Kinder häufen sich in Kindertageseinrichtungen und Schulen; vermehrt fühlen sich Fachleute mit Erziehungsaufgaben und therapeutischem Bedarf überfordert.

Die Erziehung von Kindern und Jugendlichen wird für viele Eltern immer schwieriger. Einige der wesentlichen Ursachen sind neben den genannten Punkten auch die fehlenden sozialen Erfahrungen, wie sie früher im Zusammenleben mit Geschwistern, in Großfamilien oder der Nachbarschaft gemacht wurden. Die Erfahrung zeigt, dass gerade viele junge Eltern nicht mehr wissen, was „richtig“ ist, eine junge Mutter brachte es mir gegenüber auf den Punkt: „Jeder sagt mir, was ich falsch mache … aber keiner sagt mir wie’s geht!“.

Die Problemfelder nehmen durch steigende Arbeitslosigkeit und zunehmende Scheidungsquoten parallel zu. Gewalt in der Familie gilt es zunehmend als Thema wahrzunehmen und zu bearbeiten. Die klassische Jugendhilfe zeigt trotz vorhandener guter Angebote Grenzen auf, mangelnde Erziehungskompetenz führt in der negativen Konsequenz vermehrt zu einer Vielzahl von Störungen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Ausgangsthesen:

- Das Gesetz verpflichtet die Kommunen, Eltern zu einer gewaltfreien Erziehung hinzuführen (BGB §1631, KJHG § 16).
- Es gibt Grundregeln für eine richtige Erziehung.
- Elternbildung ist zur Stärkung der Familie und zur Entlastung der öffentlichen Erziehungsinstitutionen notwendig.
- Elternbildung spart Geld.

Die „Hammer Elternschule“ versteht sich als Netzwerk unterschiedlicher Einrichtungen und Träger, die sich inhaltlich dem „Hammer Erziehungskonsens“ verpflichtet fühlen und die jeweils einen eigenständigen Beitrag zur Förderung der Erziehungskompetenzen in Familien leisten.

Die „Hammer Elternschule“ koordiniert, d.h. sie soll sicherstellen, dass in Hamm ein flächen- und zielgruppendeckendes Netz von Angeboten (von der praktischen Hilfe bis zum Lernangebot) zum Thema Erziehung entwickelt und aufrecht erhalten wird. Es entsteht ein Spannungsfeld aus der traditionellen Elternbildung und ergänzenden Elementen in den spezifischen Arbeitsformen der Kindertagesbetreuung, des Unterrichts in Schulen, der erzieherischen Hilfen, der Erziehungsberatung und speziellen therapeutischen Angeboten.

Ziel der Elternschule: Starke Kinder

Strategische Ziele:

- Die Erziehungsfähigkeit der Hammer durch aufsuchende Elemente, die Eltern im Sinne des Erziehungskonsenses stärken.
- Durch den präventiven Ansatz Jugendhilfe und Schule entlasten und Kosten sparen.

Operationale Ziele:

- Die größten Problemgruppen erreichen.
- Stadteilorientierung: vorhandene Ansätze durch Gewinnung neuer Kooperationspartner sozialraumbezogen ausweiten.
- Strukturelle Defizite nach und nach ausgleichen.
- Ressourcen in Schule, Jugendhilfe und Gruppen erschließen.

Seit dem Ratsbeschluss vom 21. Januar 2003 beteiligten sich bislang 66 Einrichtungen, Schulen, Kitas, Bildungsstätten, Jugendhilfe und Kirchengemeinden (Tendenz steigend).

Es finden halbjährlich „Regionaltreffen“ aller Anbieter im Stadtteil statt, bei denen die Angebote vorgestellt, aber auch Bedarfe erarbeitet werden.

Angebote der Elternschule

Programm „Starke Eltern – Starke Kinder“ des Kinderschutzbundes

Es gibt derzeit über 40 ausgebildete Multiplikatoren/innen in der Stadt, die in allen Stadtteilen in Schulen, Kindertagesstätten und Kirchengemeinden Elternkurse durchführen. Es werden seit dem Jahr 2002 erste Kurse für Eltern mit Migrationshintergrund durchgeführt.

Die Multiplikatoren/innen treffen sich regelmäßig, tauschen sich aus und nehmen an Fortbildungen des Kinderschutzbundes teil; es gibt ein regelmäßiges Supervisionsangebot.

Referentenpool zu allen Themen

Die Schulen, Kitas usw. können über die Elternschule erfahren, wer zu welchen Themen referiert. Eingeladen werden nicht nur die Eltern der eigenen Einrichtung, sondern das Angebot wird dem Stadtteil zur Verfügung gestellt, Plakate in allen Einrichtungen aufgehängt.

Projekt „Paulchen“

Beim Projekt „Paulchen“ handelt es sich um computeranimierte Puppen, mit denen junge Menschen Alltagserfahrungen im Umgang mit „Babys“ machen. Das Projekt „Baby- Bedenkzeit“ vom Diakonischen Werk wird der Jugendhilfe und den Schulen angeboten, um junge Menschen im Austausch mit anderen auf zukünftige Elternzeit vorzubereiten. Die Schulen greifen auf dieses Angebot zurück, da sie verstärkt beobachten, das Schülerinnen schwanger werden bzw. Schüler Väter, ohne zu wissen, was auf sie zu kommt. Nicht selten ist der Schulabschluss dadurch in Frage gestellt.

„Erziehende Schule“ und spezielle Programme in Schulen

Einige Schulen haben Konzepte erarbeitet, Eltern verstärkt in ihre Elternverantwortung zurückzuholen. In Form von Gesprächen, Erziehungsverträgen oder Vereinbarungen werden Eltern gezielt angehalten, sich an den schulischen Prozessen zu beteiligen und die Verantwortung für die schulische Entwicklung ihres Kindes mit zu übernehmen.

Ein großes Problem, das die Schulen und die Kindertagesstätten betrifft, ist das geringe Interesse der Eltern z.B. an Themenabenden, Elternabenden etc. – es herrscht nicht selten „gähnende Leere“. Mit der Entwicklung gemeinsamer Veranstaltungen wächst langsam die Zahl interessierter Eltern, erste Erfahrungen zeigen: Nicht zu unterschätzen ist und bleibt die „Mundpropaganda“ – d.h. wenn sich Eltern untereinander berichten, wie gut ihnen bestimmte Veranstaltungen gefallen haben und sie sich untereinander ermutigen teil zu nehmen (wenn bei Eltern das Gefühl entsteht etwas zu verpassen, haben wir viel gewonnen).

Bestimmte Problem-Gruppen von Eltern entziehen sich konsequent, gerade hier ist unsere besondere Aufmerksamkeit gefragt, z.B. bei minderjährigen Eltern, Familien in besonderen Problemsituationen und Familien, in denen häusliche Gewalt, Vernachlässigung etc. vorherrschen. Hier hat die Elternschule Hamm erste Erfahrungen mit folgenden Projekten gemacht.

Familienhebamme der Stadt Hamm

Die Familienhebamme des Gesundheitsamtes unterstützt Frauen aus sozial benachteiligten Bevölkerungskreisen, sie geht auf schwer erreichbare Problemgruppen zu, indem sie Hausbesuche macht und ihren Aufgabenbereich

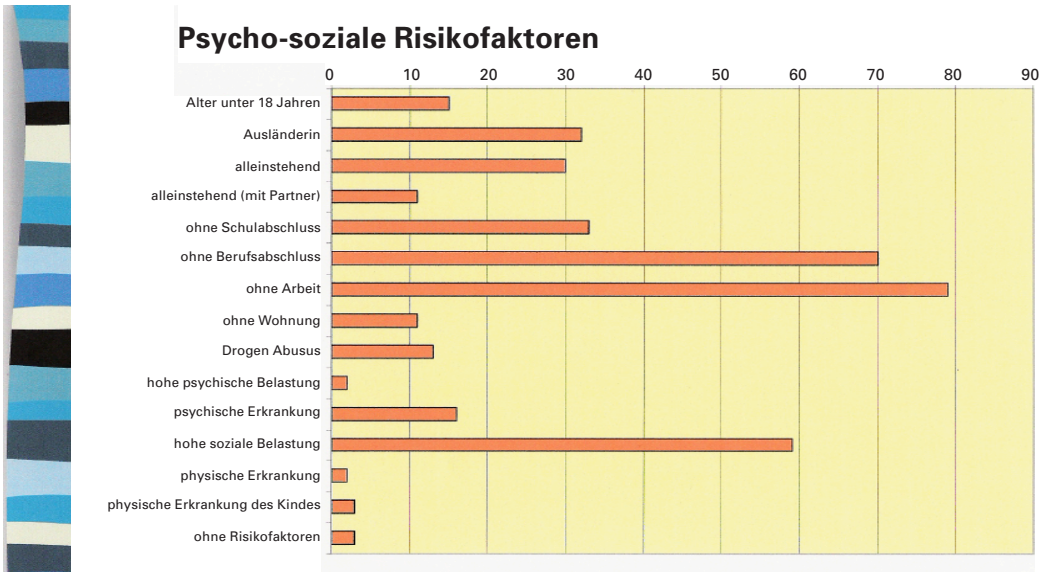


Abb. 1

vorstellt, Unterstützung und Hilfe anbietet. Die Frauen können sich selbst melden oder werden über Ärzte, Kliniken, das Jugendamt, Beratungsstellen, Schulen und freie Träger vermittelt.

Die Familienhebamme arbeitet mit den Müttern intensiv an den Defiziten in der gesundheitlichen und psychosozialen Versorgung und stellt Kontakte zu weiteren Hilfsangeboten her, falls dies erforderlich ist. Es gibt eine besonders enge Kooperation mit dem Projekt „Aufsuchende Elternhilfe“ des Diakonischen Werkes.

„Aufsuchende Elternhilfe“ des Diakonischen Werkes

Bei der „Aufsuchenden Elternhilfe“ handelt es sich um einen ehrenamtlichen Besuchsdienst, der junge Frauen begleitet. Erfahrene und geschulte Frauen gehen in die Familien und stehen dort mit Rat und Tat zur Seite, z.B. durch

- Beaufsichtigung der Kinder z.B. bei Behördengängen,
- Besprechen von Problemen/Zeit haben bei Sorgen und Nöten,
- Begleitung bei Arztbesuchen, bei der Wohnungssuche etc.

Das Projekt umfasst erforderliche Qualifizierungsangebote für die ehrenamtlich tätigen Frauen z.B. zu folgenden Themen:

- Nähe – Distanz
- Grenzen / Erwartungen
- Einsatzpläne etc.

Es gibt eine enge Kooperation mit der Familienhebamme. Die Schwangeren- und Schwangerschaftskonfliktberatungsstelle des Diakonischen Werkes vermittelt frühzeitig. Beide Fachdienste bauen Hemmschwellen ab, erleichtern so den Zugang zum Projekt und anderen Hilfen. Die „Aufsuchende Elternhilfe“ ersetzt nicht die klassische Sozialpädagogische Familienhilfe, ergänzt und unterstützt jedoch, falls dies erforderlich ist. Die Erfahrung hat gezeigt, dass mit Schwangerschaft und Geburt für sehr junge Menschen die Gefahr der Isolation einher gehen kann. Fehlende familiäre Anbindung und ein sich auflösender Freundeskreis erschweren die vollkommen neue Lebenssituation. Es entsteht die Gefahr von nicht entdeckter Überforderung, die wiederum den Nährboden für Kindesmisshandlung oder Vernachlässigung bilden kann.

Es gibt ein gemeinsames Gruppenangebot für Ehrenamtliche und Mütter: „EVA-plus“ (Erfahrung – Vertrauen – Austausch), bei dem sich die Beteiligten zwanglos zum Kennen lernen und Austauschen treffen. Sie bestimmen Themen mit, die erörtert werden sollen. Die Projektleiterin hat eine Ausbildung zur Kursleiterin „Starke Eltern/ Starke Kinder“ und lässt die Methoden und Inhalte mit einfließen.

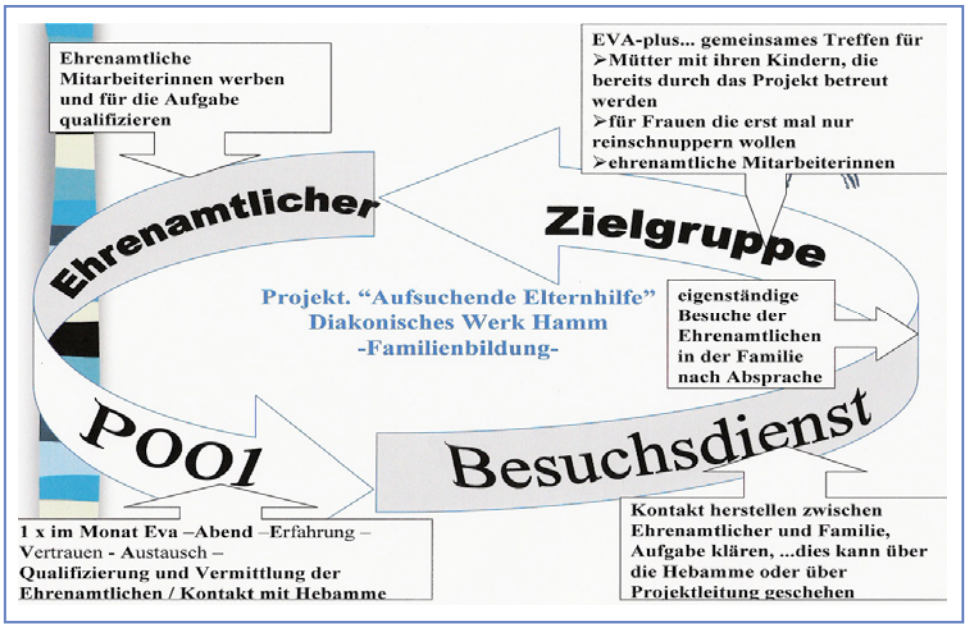


Abb. 2

Projekt Treffpunkt für Frauen mit Gewalterfahrungen

Dieses Projektangebot steht allen Frauen zur Verfügung, die im Frauenhaus des Diakonischen Werkes Hamm sind bzw. waren, sowie jenen, die aktuell Gewalterfahrungen machen. Mit dem Inkrafttreten des Gewaltschutzgesetzes verbesserte sich die Zusammenarbeit zwischen Polizei, Behörden und Beratungsstellen. Es wird unmittelbar jede Frau über Hilfen informiert, und an die Beratungsstelle für von häuslicher Gewalt betroffene Frauen vermittelt. Die Beraterin ist gleichzeitig Leiterin des Treffpunktes für Frauen mit Gewalterfahrungen.

Ziel dieses Projekts ist das Durchbrechen der Gewaltspirale. Die Frauen werden nicht in ihrer Opferrolle „belassen“, vielmehr wird z.B. erarbeitet: Wie entsteht Gewalt? Welche Formen gibt es? Wie verhalte ich mich? Was führte dazu, in der Situation zu „verharren“? Woran liegt es, dass auch neue Beziehungen/Ehen von Gewalt geprägt sind? Welche Gewalterfahrungen hat mein Kind? Habe ich es geschlagen? Oder „benutzt“, um nicht geschlagen zu werden, indem ich es z.B. schützend vor mich hielt, um Schläge abzuwehren? Ein zentrales Thema sind die Auswirkungen von Gewalterfahrungen auf die Kinder.

Inhalte der Elternkurse fließen mit ein, es zeigte sich im Laufe der Zeit, dass die Frauen

eine ausgesprochen hohe Motivation zur Veränderung entwickeln. Sie profitieren von den Erfahrungen und dem Mut anderer Frauen, die es geschafft haben, dem Teufelskreis von Gewalt zu entkommen, um ihre Kinder in sicheren Bezügen aufwachsen zu lassen. Die Treffen sind multikulturell, sprachliche Barrieren erschweren den Austausch. Trotzdem schaffen es die Frauen über ihre Erfahrungen zu sprechen, unterschiedliche Erziehungshaltungen aus der Türkei, Russland, Polen, Thailand usw. werden diskutiert und bewertet.

Die Erfahrung zeigt bislang, dass auch Menschen unterschiedlichster Herkunft, mit geringem Bildungsniveau und mit erkennbaren Defiziten im Erziehungsverhalten sich bei ehrlicher Ansprache für Elternbildungsangebote öffnen.

Parallel werden die oben genannten Themen mit den Kindern besprochen. Neben Bastel- und Spielangeboten wird kindgerecht an den problematischen Themen gearbeitet. Die Kinder sind häufig verhaltensauffällig, zeigen z.B. ein hohes Maß an Aggression oder sind völlig „abgestumpft". Das Angebot des „Antigewalttrainings für Jungen" hat zum Ziel, erlernte und erlebte Verhaltensweisen nicht blind zu übernehmen, sondern Verhaltensalternativen kennen zu lernen. Die Bandbreite der Auswirkungen von Gewalt auf das jeweilige Verhalten der Kinder ist vielschichtig und je nach Alter unterschiedlich. Ist therapeutische Hilfe notwendig, erfolgt die Vermittlung an entsprechende Beratungsstellen und Psychologen/innen.

„Hammer Elterntraining"

Rückmeldungen aus der Erziehungshilfe und der freien Träger darüber, dass viele Eltern mit einem offensichtlichen Weiterbildungsbedarf durch die Angebote der Elternschule nicht erreicht werden, mehrten sich. Die Elternschule Hamm spricht mit ihren präventiven Angeboten auf der Grundlage der Freiwilligkeit viele Eltern (mit einer Häufung unterschiedlichster Problemlagen) nicht an, die einen erhöhten Bildungsbedarf für Erziehungsfragen haben.

Die Familienhilfe und Vertreter/innen der stationären und ambulanten Hilfen der freien Träger diskutierten in diesem Zusammenhang konträr über Freiwilligkeit und „Zwangskontext", wobei dieses Thema dem Grundcharakter von Erwachsenenbildung entgegen zu stehen schien. Der Jugendhilfe in Hamm fehlten entsprechende Angebote, die angebotenen Hilfen basierten bislang auf verschiedenen Formen der Beratung von einzelnen Personen, Familien oder Systemen.

Das Spannungsfeld der Familienhilfe zwischen freiwilligen Leistungen im Rahmen von Hilfe zur Erziehung (HzE) und Maßnahmen des Kinderschutzes, die bei gravierenden innerfamiliären Problemen erforderlich sind, spiegelte sich wieder.

Es entstand daher die Idee zur Entwicklung des „Hammer Elterntrainings" mit dem Ziel, die Entwicklungschancen der Kinder dieser Familien und ihre physische und psychische Versorgungslage zu verbessern, sowie in der Familie höhere soziale Kompetenzen zu vermitteln und eine Befähigung herzustellen, sich an Programmen von Bildungsinstitutionen zu beteiligen.

Grundsätzlich erschien es sinnvoll und erforderlich das Angebot eines Elterntrainings parallel und ergänzend zu Maßnahmen der Jugend- und Familienhilfe im Rahmen des KJHG stattfinden zu lassen. Die Zugangswege zur

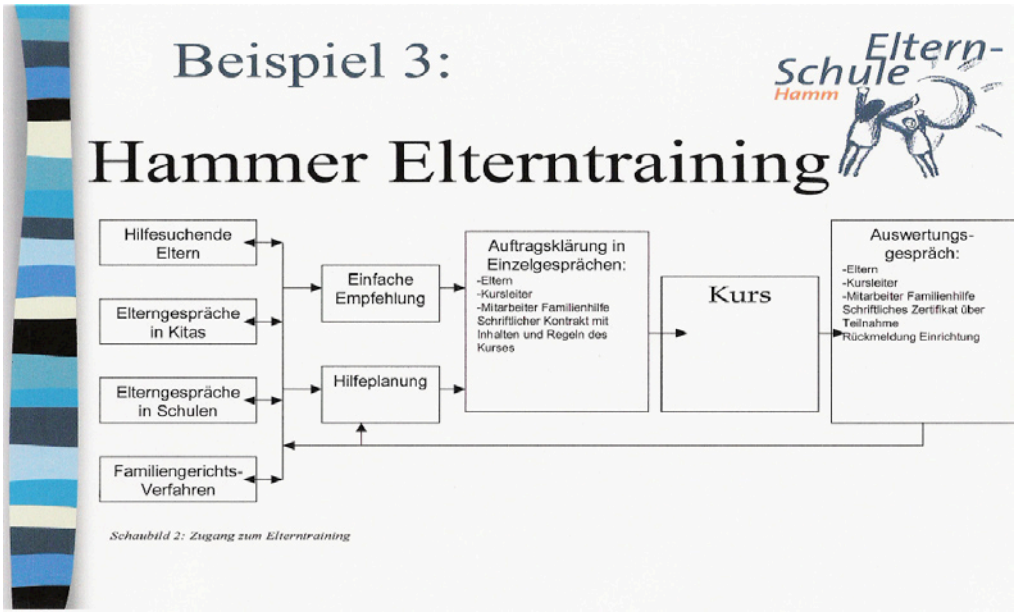


Abb. 3

Teilnahme laufen zentral über die Familienhilfe des Jugendamtes, des Diakonischen Werkes und des Katholischen Sozialdienstes, die in enger Kooperation HzE auf der Grundlage des KJHG vermitteln. Der Impuls kann in Schulen und Kindertagesstätten etc gegeben werden. Grundsätzlich können die Teilnehmer/innen freiwillig (z.B. auf Anregung einer Beratung) oder auf Grund eines Kontraktes am Training teilnehmen.

Die erfolgreiche Teilnahme muss zurückgemeldet werden, es kann Druck im Hinblick auf regelmäßige Teilnahme und Verbindlichkeit ausgeübt werden. Die positiven Erfahrungen im Elterntrainingskurs sollen den äußeren Druck in innere Motivation umwandeln.

Für die Kursinhalte können aus der Planungsgruppe konzeptionelle Elemente aus den bereits durchgeführten Kursformen der Hammer Elternschule eingebracht werden:

„Starke Eltern – Starke Kinder“, Rendsburger Elterntraining, Antigewalttraining, „Elterliche Präsenz mit den Methoden des Gewaltfreien Widerstandes“.

Zentrale Bedeutung für uns hat das, was bei den Eltern wirkt. Wir befinden uns in der Erprobungsphase, dadurch werden sich Veränderungen und Anpassungen sicherlich in Zukunft ergeben.

Abgrenzungen und Übergänge

Wie bereits benannt, beachtet die Elternschule Hamm die Grenzen zur Beratung und Therapie und der Erziehungshilfe, schafft aber gleichzeitig Übergänge. Es gibt konstruktive gegenseitige Vermittlungsprozesse.

In Planung

- Triple P in Diskussion
- 2. Fachtag Elternschule: Rund um (un)-auffällig! 15.09.2005 in Hamm
- Weiterentwicklung der Organisationsstruktur
- Studie Erfolgreiche Strategien zum Erreichen „schwieriger“ Eltern

Sollten Sie an weiteren Informationen interessiert sein, erhalten Sie diese unter www.hamm.de/elternschule

Axel Pohl, Institut für regionale Innovation und Sozialforschung (IRIS) e.V., Tübingen

Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im europäischen Kontext[1]

Die PISA-Untersuchung hat alle, die sich mit Bildungsfragen beschäftigen, dazu veranlasst, verstärkt in Europa nach Antworten auf drängende Reformfragen zu suchen. Nicht zuletzt Europa und die zunehmende Europäisierung von Jugend- und (Berufs-) Bildungspolitik hat den Blick dabei auf die Potentiale außerschulischer Lern- und Bildungsorte gelenkt (du Bois-Reymond 2004).

Wie können die Bildungspotentiale der Jugendarbeit besser genutzt werden? Wie können die Lern- und Bildungsorte von Jugendlichen sinnvoll aufeinander bezogen werden? Dieser Beitrag stellt die Debatte um die Bildungspotentiale von Jugendarbeit im Stadtteil in einen europäisch-vergleichenden Kontext. Nach einer Klärung der verwendeten Begrifflichkeiten, wird anhand einer Typologie von Jugendarbeit in Europa aufgezeigt, welche Ansätze es in anderen europäischen Ländern gibt, Bildungsprozesse in der Jugendarbeit stärker zu verankern und Anerkennung zu verschaffen. Zuletzt werden einige Hypothesen zur Diskussion gestellt, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, um die unterschiedlichen Bildungsorte stärker aufeinander beziehbar zu machen und wie Jugendarbeit dazu beitragen kann, anstehende Fragen nach der Stärkung von Bildungspotentialen in der Jugendarbeit im Stadtteil zu beantworten.

1. Ausgangspunkte

Ausgangspunkte der deutschen wie der internationalen Diskussion um non-formale Bildung und informelles Lernen ist die zunehmende Diskrepanz zwischen den Lebenswelten von Jugendlichen und formaler Bildung. Der Tenor dieser Argumentation sei nur in Stichworten umrissen: Wissen und Können, das heute gefragt ist, ändert sich so schnell, dass formale Bildung an ihre Grenzen stößt. Dazu kommt, dass formale Bildung dadurch unter einem hohen Legitimationsdruck auch gegenüber den Lernenden steht. Konnte Schule sich gestern noch gegenüber Jugendlichen mit der Formel „wenn du dich hier anstrengst, wirst du später davon profitieren“ legitimieren, gilt diese Formel in der Zeit hoher Jugendarbeitslosigkeit längst nicht mehr: wer kann heute noch sagen, was in zwanzig Jahren auf dem Arbeitsmarkt und im Leben an Kompetenzen gebraucht wird? Ausgehend von Europa haben im Lauf der neunziger Jahre alle nationalen Regierungen „informelles Lernen“ und „non-formale Bildung“ als Zauberformel zur Linderung dieser Krise entdeckt (Europäische Kommission 1996). Zum besseren Verständnis ist zunächst zu klären, was gemeint ist, wenn von non-formaler Bildung und informellem Lernen die Rede ist. Es geht in der Debatte allzu häufig darum, die unterschiedlichen Bildungsorte und Lernmodi gegeneinander auszuspielen oder informelles Lernen als das „natürlichere“, „humanere“ oder bessere Lernen im Gegensatz zu formaler Bildung in Anschlag zu bringen (Colley u.a. 2002).

Am leichtesten fällt wohl die Verständigung darauf, was unter formaler Bildung zu verstehen ist: unter Schule und ähnlichem können sich wohl alle etwas vorstellen. Als formale Bildung bezeichne ich daher im Anschluss an die Definition der Europäischen Kommission alle curricular verfassten intentionalen, d.h. beabsichtigten, Bildungsprozesse in Schule, Berufsbildung und Hochschule. Schwieriger wird es, wenn wir bestimmen wollen, was und wie Menschen „so nebenbei“ lernen. Ich verwende der internationalen Verständigung halber den Begriff informelles Lernen für das nicht-organisierte nicht-intentionale Lernen in allen Lebensbereichen (vgl. Dohmen 2001). Als Bereich „zwischen“ den beiden genannten kann non-formale Bildung gelten. Ich verwende den Begriff für zwar auch intentionale, aber nicht curricular verfasste Bildungsangebote außerhalb des Bereichs formaler Bildung. Diese Bildungsangebote ermöglichen durch das Bereitstellen bestimmter Rahmenbedingungen Prozesse informellen Lernens.

2. Europäische Beispiele aus der Jugendarbeit

Bevor Beispiele aus anderen europäischen Ländern vorgestellt werden, die zeigen, wie in anderen europäischen Ländern Brücken zwischen unterschiedlichen Bildungsorten und Lernmodi geschaffen werden, lohnt es, sich Gedanken über den theoretischen Rahmen zu machen, mit dem man solche Vergleiche heranzieht. Der Begriff „Regime“ stammt aus der vergleichenden Sozialpolitikforschung und dient dazu, unterschiedliche wohlfahrtsstaatliche Arrangements in Typen zusammenzufas-

1) Der Ausgangspunkt dieses Beitrags ist eine Expertise, die ich zusammen mit meinem Kollegen Andreas Walther im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts erstellt habe (Pohl/Walther 2003). Der Kontext für diese Expertise sind die Vorarbeiten für eine nationale Bildungsberichterstattung, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegeben hat. Für die außerschulische Bildung wurde das Deutsche Jugendinstitut beauftragt, die Datenlage zu eruieren und konzeptionelle Grundlagen für eine fortlaufende Berichterstattung zu erarbeiten (Rauschenbach u.a. 2004).

sen. Ursprünglich wurde er von Gösta Esping-Andersen (1990) eingeführt, um zu zeigen, von welchen Kontextbedingungen wohlfahrtsstaatliche Politikansätze abhängen. Er schließt nicht nur die Unterschiede in den institutionellen Strukturen mit ein, sondern berücksichtigt auch das Zusammenspiel von Strukturen mit unterschiedlichen „Klimaten von Normalität", also den unterschiedlichen Zumutungen und Ansprüchen, die hinter den wohlfahrtsstaatlichen Arrangements liegen.

Für den Vergleich unterschiedlicher Jugend- und Bildungspolitiken sind vor allem folgende Kriterien nützlich:

- das vorherrschende Jugendbild, also die gesellschaftlichen Erwartungen an Jugend,
- die Funktion von Jugendarbeit im Kontext von Bildungs- und Sozialpolitik.

Der Regimebegriff ist deshalb nützlich, weil er erlaubt, den Kontext einzelner Projekte systematisch mit einzubeziehen. Mit dem Regimeansatz ist auch der Verweis auf die historische Gewachsenheit von nationalen Strukturen und Normalitäten verbunden, d.h. dass „policy shopping" – sich also nur einzelne Politikansätze herauszupicken, ohne den Kontext und die Voraussetzungen zu berücksichtigen, unter denen die jeweiligen Beispiele „funktionieren" – die Gefahr von Missverständnissen birgt (Pohl/Schneider 2000).

2.1. Dänemark: „Universalistisches" Regime

Da ist zunächst das so genannte „universalistische Regime", zu dem die skandinavischen Länder gezählt werden. Jugend ist hier vor allem Bildungsjugend, das heißt Sozial- und Bildungspolitik sind vor allem darauf ausgerichtet, Jugendlichen Zugang zu Bildung im Sinne persönlicher Entwicklung zu verschaffen. Jugendarbeit hat einen hohen Grad an Professionalisierung erreicht und ist hoch verzahnt mit anderen Bereichen der Bildungs- und Sozialpolitik.

Beispiel Open Youth Education[2]

Ein Beispiel für die „Informalisierung" formaler Bildung findet sich in Dänemark mit der Open Youth Education. Open Youth Education ist ein regulärer Schulzweig, der unterschiedliche Elemente typischer Jugendarbeitsmethodik zu einem hochindividualisierten Bildungsangebot für Jugendliche zusammenschnürt. Im dänischen universalistischen Übergangsregime ist Partizipation zentral und – das ist das Besondere – nicht auf Jugendarbeit beschränkt, sondern auch Grundprinzip im Bildungssystem und in der Arbeitsmarktpolitik. Bildung zielt in erster Linie auf Motivation für die persönliche Entwicklung, weniger auf direkte Arbeitsmarktrelevanz. Und auch in Aktivierungsmaßnahmen für Arbeitslose und Sozialhilfeempfänger/innen stehen negative Anreize wie die Kürzung von Sozialleistungen im Hintergrund, positive Anreize wie Geld und Wahlmöglichkeiten dagegen im Vordergrund. Da junge Erwachsenen ab achtzehn Jahren vollen Bürgerstatus genießen, erhalten sie während einer beruflichen oder universitären Ausbildung, unabhängig vom Einkommen ihrer Eltern ein Bildungsgeld in Höhe der Sozialhilfe. Die Maßnahme Open Youth Education ist eine Maßnahme des Schulwesens, die sich an schulmüde Jugendliche richtet, dabei aber trotzdem auch für andere Jugendliche offen ist:

> *„Eine Grundannahme war, dass es nicht an uns ist zu beurteilen, warum eine junge Person keine traditionelle Schulbildung verfolgen will. Und wenn dies so ist, können wir ihn oder sie nicht dazu zwingen, zumindest nicht in der Form von Gesellschaft, die wir gerne hätten. Was wir können ist Anreize zu bieten und daran zu glauben, dass wenn einmal ein Zugang zu irgendetwas gefunden ist, er oder sie entdeckt, dass er oder sie tatsächlich zu etwas fähig ist." (Mitarbeiter)*

In der Regel wohnen Schüler/innen der Open Youth Education internatartig zusammen. Sie können sich ihre Bildungspläne individuell zusammenstellen, in denen nur wenige Lerninhalte verbindlich vorgeschrieben sind und die auch außerschulische Bestandteile enthalten können, einschließlich eines längeren Auslandaufenthaltes: „Es ist meine Ausbildung … ich treffe die Entscheidungen" (M., weiblich, 18 Jahre).

Partizipation ist hier also im Sinne von individueller Selbstbestimmung in Strukturen formaler Bildung „eingebaut".

2.2 Italien: „Unter-institutionalisiertes" Regime

Während unsere Bildungspolitiker/innen in der Folge von PISA relativ häufig nach Nordeuropa reisen, gehören die Länder Südeuropas auf den ersten Blick nicht zu den Modellen, an denen sich deutsche Experten/innen ein Vorbild nehmen. Zu groß erscheinen die Integrationsprobleme angesichts hoher Quoten von Jugendarbeitslosigkeit und zu verschieden scheinen die institutionellen Strukturen: die Mittelmeerstaaten werden als „unterinstitutionalisierter" Typus von Wohlfahrtsstaaten bezeichnet, weil staatliche Sicherungs- und Unterstützungssy-

2) Die Zitate zu den Projekten stammen aus Interviews, die im Rahmen des europäischen Forschungsprojekts „YOYO" zu den Potentialen von informellem Lernen und Partizipation geführt worden sind (vgl. Pohl/Stauber 2004, Walther/Stauber/Pohl u.a. 2004 sowie die Materialien von der Projektwebsite www.iris-egris.de/yoyo)

steme weniger stark ausgebaut sind.

Beispiel ArciRagazzi

Wie sich der Mangel an festgeschriebenen Unterstützungsstrukturen zu unkonventionellen Partnerschaften in der Stadtteiljugendarbeit nutzen lässt, zeigt ein Beispiel aus Palermo: das Projekt ArciRagazzi.

ArciRagazzi ist ein Verein, der über Angebote der Jugendarbeit versucht, Jugendlichen Perspektiven für ein selbstbestimmtes Leben jenseits der Mafia aufzuzeigen – gerade wenn ihnen keine beruflichen Perspektiven offen stehen. Die Gruppen, die sich über Theater- und Musikworkshops oder Stadtteilentwicklungsprojekte gebildet haben, sind nicht nur nach Alter, sondern auch nach familiärem Hintergrund und Bildungsstand gemischt. Diese Mischung hilft, das Problempotential einiger Jugendlicher aufzufangen und ermöglicht gleichzeitig „peer learning" von erreichbaren Vorbildern.

„Am meisten setzen sie sich ja mit ihresgleichen auseinander. Da fangen sie dann an zu denken ‚ja, ich will auch studieren, etwas machen'. Das ist anders als wenn ich als Erwachsener ihnen sage, du musst eine Ausbildung machen… Wir würden sicher nicht so gut akzeptiert, wenn sie uns als Berufsorientierungsmaßnahme sehen würden… Ich denke Ausprobieren ist das Wichtigste im Übergang von der Schule in die Arbeit… Die Erfahrung des eigenen Ausdrucks, Gehör zu finden, Ideen zu entwickeln und umzusetzen kann die jungen Leute unter Umständen dazu bringen, ihre Fähigkeiten in einem weiteren Kontext einzubringen…" (Mitarbeiter).

Die im YOYO-Projekt untersuchte Gruppe bestand aus jungen Frauen und Männern zwischen 16 und 24 Jahren, die ein selbstverwaltetes Kinderzentrum leiten. Aus der reinen Teilnahme hat sich ehrenamtliches Engagement und bei einigen Schritt für Schritt der Beginn einer freiberuflichen Karriere herauskristallisiert:

„Du kannst Du selber sein… Weil auch niemand dir sagen sollte, ‚tu dies, tu das'. Zuallererst solltest du entscheiden… einfach ausprobieren. Während dieses einjährigen Projektes haben wir auch gemerkt, dass wir Fehler gemacht haben, aber das war o.k., das war erwachsen werden, im Prinzip ein Weg sich selbst (aus)zubilden.... Sie haben mir vertraut und mir dadurch die Möglichkeit gegeben mir eine Zukunft zu entwerfen." (A., weiblich, 21 Jahre)

„Aus diesem Verantwortungsgefühl (im dritten Sektor) kann etwas Größeres entstehen… vom festen Job zu träumen ist Zeitverschwendung… du musst deinen Job selber schaffen, neue Berufe erfinden, deine eigenen Wünsche berücksichtigen." (Jugendlicher Arci Ragazzi, 20 Jahre).

2.3. Vereinigtes Königreich: „Liberales" Regime

Im liberalen, angelsächsischen Regime hat Jugendarbeit in erster Linie einen sozialpolitisch-integrativen Auftrag. Die flexible und modularisierte Struktur des Bildungssystems erlaubt jedoch die Kombination informeller und nonformaler mit formaler Bildung.

Beispiel Liverpool[3]

Das Beispiel der „Youth Engagement Teams" zeigt, wie sich aufgrund der Durchlässigkeit des Bildungs- und Berufsbildungssystems Angebote der Jugendarbeit mit beruflicher Bildung und Beschäftigung verknüpfen lassen. Die „Youth Engagement Teams" der Stadt Liverpool wurden als Beteiligungsmodell für Jugendliche eingeführt, die sich weniger von den stärker formalisierten Partizipationsmöglichkeiten wie dem Jugendgemeinderat („Youth Council") angesprochen fühlen. Dabei erhalten Jugendliche aus der offenen Jugendarbeit einen Arbeitsvertrag für zwei Jahre und durchlaufen ein achtwöchiges Training als „Youth Engagement Worker". Ihre Aufgabe ist es, in den Stadtteilen Jugendliche für eine Mitarbeit in stadtteilbezogenen Gremien zu motivieren und zu coachen. Aufgrund einer Vereinbarung mit der Universität Liverpool bekommen sie diese Tätigkeit als Teil des Studiengangs „Youth and Community Work" anerkannt. Damit schlägt die Stadtverwaltung gleich drei Fliegen mit einer Klappe: Partizipation von Jugendlichen im Stadtteil wird durch einen „peer learning"-Ansatz erhöht, Beschäftigung ist ein wichtiger Anreiz für Jugendliche sich weiterhin im Bildungssystem zu engagieren und drittens scheint dieses Modell auch dazu beizutragen, den Mitarbeitermangel in der Jugendarbeit auszugleichen.

Zugänge zu den universitären Ausbildungsgängen in Jugendarbeit sind inzwischen an einigen Universitäten in Irland und Großbritannien für ehemalige Nutzer/innen und Ehrenamtliche ausgebaut worden. Unter Nutzung des Zugangssystems für „mature students" – ab 23 Jahren kann man in Großbritannien und Irland unter Bedingung der Teilnahme an Vorbereitungskursen auch ohne Hochschulreifezeugnis in die Hochschulbildung einmünden – wurden etwa in Cork (Irland) direkte Einmündungspfade für Jugendliche entwickelt, die in

3) Dieses Beispiel stammt aus einem laufenden Städtenetzwerk des URBACT-Programms, zu dem sich Städte zusammengeschlossen haben, die ihre Erfahrungen mit Partizipationsansätzen aufarbeiten wollen – siehe die Projektwebsite www.urbact.org/youngcitizens

benachteiligten Stadtteilen erst Nutzer/innen von Jugendarbeit, später dann auch ehrenamtlich engagiert sind (Burgess 1998).

2.4. Deutschland: „Arbeitsmarktzentriertes" Regime

Als „konservativ", „korporatistisch" oder „erwerbsarbeitszentriert" werden die wohlfahrtsstaatlichen Arrangements in Frankreich, Belgien, Österreich, Deutschland und zum Teil auch der Niederlande bezeichnet. Jugend ist hier primär die Phase der Integration in den Arbeitsmarkt. Jugendarbeit wird hier relativ häufig auf ihre sozialintegrative Funktion reduziert. Platt gesagt: die Jugendlichen von der Straße holen gilt hier schon als hinreichende Begründung.

Beispiel Mobile Jugendarbeit

Anhand eines Beispiels aus der stadtteilorientierten Jugendarbeit lässt sich zeigen, wie auch hier die spezifischen Bildungspotentiale der Jugendarbeit genutzt werden können und wo ihre strukturbedingten Grenzen liegen. „Türöffner" war ein Ansatz, den die Mobile Jugendarbeit Stuttgart in Kooperation mit dem Arbeitsamt und dem Sozialamt entwickelt hatte, um auch denjenigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine Anlaufstelle anzubieten, die weder vom Arbeitsamt noch von der Sozialhilfe erreicht wurden. Im Gegensatz zu anderen Städten lag die Initiative aber bei der Mobilen Jugendarbeit, die dann gegenüber den anderen Institutionen durchsetzen konnte, dass das niedrigschwellige Beratungsangebot freiwillig blieb und die Verweigerung nicht mit Leistungsentzug oder ähnlichen negativen Sanktionen belegt wurde. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, wie es mit diesem Angebot gelingt, biographische Brücken in den Bildungskarrieren von jungen Frauen und Männern zu bauen, indem zum Beispiel Beratungsprozesse über einen längeren Zeitraum gelingen, die auch mehrere vergebliche Anläufe, in eine Berufsausbildung einzumünden überstehen. Viele der befragten jungen Männer hatten eine stark ablehnende Haltung gegenüber allem, was nach Schule klang oder roch. Insofern bieten sich die vielfältigen Lerngelegenheiten in einem offeneren Setting an, um diese Barrikaden etwas zu lockern. Häufig passiert Lernen hier ganz unbewusst bei ganz konkreten Dingen, die den Alltag der Jugendlichen betreffen. Ein wichtiger Nebeneffekt solcher Lernsituationen: Zuschreibungen und deren Übernahme ins Selbstbild, seien sie nun kollektiv oder individuell („wir sind doch nur die Loser"), werden dadurch durchbrochen, dass bei der Vielfalt von Settings („Abhängen", Tischkicker, Sport, Musik etc.) Rollenwechsel möglich sind, die systematisch inszeniert und für die individuelle Beratungsarbeit genutzt werden können. Der anwaltlichen Funktion der Jugendarbeit kommt dabei eine wichtige Rolle zu, indem damit Lernanlässe entstehen, dieses Selbstbild („mit uns machen sie ja sowieso was sie wollen") auszudifferenzieren.

Berufliche Entscheidungen müssen gegenüber Dritten darstellbar sein, um subjektiv gangbar zu sein. Diesen Zusammenhang greift das Stuttgarter Projekt auf und erweitert die Zugänge zu Beratung und Unterstützung um eine Perspektive, die eben nicht voraussetzt, dass Jugendliche sich in die institutionellen Deutungsmuster von Übergangsproblemen einpassen, sondern die die Problemdefinition weitgehend den Jugendlichen zugesteht und damit ihre Relevanzstruktur respektiert. Recht plastisch zeigt das folgende Interviewzitat, wie über kleine erfolgreiche Schritte Motivation für Lernen entstehen kann.

Orkan wollte eigentlich nur deshalb eine Berufsausbildung anfangen, um bei einer anstehenden Gerichtsverhandlung dem Richter seine Besserungswilligkeit zu demonstrieren:

„Nach einem halben Jahr hatt' ich keinen Bock mehr. Hab ich gedacht, jetzt muss ich des so lange machen, bis der Gerichtstermin vorbei ist und dann tu ich einfach kündigen. Dann Gerichtstermin gekommen, Glück gehabt, sieben Monate schon vom ersten Lehrjahr vorbei. Dann hab ich gesagt, komm jetzt, Ende des Jahres gibt's Prämie, dreitausend Mark, die nimmsch au no mit" (Jugendlicher, 22 Jahre).

Er hangelt sich von einem möglichen Kündigungszeitpunkt zum nächsten und unterteilt so die Ausbildung einer subjektiv gebrauchswertorientierten Logik folgend in übersichtliche Einheiten. „Dann bin ich ins dritte Lehrjahr gekommen. Und dann, umso länger ich dabei war, umso mehr ist mein Interesse gewachsen. Einen guten Abschluss zu machen, richtig dabei zu sein und so."

Am Beispiel von Orkan wird die Funktion des Projekts deutlich. Es vermittelt zwischen den Anforderungen des Ausbildungssystems und den Interessen des Jugendlichen und gibt so dem jungen Mann die Möglichkeit, sich auf Lernprozesse einzulassen, etwas auszuprobieren, ohne deshalb gleich die folgenreiche Lebensentscheidung „Beruf" zu treffen, was Anpassung und Identifikation mit einer Berufsrolle und die Vorwegnahme eventuellen Scheiterns betrifft. Gut auf den Punkt bringt diese Aushandlungsrolle ein Mitarbeiter des Stuttgarter Projekts:

„Wo in unserer Gesellschaft haben Jugendliche die Möglichkeit, die Anforderungen zu reflektieren, die sich ihnen nach der Schule

stellen? Junge Leute brauchen einen Ort, um diesen Zusammenprall auszuleben: Warum braucht man Mittlere Reife, um in einer Bäckerei zu arbeiten? Sie brauchen eine konkrete Person, mit der sie über diese Ungerechtigkeit reden können, um dann vielleicht zu akzeptieren, das ist zwar ungerecht, aber so ist es nun einmal und ich muss nach etwas anderem suchen" (Projektleiter „Türöffner").

3. Faktoren für die Realisierung von Bildungspotentialen

Um eine gedankliche Bresche in die Menge der mit der Diskussion um non-formale Bildung und informelles Lernen einhergehenden bildungspolitischen Initiativen zu schlagen, möchte ich folgenden Vorschlag zur Systematisierung der Diskussion machen: ich unterscheide drei verschiedene Stränge, wie die Potentiale non-formaler Bildung und informellen Lernens besser genutzt werden können (vgl. Pais/Pohl 2003).

- „Informalisierung" von formaler Bildung: Da ist zunächst einmal die „innere" Reform des Bildungswesens, die man auch als Informalisierung bezeichnen könnte: Ansätze der Ganztagesschule, der Integration reformpädagogischer Methoden und die „Öffnung der Schule" lassen sich unter dieser Rubrik als „Informalisierung" charakterisieren.
- Stärkere Förderung von non-formaler Bildung: Zum zweiten finden sich Bestrebungen, Orte non-formaler Bildung stärker unter der Bildungsperspektive nutzbar zu machen. Dazu gehören natürlich auch Strategien wie die Wiederentdeckung des Bildungsbegriffs durch die Jugendarbeit selbst.
- Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen: Vor allem die Europäische Union hat ein natürliches Interesse an der Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit von Bildungszertifikaten und -abschlüssen. Von daher ist die Zertifizierung von außerschulisch erworbenen Kompetenzen ein naheliegendes Feld, auf dem sich die EU stark macht (Davies 2001).

Diese drei Strategien kommen natürlich in unterschiedlichen Mischformen vor, je nach politischem und nationalem Kontext. Wichtig ist dabei, die Abhängigkeiten der jeweiligen Strategien untereinander zu sehen. Ein wichtiger Schritt zur Anerkennung läuft über die Zertifizierung. Wie wir in dem Beispiel aus Großbritannien gesehen haben, macht es ein hochflexibles und durchlässiges Bildungssystem leichter, formale Zertifikate für in der Jugendarbeit Gelerntes zu kreieren, die dann für die Jugendlichen einen echten Gebrauchswert haben. Ansonsten droht die Gefahr, dass soziale Ungleichheiten beim Zugang zu Bildungszertifikaten auf der außerschulischen Ebene verdoppelt werden (Field/Spence 2000) und die Informalisierung des Lernens eine verschärfte Informalisierung sozialer Kontrolle nach sich zieht (Coffield 1999; Pais/Pohl 2003).

Die Umsetzung und Nutzung dieser Strategien auf Stadtteilebene hängt von Umständen ab, die sich zu drei Faktoren bündeln lassen.

- Lokale, regionale und nationale Thematisierung: Lokale, regionale und nationale Thematisierung der Bildungspotentiale von Jugendarbeit meint zuallererst einmal das allgemeine Klima und die allgemeine Wertigkeit, die Jugendarbeit auf unterschiedlichen Ebenen hat.
- Bewusstsein über Potentiale und Wirkungen: Eine wichtiger Schritt hin zur Anerkennung von non-formaler Bildung liegt in der Schaffung eines Bewusstseins über die Potentiale und Wirkungen von Jugendarbeit (Bjørnåvold 2001). Auf der Ebene der Professionellen in der Stadtteil- und Jugendarbeit setzt dies voraus, sich auf die komplizierten Aushandlungsprozesse einzulassen – wofür sie ganz konkret einen Auftrag brauchen, der in der unübersichtlichen Kompetenzverteilung im deutschen Bildungsbereich schwer zu bekommen ist.
- Anerkennung von Jugendarbeit als „Bildung": Anerkennung der Bildungsprozesse in der Jugendarbeit als „Bildung" heißt jedoch vor allem erst einmal die offizielle Anerkennung und Aufwertung von Bildungsprozessen in der Jugendarbeit. Die Gefahr dabei besteht in einer „Verzweckung" und sozial- oder bildungspolitischen Indienstnahme der Jugendarbeit. Diese ist in Deutschland ungleich größer als in anderen Ländern, da hier die unterschiedlichen non-formalen und formalen Bildungsorte institutionell sehr stark gegeneinander abgegrenzt sind. Deshalb muss Jugendarbeit hier auf ihrer eigenen Fachlichkeit bestehen, die einen eigenen Bildungsbegriff, der auf den Konzepten Partizipation – im Sinne auch biografisch gedachter Selbstbestimmung –, Aneignung (Deinet/Reutlinger 2004) und Bildung als sozialem Akt (Wenger 1999; Miles u.a. 2002) aufbaut. Ob sie damit gegenüber einer ungleich einflussreicheren Institution wie der Schule Erfolg haben kann, hängt wiederum weitgehend von der Aufwertung der Jugendarbeit auf den genannten drei politischen Ebenen ab.

Literatur

Bjørnåvold, J. (2001): Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg.

Burgess, P. (1998): „Developing Communities through Lifelong Learning“, in: Walther, A./ Stauber, B. (Hg.): Lifelong Learning in Europe. Vol. 1. Tübingen, S.209-217.

Coffield, F. (1999): „Breaking the Consensus: lifelong learning as social control“, in: British Educational Research Journal, 25(4), S.479-499.

Colley, H./ Hodkinson, P./Malcolm, J. (2002): Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. Leeds.

Davies, P. (2000): „Formalising learning. The impact of accreditation“, in: Coffield, F. (Hg.): The Necessity of Informal Learning. Bristol, S.54-63.

Deinet, U./ Reutlinger, C. (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik: Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden.

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen: die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.

du Bois-Reymond, M. (2004): Lernfeld Europa. Opladen.

Esping-Andersen, G. (1990): The three worlds of welfare capitalism. Princeton, NJ.

Europäische Kommission (2001): Neuer Schwung für die Jugend Europas. Ein Kommissionsweißbuch. http://europa.eu.int/comm/youth/whitepaper/index_de.html.

Europäische Kommission (1996): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch. http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/keydoc_en.html.

Field, J./ Spence, L. (2000): „Informal learning and social capital“, in: Coffield, F. (Hg.): The Necessity of Informal Learning. Bristol.

Miles, S./ Pohl, A./ Stauber, B. u.a. (2002): Communities of Youth: Cultural Practice and Informal Learning. Aldershot.

Pais, J. M./ Pohl, A. (2003): “Of roofs and knives. The dilemmas of recognising informal learning”, in: López Blasco, A./McNeish, W./Walther, A. (Hg.): Young people and contradictions of inclusion. Bristol, S.223-241.

Pohl, A./ Schneider, S. (2000): „Was britische ‚fast lanes‘ mit deutschen Überholspuren zu tun haben: Überlegungen zum Dialog zwischen Forschung und Praxis auf regionaler und internationaler Ebene“, in: Pohl, A./Schneider, S. (Hg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren? Tübingen, S.191-205.

Pohl, A./ Walther, A. (2003): „Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im europäischen Kontext“, in: Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hg.): Formale und non-formale Bildung im Kindes- und Jugendalter. Band 2: Expertisen. München, S.230-261.

Pohl, A./ Stauber, B. (2004): Trust, space, time and opportunities. Case study report on participation and non-formal education in the support for young people in transitions to work in West Germany. Research project YOYO. Tübingen.

Pohl, A. /Stauber, B./ Walther, A. (2005): „Ohne doppelten Boden, aber mit Netz? Informelle Netzwerke junger Frauen und Männer beim Übergang in die Arbeit, ihre Voraussetzungen und sozialpädagogische Möglichkeiten sie zu stärken“, in: Otto, U./ Bauer, P. (Hg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten, Bd. I: Soziale Netzwerke in Lebenslauf- und Lebenslagenperspektive. Tübingen, S.299-331.

Rauschenbach, T./ Leu, H. R./ Lingenauber, S. u.a. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bonn.

Walther, A./ Pohl, A./ Stauber, B. u.a. (2004): Youth Policy and Participation: Potentials of participation and informal learning in young people’s transitions to the labour market. Tübingen.

Wenger, E. (1998): Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge.

Nanine Delmas, Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg

Offene Jugendarbeit als Bildungsort

1. Stand des informellen Lernens

In vielen Ländern wird an Konzepten des lebenslangen Lernens gearbeitet. Hierbei wurde bereits in den neunziger Jahren erkannt, dass Bildung nicht nur Wissenserwerb meint, sondern dass das informelle Lernen besonders zu einer Fähigkeitserweiterung und Potentialnutzung der jungen Menschen beiträgt. Derzeit versteht man unter Bildung in Deutschland noch allzu oft Wissensvermittlung und Disziplinierung zum Lernen, was einem ganzheitlichen humanistischen Bildungsverständnis bei weitem nicht entspricht.

Jugendarbeit ist mehr als Bildung und Bildung mehr als Schule und Jugendarbeit ist nicht Schule. Wenn Jugendarbeit sich erfolgreich in der Bildungsdebatte platzieren möchte, so sollte sie von einem Bildungsverständnis ausgehen, das an den Jugendlichen und deren Eigen- und Selbstbildung ansetzt und somit immer subjektbezogen und daher lebensweltorientiert ist.

2. Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit

Die Kinder- und Jugendarbeit verfügt über einen eigenständigen sozialpädagogischen Bildungsauftrag; dieser ist jedoch in den letzten Jahren weder erkannt, noch hinreichend wahrgenommen worden (vgl. Hornstein 2002 u. 2004, Lindner/Thole/Weber 2003). Der Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendarbeit ist in den §§ 1 und 11 Abs. 1 SGB VIII (KJHG) verankert und lautet wie folgt:

> *„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen."*

Kinder- und Jugendarbeit als Institution „nichtformaler" Bildung verzichtet auf vorgegebene Lernziele mitsamt deren Kontrollen und Selektionen, sondern orientiert sich an den Interessen und Lebenswelten ihrer heranwachsenden Adressat/innen. In der Schule lernen Kinder und Jugendliche, weil sie sollen. In der Kinder- und Jugendarbeit lernen sie, weil sie wollen. Der Zugang beruht auf der Freiwilligkeit, ebenso werden die Inhalte immer auch von den Kindern und Jugendlichen selbst (mit)bestimmt. Durch das zur Verfügung stellen von Räumlichkeiten und Freizeitangeboten und durch das Zusammentreffen von heterogenen Gruppen (verschiedene Nationalitäten, verschiedene Altersgruppen), wird ein anregungsreiches Klima geschaffen, in dem sich vor allem situativ Bildungsgelegenheiten ergeben. Bildung ist auch bei der Festlegung von Bildungszielen ergebnis- und prozessoffen.

Damit geschieht hier nicht das bessere Lernen, aber ein anderes. Freiwilliges Lernen in offenen Lernprozessen begründet sich auf einer an jedem einzelnen Kind und Jugendlichen zugrunde zu legenden Subjektorientierung (vgl. Scherr 1997). Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit umfasst auf der Basis einer offenen (nicht: beliebigen) Didaktik sämtliche Interessen, Themen, Methoden, Lernanregungen und Formen, mit denen Kinder und Jugendliche ihre Selbstbildung betreiben können. Und es sind genau diese Formen des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und selbst gesteuerten Lernens, die jetzt und in Zukunft Lernen bestimmen werden.

3. Mögliche Kriterien für Bildungsanregungen in informellen Lernfeldern der Offenen Jugendarbeit

Jugendliche können Lernprozesse, die in den Strukturbedingungen der Jugendarbeit (Offenheit, Freiwilligkeit, Lebensweltorientierung, Partizipation) angelegt sind, reflektiert beschreiben. Ich möchte hier einige Bildungsaspekte der Jugendarbeit an ein paar praktischen Beispielen aus einem Praxisforschungsprojekt zu Bildungsprozessen in der Jugendarbeit veranschaulichen, das ich mit Prof. Scherr und Julia Reichert im Rahmen der Bildungsoffensive Baden-Württemberg der Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg e.V. (2004) durchführte.

3.1. Aktive Aneignung von Räumen und Umwelt, Umgebung/Einrichtungskultur

Zur Erfahrung von Identität brauchen Jugendliche Räume, in denen sie sich selbst inszenieren können. Das Raumverständnis umfasst einerseits das konkrete Wohn- und Lebensumfeld junger Menschen, wie z.B. Wohnviertel, Jugendeinrichtungen, und andererseits ein sich im Raum zu anderen in Beziehung setzen, „erkennbar" werden, sich „bemerkbar" machen, sein Leben „zeigen". Dies schafft sozialräumliche Identität. Ziel ist, Jugendlichen Räume zur Verfügung zu stellen, die ihren Interessen und Bedürfnissen entsprechen und ihnen damit einen festen Platz im Gemeinwesen geben. Räume müssen gestalt- und veränderbar sein, damit sie mit Leben gefüllt werden können. Dazu gehören Aushandlungsprozesse von Regeln

und die Gestaltung des sozialen Miteinanders. Elemente der Selbstverwaltung begünstigen diesen Prozess und schaffen (Frei-)Räume.

„Für jemanden, der nicht viel geredet hat, der nicht sehr viel mit anderen Leuten zu tun gehabt hat, der nicht hier, sondern in der eigenen Traumwelt gelebt hat. Dann hab ich angefangen zu tanzen, hab ich mehr Selbstbewusstsein bekommen, hab ich mir Selbstdisziplin beigebracht." (Mädchen, 14 Jahre)

3.2. Arbeit an der Differenz

Offene Jugendarbeit ermöglicht es Jugendlichen, sich mit unterschiedlichen Lebens- und Alltagssituationen auseinander zu setzen. Jugendliche verschiedener Altersgruppen, kultureller Hintergründe und subkultureller Interessen treffen in den Einrichtungen aufeinander.

Unterschiedliche Besucherstruktur

In den Einrichtungen der offenen Jugendarbeit ergeben sich durch die Heterogenität der Besucherstruktur (Alter, kulturelle Vielfalt, verschiedene Musikkultur) Lernsituationen, die nicht geplant oder von Hauptamtlichen intendiert sind, sondern subjektorientiert und prozessoffen erfolgen. Alleine die Möglichkeit, dass sich Gruppen in Einrichtungen der Jugendarbeit begegnen können und die Teilnahme an diesen Angeboten freiwillig ist, zeigt, dass sich Jugendliche in diesen Räumen aktiv erproben können und vielfältige subjektbezogene Anregungs- und Bildungsprozesse stattfinden, auch ohne das zielgerichtete Eingreifen von Mitarbeitern/innen.

„In der Hauptschule, da lässt du die links liegen. Da ist es halt, andere Leute, die interessieren mich nicht. Auch wenn er bei dir in der Klasse war, das war mir dann grad egal. Und jetzt ist es eigentlich relativ anders, weil je älter man eigentlich wird umso mehr, also sie sind halt nicht anders und so. Und ist auch egal, wenn er anders redet und so. Also, mittlerweile mach ich keine Unterschiede mehr."(Junge, 17 Jahre)

Kulturelle Vielfalt

Jugendliche treffen auf verschiedene kulturelle Hintergründe. Die praktische Irritation im Sinne von „Kulturkonflikten" bzw. das Aufeinanderprallen von Kulturen bietet die Chance, die eigene Kultur zu hinterfragen, anderes kennen und akzeptieren zu lernen. Hier können die Mitarbeiter/innen zahlreiche Bildungsgelegenheiten ergreifen, um interkulturelles Lernen anzuregen und zu fördern.

„Hier sind so viele Nationen auf einmal vertreten und wirklich jeden Tag was Neues und wir lernen andere Kulturen kennen, andere Musik und so, indem man miteinander redet." (Junge, 15 Jahre)

Geschlechterdifferenziertes Lernen

In der Jugendarbeit sollen Freiräume für Jungen und Mädchen geschaffen werden, in denen sie sich entfalten und ihre Eigenständigkeit entwickeln und stärken können. Neben der gruppen- und projektorientierten Mädchenarbeit sollen auch Jungen bei der Entwicklung einer reflektierten Männerrolle und der Bewältigung spezifischer Probleme unterstützt werden. Dazu berichten zwei Jugendliche,„dass man sich überlegen musste, was jetzt „typisch Jungs" und was „typisch Mädels" ist. Also, wir für die Jungs und die Jungs für uns. Und wir waren voll schockiert als wir des gesehen haben. Die haben nur so Klischees aufgeschrieben. So 'denken nur an Klamotten!' Eigentlich hat's uns halt interessiert, was die jetzt wirklich denken. Weil des was da draufstand, des sind halt so Eindrücke und es waren ja schon viele Klischees dabei. Und wir wollten halt mal wissen, was die wirklich denken." (Mädchen, 15 u.16 Jahre)

Konflikte als Lernfeld

Konflikte bieten in der offenen Jugendarbeit gute Möglichkeiten, um soziales Lernen anzuregen. Jugendliche bewerten eine gewaltfreie Konfliktregulation als anzustrebenden Umgang in einer Gemeinschaft und sind daher sehr motiviert dazuzulernen. Die Jugendlichen versuchen zunächst, eigenständige Klärungen herbeizuführen, nehmen die Mitarbeiter/innen aber als kompetente Ansprechpartner/innen wahr. Der Umgang mit Konflikten als Bildungsanreger ermöglicht die aktive Gestaltung solcher Situationen.

„Jetzt reden wir, aber früher haben wir nicht drüber nachgedacht und gleich ging es los. Gleich Schläge und alles. Aber jetzt denkst Du erst nach und versuchst Du zu regeln. Früher war's ganz anders, früher gleich drauf ohne Grund, ohne gar nichts. Es lohnt sich nicht. Ich denke, wenn man mit einem redet hat man mehr davon, wie einen zu schlagen. So sehe ich das." (Junge 17 Jahre)

3.3. Partizipation und Beteiligungsmöglichkeiten

Jugendarbeit ermöglicht Beteiligung zunächst im Kleinen. Die jungen Menschen sind bei Angeboten und Aktivitäten aktiv in die Planung und Durchführung mit einzubeziehen. Idealerweise reduziert sich Beteiligung nicht auf das Jugendhaus, sondern ermöglicht auch eine Teilhabe am Gemeinwesen. Jugendarbeit setzt sich für eine wirksame Partizipation von Kindern und Jugendlichen am politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben ein.

„Wir machen halt so einmal im Monat unsere Teamsitzung und schauen, was wir anbieten können. Wir sind praktisch so die, die gucken, dass hier was läuft…Du lernst mit Freunden in einer Gemeinschaft Verantwortung zu tragen... Dadurch hat sich ein gegenseitiges Vertrauen entwickelt und ´ne gesunde Basis, damit jetzt das alles so läuft, wie es läuft. Also, dass wir im Team arbeiten." (Junge, 17 Jahre)

3.4. Projektarbeit und nicht-formelle Bildungsangebote

In Projekten und Aktionen der Jugendarbeit können verschiedene Fähigkeiten und Kompetenzen erworben werden. Vor allem in Projekten mit einer politischen, kulturellen, erlebnispädagogischen und medienpädagogischen Orientierung, die in einem festen zeitlichen Rahmen mit einer konstanten Gruppe durchgeführt werden, erleben Jugendliche eine Stärkung ihres Selbstbewusstseins.

Beispiel aus der politischen Bildung:

„Wir haben auch ne Aktion jetzt nicht nur für Schüler gemacht. Und zwar war des so, dass am Bahnhof oft Nazis standen ...Und des hat uns nicht gepasst, weil Bekannte von uns dann auch angepöbelt wurden. Und dann haben wir nen Flyer entworfen und haben uns da hin gestellt und die verteilt. Und so haben wir uns nicht nur an Schüler gewandt, sondern alle, die viel am Bahnhof sind. Wir haben das „Weltoffenes M." genannt, weil wir erst mal den Leuten, die nach M. anreisen, zeigen wollten das da Nazis stehen und des keinen juckt, sondern das wir präsent sind. Wir wollten den Leuten, die da täglich verkehren, dass die aufmerksamer werden und Zivilcourage zeigen. …Aber es war kein Flyer am Ende auf dem Boden gelegen. Das ist schon mal was. Das klingt total doof, aber das ist schon mal etwas, dass die Leute die Flyer behalten haben und nicht gleich weggeschmissen haben." (Mädchen, 17 Jahre)

3.5. Beratung und Unterstützung zur Lebensbewältigung

Voraussetzung für die Verarbeitung von Erfahrungen und den Rückbezug von Gelerntem auf die eigene Biographie ist, dass Jugendliche zu einer eigenverantwortlichen Lebensgestaltung fähig sind. Sie brauchen häufig Unterstützung, um ihren Lebensalltag auf der Grundlage ihrer biographischen Erfahrungen zu bewerkstelligen. Deshalb steht Bildung bei sozial und biographisch belasteten Jugendlichen immer in engem Zusammenhang mit deren Möglichkeiten zur Lebensbewältigung. Beratungssituationen können auch bildungsanregende Funktion haben.

„…in der Schule lernt man, beruflich sozusagen lernen, für den Beruf, aber im Jugendzentrum lernt man fürs Leben." (Mädchen, 14 Jahre)

3.6. Soziales Lernen in Gruppenprozessen, Fähigkeitserwerb

Jugendliche legen großen Wert auf das Erleben von Teamgeist in der Jugendarbeit und den Erwerb von sozialen Kompetenzen, die sie im alltäglichen Leben und in der Vorbereitung auf den Beruf unterstützen. Im Erfahren ihrer eigenen Grenzen und auch Überforderungen erlernen sie einen Realitätssinn, der ihnen hilft, sich selbst und die eigenen Fähigkeiten besser einzuschätzen.

„Sozialkompetenz (erlernt). Ganz stark, lernt man das. Find ich mehr als in der Schule. Weil man direkter zu den Leuten steht und näher bei den Leuten ist als in der Schule, weil in der Schule ist man doch mehr für sich selber. Und muss halt seine Leistung hinkriegen. Das wird hier ja nicht so verlangt, dass man eben ein gewisses Pensum an Leistung erreichen muss. Sondern jeder nach seinen Fähigkeiten sich einsetzen kann. Und nicht so der Druck dahinter ist „man muss", sondern das kommt halt aus der Eigeninitiative heraus." (Junge, 19 Jahre)

3.7. Freiwillige Situation, Spaß und Motivation

Als Voraussetzung, um sich auf diese Bildungsprozesse einzulassen, müssen die Projekte und Angebote der Jugendarbeit Spaß machen und motivierend sein. Die Freiwilligkeit bietet daher eine gute Grundlage dafür, dass Jugendliche sich auch mit den Themen beschäftigen, die für sie relevant sind, was unabdingbar für Bildungsprozesse ist.

„Ich mach des gerne. Mir macht erstens Spaß dieses Organisieren und sich irgendwie drum zu kümmern und dahinter zu stehen. Zweitens ist es meine persönliche Einstellung. Genau das, was wir machen ist das, was ich Leuten eigentlich näher bringen will. Und ich kann da meine Ideen einbringen und kann das anderen Leuten vermitteln. Und vielleicht anderen Leuten auch nen Anstoß geben mehr darüber nachzudenken" (Mädchen, 17 Jahre)

3.8. Beziehungskultur und Rolle der Mitarbeiter/innen als Bildungsanreger/innen

Offene Jugendarbeit befähigt Jugendliche, Ressourcen zur Selbstfindung zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen, ihr Leben nicht nur erfolgreich zu bewältigen, sondern auch selbst zu gestalten. Dies vollzieht sich im Medium wechselseitiger Anerkennung und der Herstellung eines pädagogischen Bezugs. Die persönliche authentische Akzeptanz der eigenen

Person und ihrer Geschichte bildet die eigentliche Basis einer Pädagogik wechselseitiger Anerkennung. Sie bedeutet mehr als Betroffenheit, mehr als ein „Helfen wollen". Diese Beziehungsarbeit bedarf einer Haltung, die auf einem realistischen professionellen Selbstbild beruht und den Jugendlichen eigenständiges Denken und Handeln ermöglicht.

„Ja, also ich persönlich hab nen sehr engen Kontakt zum R.. Und immer, wenn irgendwas ist, wenn irgendwelche Probleme – dann red ich mit ihm und dann sagt er, wie er handeln würde, was richtig wäre. Dann denk ich drüber nach. Also, R. hat mir auch schon geholfen sich für mich eingesetzt. Ich hab ja gesagt, früher war ich mehr so der Einzelgänger. Ich hab jetzt gelernt, auch in einer Gruppe zu arbeiten, wie es ist in der Gruppe zu arbeiten." (Junge, 15 Jahre)

4. Was nun – was tun?

Möchte man die Bildungspotentiale im Stadtteil nun besser nutzen und den eigenen Anteil der Jugendarbeit einbringen, so gilt es künftig an einzelnen Schritten weiter zu arbeiten:

- Die Jugendarbeit muss ihr Bildungsverständnis in theoretischer und praktischer Sicht klar beschreiben. Dies geschieht zunächst unter Einbeziehung ihrer Strukturmaximen, weil diese Möglichkeiten bergen, ein anderes Bildungsverständnis in einer lokalen Region zu verankern.
- Möchte die Jugendarbeit Bildungspotentiale entdecken und weitere Anregungen für junge Menschen an einem Ort erweitern, so muss sie zu Methoden wie beispielsweise einer teilnehmenden Beobachtung greifen, um ihre eigenen Bildungsanregungsfunktionen besser kennen zu lernen.
- Ein kontinuierlicher Reflexionsprozess im Team, der das eigene Verhalten als Bildungsanreger/in zum Thema hat, könnte dazu führen, dass weitere Möglichkeiten für Anregungen gefunden werden, die das eigene pädagogische Handlungsrepertoire erweitern. Viele Mitarbeiter/innen haben dann auch wieder mehr Spaß an ihrer Arbeit.
- Die Jugendarbeit muss sich in der Kooperation mit der Schule entscheiden, ob sie ihre Kenntnisse über informelles und nicht-formelles Lernen in die Schule einbringt. Diese könnten gerade in die aktuellen Schulentwicklungskonzepte Eingang finden. Das Ziel der Kooperation könnte dann sein, die Bildungsanregungen für Kinder und Jugendliche zu verbessern und Lernen alltagsbezogener und von Neugierde geleitet zu gestalten.
- Die Jugendarbeit könnte Initiator für regionale Bildungspartnerschaften werden, indem sie als koordinierende Stelle zu gemeinsamen Projektentwicklungsrunden einlädt, an denen Bildungseinrichtungen und alle Bildungsinteressierte teilnehmen. Hierbei könnten verschiedene Berufsgruppen und auch ältere Menschen einbezogen werden.

Eine kontinuierliche Bildungsanregung für alle Kinder und Jugendlichen muss politisch gewollt sein. Bildungsorientierung impliziert eine Haltung, die alle Lern-Orte von Kindern und Jugendlichen anerkennt. Bis dahin ist der Weg wohl noch steinig und gleicht eher einer Vision, doch der Einsatz lohnt sich.

Literatur

Delmas, N./ Reichert, J./ Scherr, A. (2004): „Bildungsprozesse in der Jugendarbeit – Evaluation von Praxiseinrichtungen der Jugendarbeit", in Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg (Hg.): Jugendarbeit ist Bildung! Die Offensive Jugendbildung in Baden-Württemberg 2003 – 2004. Materialien: Berichte, Expertisen, empirische Studien. Stuttgart.

Hornstein, W. (2002): „Jugendhilfe und Bildung – in Zeiten der Bildungsreform der 70er Jahre und im Zeichen der PISA-Debatte", in: Diskurs, Heft 2/2002, S.45-50.

Hornstein, W. (2004): „Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben", in: Sturzenhecker/ Lindner (Hg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis, S.15-34.

Lindner. W./ Thole, W./Weber, J. (Hg.) (2003): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt.

Scherr, A (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. München und Weinheim.

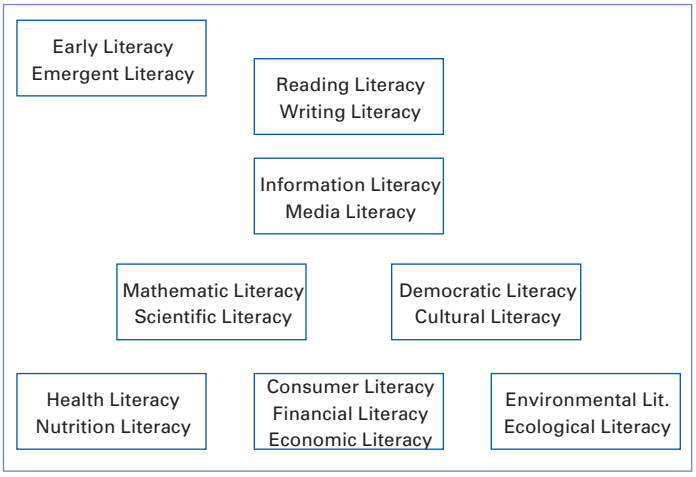
Dr. Sven Nickel, Universität Bremen,
FB Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Family Literacy – Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie

Mit „Family Literacy“ soll im Folgenden ein Ansatz zur Stärkung des Sprach- und Schriftgebrauchs in der Familie vorgestellt werden, der hierzulande noch nahezu unbekannt ist und der sich besonders eignet, um Familien mit negativen Schulerfahrungen und/oder einem geringen Maß formaler Bildung zu erreichen.

Literacy – eine erste Annäherung

Der Begriff Literacy erfährt seit der PISA-Studie eine hohe Wertschätzung. Lese- und Schreibkompetenz und die damit verbundene Teilhabe an Schriftkultur sind von immenser Bedeutung für eine gesellschaftliche Partizipation, aber auch für die individuelle Sprachentwicklung und die Persönlichkeitsbildung. Viele Studien belegen die besondere Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrungen. Family Literacy lässt sich innerhalb dieses Migrations-Kontextes verwenden, aber nicht auf diesen begrenzen. Familiäre Literacy-Programme stellen ein geeignetes Mittel dar, um jeglicher soziokulturellen Benachteiligung bei der Literalisierung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu begegnen. Ein besonderes Moment liegt in der generationsübergreifenden Struktur dieser Programme, die somit der Prävention als auch einer Intervention dienen können. Denn geringe Literacy-Kompetenzen sind nicht nur auf Kinder und Jugendliche beschränkt.



Es wird geschätzt, dass mindestens vier Millionen Erwachsene (das sind über sechs Prozent der Bevölkerung) nur über so geringe literale Fähigkeiten besitzen, dass diese es ihnen nicht ermöglichen, die Funktion von Schrift in unserer heutigen Gesellschaft zu nutzen (vgl. Döbert & Hubertus 2000). Die literalen Anforderungen an die Menschen sind kulturell und historisch einem stetigen Wandel unterworfen. Die Anforderungen an die Schriftkompetenz in sog. Schwellenländern sind andere als in hoch entwickelten Industrienationen – mit allen Folgen für Migrationsprozesse. Hierzulande unterscheiden sich diese Anforderungen soziokulturell sowohl quantitativ als auch qualitativ in verschiedener Hinsicht, beispielsweise nach verwendetem Kontext (Einkaufszettel, Telefonnotiz, Liebespostkarte, Behördenbrief, Formular…), nach beruflicher Stellung (Manager/in, Lagerarbeiter/in, Verkäufer/in…) oder in regionaler Hinsicht (Stadt/Land, Struktur des bewohnten Stadtteils…) (vgl. Nickel 2004b). Historisch gesehen verändern sich zudem die Anforderungen im Alltag und Beruf in einer bisher nie da gewesenen Geschwindigkeit.

Was bedeutet „Literacy“?

Mit Literacy kann allgemein die Schriftkompetenz und die Teilhabe an der Schriftkultur beschrieben werden. Der Begriff geht somit über die bisher übliche Bestimmung der „Lese- und Schreibfähigkeiten“ hinaus. Es geht darum, literal codierte Informationen anzuwenden, in Bezüge zu setzen, an den eigenen Wissensbestand anzuknüpfen und neue Informationen auf der Basis bisheriger zu bewerten. Literacy ist funktionalistisch, pragmatisch, anwendungsorientiert: Die PISA-Studie konzentrierte sich entsprechend weniger auf die Frage, inwieweit die Jugendlichen bestimmte schulische Curricula beherrschen, als vielmehr auf die Fähigkeit, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung realitätsnaher Herausforderungen einzusetzen. Dies lenkt unseren Blick zu der Frage, welche Art von Literacy eigentlich im Alltag gebraucht wird. Es scheint große Unterschiede zu geben zwischen den literalen Fähigkeiten, die in der Schule gefordert werden (z.B. Schreiben nach Diktat, Rechtschreibübungen durch Ausfüllen von Übungsblättern mit Lücken etc.) und den literalen Alltagspraxen (z.B. Notizen, Briefe, Formulare, Kreuzworträtsel, Zeitschriften, Hypertext etc.). Die schulische Literacy erweist sich dabei für die Verwendung im alltäglichen Leben als nicht funktional.

Die bisher dargestellte Reading- & Writing-Literacy ist genau genommen nur eine spezifische Form von Literacy, allerdings eine Basis- oder Schlüsselkompetenz für viele andere weiterführende Aspekte wie Information-Literacy (in Kanada beispielsweise als Curriculum

in und von Bibliotheken erarbeitet), mathematische, naturwissenschaftliche, demokratische, kulturelle, soziale Literacy, Gesundheits-Literacy, Finanz-Literacy u.a.m.. Als Konzept kommt Literacy einer grundlegenden Bildung sehr nahe, jedoch nicht als Allgemein-Bildung im Sinne deklarativen Wissens (z.B. „Wann wurde Schiller geboren und was waren seine bedeutendsten Werke"), sondern in pragmatischer und funktionalistischer Weise (z.B. „Wie kann ich mein Kind und mich mit begrenzten finanziellen Mitteln ausgewogen und gesund ernähren?").

Man geht davon aus, dass der Erwerb der Schriftlichkeit schon im ersten Lebensjahr beginnt (vgl. Milhoffer 2005). Durch regelmäßiges Vorlesen und Bilderbuchbetrachten entdecken Kinder das Prinzip der Dekontextualität und werden mit sprachlichen Mustern vertraut, die es nur in der schriftlichen Form gibt. Nicht zuletzt bekommt Schrift einen persönlichen Sinn – lange bevor Kinder sich für die Strukturen der Schrift interessieren oder die Funktionen von Schrift aktiv für sich nutzen. Im Anglistischen ist diese Early- bzw. Emergent Literacy ein eigenständiger Forschungszweig mit etlichen Handbüchern, Lehrstühlen an Universitäten etc. Hierzulande fehlt gar ein wissenschaftlicher Begriff für diesen Bereich. Die Auseinandersetzung mit Schrift im Kindergarten(-alter) gerät erst zunehmend in das Blickfeld (vgl. Näger 2005, Ulich 2003, Tenta 2002, Zinke 2004), die frühkindliche Literacy (bis zum Lebensalter von drei Jahren) wird kaum ernsthaft untersucht.

Wer sich jedoch mit dem hier nur angedeuteten Feld der Literacy-Entwicklung näher beschäftigt, kommt unweigerlich zu folgenden Erkenntnissen: Wer ein hohes Maß an Literacy-Kompetenz in der Bevölkerung erreichen möchte, muss Literacy-Förderung

1. früh ansetzen (nicht erst in der Schule),
2. lange beibehalten (nicht nur während der Schulzeit),
3. breit anlegen (und sich keinesfalls auf die Schule oder andere pädagogische Einrichtungen beschränken).

Diese Gedanken können hier nur kurz angedeutet werden. Eine effektive Literacy-Förderung kann nur stattfinden, wenn unterschiedliche Handlungsfelder (Schule, Kindergarten, Familie, Erwachsenenbildung, peer-groups, Jugendarbeit, grundbildungsfreundliche Arbeitplätze, Kultur, Handel u.a.) involviert sind (vgl. Nickel 2001).

Literacy in der Familie

An dieser Stelle soll indes ausschließlich die Familie Gegenstand der Betrachtung sein. Die Familie ist in mehrfacher Hinsicht ein besonderes Handlungsfeld. Zum einen machen Kinder hier ihre ersten literalen Erfahrungen, zum anderen wirken zwei Generationen integrativ miteinander. Statt wie bisher sowohl Erwachsene und Kinder getrennt voneinander mit spezifischen Maßnahmen zu erreichen, werden gezielt Familien in den Blick genommen, um die immer wieder aufgezeigte „soziale Vererbung" der Illiteralität (vgl. Basic Skills Agency 1993) nachhaltig zu unterbrechen.

International ist das Handlungsfeld Familie schon längst in den Fokus geraten. So gelten Bilderbuchbetrachten und Vorlesen als effektivste Spracherwerbssituation überhaupt. Die Interaktion beim Bilderbuchbetrachten ist hoch strukturiert, sie folgt bestimmten Mustern/Formaten. Neben zahlreichen Effekten der Sprach- und Kognitionsförderung ist das gemeinsame Betrachten von Büchern aber auch eine Förderung der Beziehung und Bindung. Die erwachsene Bezugsperson signalisiert ungestörte Aufmerksamkeit, die körperliche Nähe gibt Sicherheit. Der in Deutschland propagierte Bildungsnotstand lässt sich indes als Bilderbuchnotstand begreifen. Nach der neuesten Erhebung werden pro Kind bis sechs Jahre durchschnittlich nur 0,3 Bücher jährlich verkauft. Zudem ist die Ausstattung mit Büchern – als Indikator für gelebte Schriftlichkeit in der Familie – stark milieuabhängig, ebenso wie die Qualität der literalen Situation. Die für den entwicklungsförderlichen Charakter entscheidenden vorlesebegleitenden Dialoge (Nachfragen, Aushandeln, Bedeutung konstruieren…) sind ebenso stark abhängig von Milieuvariablen.

Wenn die Stiftung Lesen resümiert: „Die ‚Eltern unterrichten und die Kinder erreichen' ist … der zurzeit Erfolg versprechendste Ansatz zur Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz in breiten, sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten". (Franzmann u.a. 2002); wenn also die Familie ein viel versprechendes Handlungsfeld für die Steigerung von Literacy darstellt, dann stellt sich die Frage, mit welchen Maßnahmen Familien in schwierigen Lebenslagen, mit geringem literalen Bewusstsein oder mit negativen Bildungserfahrungen erreicht werden können.

Was bedeutet Family Literacy?

Family Literacy ist ein vor allem im angelsächsischen Raum stark verbreitetes Programm zur Stützung von Sprache und Schrift in Familien in besonderen Problemlagen. In Großbritannien werden Family literacy, language und numeracy-Programme (FLLN) von allgemeinen familienorientierten Bildungsprogrammen abgegrenzt, die ihren Fokus nicht gezielt auf Sprach- und Schriftförderung richten. In Deutschland existieren bisher (fast) aus-

schließlich allgemeine familienorientierte Bildungsprogramme. Neben den gängigen Angeboten der entsprechenden Bildungsträger (Volkshochschulen etc.) werden auch zunehmend Programme ins Leben gerufen, die sich an bildungsbenachteiligte Familien, oft mit Migrationshintergrund, richten, beispielsweise „Mama lernt Deutsch (Papa auch)", „HIPPY" (vgl. Kniefl/Pettinger 1997), „Opstapje" (vgl. DJI 2003) oder „Frühstart" (vgl. den Beitrag von Mehtap Şanli in der vorliegenden Dokumentation). Keines dieser Programme jedoch legt seinen Schwerpunkt auf Sprach- und Literalitätsförderung.

Erfahrungen mit Family Literacy

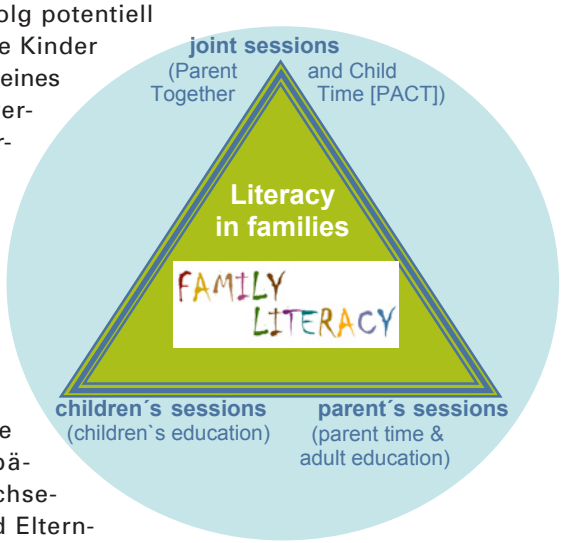
In den USA hingegen, in denen die „Parent and Child Education" (PACE) seit langem eine eigene Strömung in der Bildungslandschaft darstellt (vgl. Böttcher 2003), wurde Family Literacy als Begriff zum ersten Mal Anfang der achtziger Jahre genannt, also vor etwa 25 Jahren (vgl. Morrow et al 1995; Wasik et al 2001). In Großbritannien orientierte man sich zehn bis fünfzehn Jahre später an den amerikanischen Erfahrungen; dort gibt es nun seit elfeinhalb Jahren Family Literacy-Programme (Basic Skills Agency 1995; 1996). Mit der Zeit wurden sowohl in Industrieländern (neben USA und Großbritannien z.B. Kanada, Irland, Südafrika) als auch in vielen so genannten Schwellen- oder Entwicklungsländern (z.B. Nepal, Indien, Uganda, Chile, Senegal) Family Literacy-Programme aufgelegt. Hier wie da werden Family Literacy-Programme im Kampf gegen Armut und zur Stärkung der Wirtschaftskraft eingesetzt. In Europa sind – neben den reichhaltigen britischen Erfahrungen – vor allem zwei Familienbildungsprojekte zu erwähnen: das türkische AÇEV (Mother Child Education Program) und das EU-Projekt PEFaL (Parent Empowerment through Family Literacy), an dem neben Malta (in führender Rolle) Belgien, England, Italien, Litauen und Rumänien beteiligt sind. In Deutschland startete das erste kleine Versuchsprojekt in Hamburg im vergangenen Jahr.

Struktur von Family Literacy-Programmen

Bei Family Literacy handelt es sich um kein einheitliches Programm (wie z.B. „Hippy", „Opstapje" oder „Frühstart"), sondern Family Literacy beschreibt als Begriff jegliche Bemühungen, Schriftkultur im Sinne eines Sets sozialer Praktiken in der Familie zu stärken, wobei die konkreten Programme sowohl Interventions- als auch Präventionscharakter haben. Die einzelnen, durchaus unterschiedlichen Programme, wie sie in den USA und in Großbritannien verbreitet sind, bedienen sich eines Modells, dass sich als Dreieck darstellen lässt: Die Basis stellen zwei Säulen, in denen entweder mit den Kindern oder mit den Eltern gearbeitet wird. In den Kindersitzungen erfahren Kinder spielerisch den Zeichencharakter und die Funktion der Schrift. In den Elternsitzungen können Eltern bzw. Kinderbetreuer/innen (Tagesmütter, Großeltern etc.) einerseits ihre eigenen literalen Kompetenzen ausbauen, zum anderen erfahren sie Vielfältiges über kindliches Lernen. Das Dach dieses Modells – und das ist das besondere Moment – ist die wöchentliche Sitzung, in denen Eltern unter Supervision der Kursleiter/innen eigene, von ihnen vorbereitete Aktivitäten mit Kindern durchführen (für konkrete Unterrichtsbeispiele, vgl. Nickel 2004a).

Family Literacy-Programme können verstanden werden als Strukturierungshilfe für kooperative Austauschprozesse und ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand auf einem für jede Beteiligte und jeden Beteiligten maßgeblichen Entwicklungsniveau. Durch die angeregten Austauschprozesse wird Schriftsprache für die Beteiligten potentiell sinnstiftend, was als notwendige Voraussetzung für die Aneignung der Schriftsprache gelten kann.

Die Programme richten sich als niedrigschwelliges Angebot an Eltern mit geringer formaler Bildung und/oder negativen Schulerfahrungen. Dazu zählen besonders auch Eltern mit Migrationshintergrund, keinesfalls aber beschränkt es sich auf diese. Eltern werden verstanden als Co-Konstrukteure der kindlichen Entwicklung. Durch den generationsübergreifenden Ansatz wird ein systemischer Effekt angestrebt, bei dem sich die Arbeit mit den Eltern durch eine Veränderung der häuslichen Literacy-Aktivitäten zusätzlich auf die Vorschulkinder auswirkt und deren wahrscheinlichen Schulerfolg potentiell erhöht. Da diese Kinder möglicherweise eines Tages Eltern werden, sind ihre Erfahrungen mit Literalität möglicherweise zusätzlich von langfristigem Effekt. Familienorientierte Literalisierung bringt Elemente aus Vorschulpädagogik, Erwachsenenbildung und Elternbildung zusammen, entfaltet dabei jedoch durch ihren generationsübergreifenden, systemischen Charakter eine höhere Qualität als jede dieser einzelnen Komponenten für sich allein.



Family Literacy-Programme erfreuen sich in den USA und in Großbritannien einer großen Beliebtheit und einer starken Verbreitung. In Großbritannien wurden nach dem Ende der ersten Modellprogramme Family Literacy-Maßnahmen schnell und gezielt verbreitet. Um einen Eindruck zu vermitteln: Zwischen 2001 und 2004 nahmen 2,4 Millionen Menschen an durchschnittlich zwei Kursen während dieses Zeitraumes teil. Zum Vergleich: An klassischen Alphabetisierungsprogrammen der deutschen Erwachsenen-Grundbildung nehmen jährlich 20.000 Menschen teil. Diese unterschiedliche Akzeptanz hat diverse Ursachen. Eine davon ist das Motiv der Teilnehmenden: Die Teilnahme an Family Literacy-Kursen gleicht in GB keinem Stigma, sondern die Kurse gelten in der Bevölkerung als geeignete Maßnahme, seinen eigenen Kindern zu helfen. Angeboten werden die Kurse in verschiedenen Institutionen wie children centres, extended schools oder an Orten, die von der LEA (Local Education Authorities) verwaltet werden. Die neueren Entwicklungen in Großbritannien belegen eine zunehmende Breite als auch Dichte der Angebote, die zudem durch ein neues Netzwerk besser miteinander abgestimmt werden. Für die Teilnehmenden wurden verschiedene Zugänge eingerichtet: So gibt es Kurse für Familien mit Kindern unterschiedlichen Alters (0 bis 3 Jahre, 3 bis 5 Jahre, ab 5 Jahre, Schulalter) und Kurse mit stark unterschiedlicher Länge und Intensität (2 bis 4 Stunden, 9 bis 13 Stunden, 30 bis 49 Stunden, 72 bis 96 Stunden).

Ziele von Family Literacy

Diese Verbreitung – und deren bereitwillige Finanzierung seitens der Bildungspolitik – ließe sich nicht erklären ohne überzeugende empirische Befunde. Die Ergebnisse in den USA (vgl. Topping 1996) sind angesichts starker Unterschiede der einzelnen Maßnahmen sehr uneinheitlich. Vor allem die so genannten „weiten" Effekte (Bildungsteilhabe, Erwerbstätigkeit, gesellschaftliche Teilhabe) sind häufig intendiert, lassen sich aber methodologisch schwer kontrollieren. Für die direkten Effekte (Literacy- und Sprachkompetenz, Einstellungen) geben vor allem die Ergebnisse in England ein klareres Bild, da sie in den Modellprogrammen gezielt evaluiert wurden (vgl. Brooks et al 1996, 1997, 1999, Poulson et al 1997). Die folgenden beispielhaften Ergebnisse wurden mittels quantitativer (Lese- und Schreibfähigkeit, Hintergrunddaten wie sozioökonomischer Status, Anzahl literaler Aktivitäten zu Hause) sowie qualitativer Verfahren (Interviews mit Eltern, Lehrkräften, Feldbeobachtung) erhoben.

- Über 90 Prozent der teilnehmenden Eltern hatten zuvor nie einen Grundbildungskurs besucht. 80 Prozent beabsichtigten nach Kurs-Ende einen weiterführenden Kurs zu besuchen, 70 Prozent taten dies auch. Family Literacy-Programme stellen insofern eine geeignete „Brücke" dar, Menschen mit geringer Grundbildung in weitere, institutionalisierte Bildungszusammenhänge zu führen.
- Eine signifikante Verbesserung der elterlichen Lese- und Schreibkompetenz konnte auch neun Monate nach Abschluss der Family Literacy Programmen nachgewiesen werden. Beträchtliche Verbesserungen (stärker als erwartet) zeigten sich auch auf der Ebene der Kinder im Hinblick auf Wortschatz, frühe Lesefertigkeit und frühe Schreibfertigkeit – ebenfalls nach sechs Monaten noch nachweisbar, also nachhaltig.
- Ferner konnte ein starker Anstieg literaler Aktivitäten im häuslichen Alltag festgestellt werden. Dies deckt sich mit der positiven subjektiven Einschätzung der Eltern bezüglich ihrer gewachsenen Unterstützungskompetenz.
- Daneben wurden durch Feldbeobachtung eine Reihe von Qualitätsmerkmalen identifiziert, die für den Erfolg verantwortlich waren (effektive Lernzeit, Struktur der Stunden, zeitliche Begrenztheit – statt offener Programme –, Freiwilligkeit, realistische Erwartungen…). Diese Merkmale wiederum fließen in die Qualifizierung der Mitarbeiter/innen ein.
- Insgesamt bescheinigt auch eine umfassende, vom britischen Bildungsministerium in Auftrag gegebene Meta-Analyse zur Effizienz verschiedener Interventionsansätze bei der Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb den Family Literacy-Programmen eine hohe Wirksamkeit (vgl. Brooks 2002).

Es scheinen daher verschiedene Gruppen von Family Literacy-Maßnahmen zu profitieren: Kinder, Eltern, Lehrkräfte, Gesellschaft, Wirtschaft. Zur Umsetzung in Deutschland wird es – neben Klärung der personellen, materiellen und räumlichen Ressourcen – vornehmlich darauf ankommen, den bildungspolitisch Verantwortlichen die immense Bedeutung dieses Instruments zu verdeutlichen. Eine britische Studie taxierte vor einigen Jahren den geschätzten volkswirtschaftlichen Schaden durch mangelnde Grundbildung vorsichtig auf über sieben Milliarden Euro jährlich (vgl. Adult Literacy and Basic Skills Unit 1993). Neuere Angaben sprechen gar von 15 Milliarden jährlich, wobei mir die Kriterien nach denen diese Zahlen zustande kamen, nicht bekannt sind. Deutlich dürfte aber sein, dass in Großbritannien langfristig geplant wird und kostenintensive

Family Literacy-Maßnahmen als Hebel zur Bekämpfung diverser sozialer Probleme gesehen werden.

Schon vor Jahren äußerte David Blunkett, damals amtierender britischer Bildungs- und Arbeitsminister: „Für viele Menschen liegt der Schlüssel zum Erwerb von Grundqualifikationen darin, einen neuen Anfang zum Lernen zu finden. Im familiären Rahmen zu lernen kann Menschen auf diese erste Sprosse der Lernleiter bringen. Das ist der Grund, warum 10 Millionen der letzten für die Erwachsenen-Grundbildung bewilligten 20, 25 Millionen Pfund für Family Literacy eingesetzt werden". Das neue Rahmenprogramm „Skills for Family" setzte gar 100 Millionen Pfund für familienorientierte Bildung frei. Im Sinne des Schlagwortes „crossing boundaries" bleibt zu hoffen, dass die einzelnen Ministerien in Deutschland zukünftig an einem Strang ziehen und verstärkt Familienbildung unterstützen.

Literatur

The Basic Skills Agency (1993): Parents and their children. The international effect of poor Basic Skills. London.

The Adult Literacy and Basic Skills Unit (1993): The Cost to Industry: Basic Skills and UK Workforce. London.

The Basic Skills Agency (1995): Family Literacy. Read and write together. Getting started. London.

The Basic Skills Agency (1996): Read and write together. An activity pack for parents and children. London.

Brooks, G. (2002): What works for children with literacy difficulties? The effectiveness of intervention schemes. Sheffield.

Böttcher, W. (2003): „Die Kooperation von Familie und Schule – Praxis und Forschung. Impressionen aus den USA", in: Panagiotopoulou, Argyro & Brügelmann, Hans (Hg.): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter. Opladen, S.128-132 [Langfassung unter URL: http://www.uni-siegen.de/~agprim/gsf/a1boettcher.pdf].

Brooks, G./ Harman, J./ Hutchison, D./ Kendall, S./ Wilkin, A. (1996): Family Literacy Works. The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's Demonstration Programmes. London.

Brooks, G./ Harman, J./ Hutchison, D./ Kendall, S./ Wilkin, A. (1997): Family Literacy Lasts. The NFER follow-up study of the Basic Skills Agency's Demonstration Programmes. London.

Brooks, G./ Harman, J./ Hutchison, D./ Kendall, S./ Wilkin, A. (1999): Family Literacy for New Groups. The NFER evaluation of Family Literacy with linguistic minorities, Year 4 and Year 7. London

Deutsches Jugendinstitut (2003): Schritt für Schritt – Opstapje. Ein Frühförderprogramm für 2-4jährige Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Vorstellung des Modellprogramms und der wissenschaftlichen Begleitung. München.

Döbert, M./ Hubertus, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/Stuttgart.

Franzmann, B. et al (2002): „Sprach- und elementare Leseförderung in Familien und Familienbildung", in: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. München, S.173-234.

Kniefl, W./ Pettinger, R. et al (1997): „Ich könnte alleine für mein Kind nicht soviel machen..". Integrationshilfe HIPPY. München.

Milhoffer, Petra (2005): Der Kindergarten kommt zu spät. URL: http://www.mckinsey-bildet.de/downloads/04_bildungswerkstatt/bw_1/bw1_milhoffer.pdf

Morrow, L.M./Tracey, D./Maxwell, C.M. (Eds.) (1995): A Survey of Family Literacy in the United States. Newark.

Näger, S. (2005): Literacy - Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur .Freiburg.

Nickel, S. (2001): „Prävention von Analphabetismus: vor, in, nach und neben der Schule", in: Alfa-Forum 47. S.7-11.

Nickel, S. (2004a): „Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift", in: Panagiotopoulou, A./Carle, U. (Hg.): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler, S.71-83.

Nickel, S. (2004b): „Was heißt eigentlich „funktional alphabetisiert"? Oder: Wie viel Lesen und Schreiben braucht der Mensch? Eine Einführung in den Themenschwerpunkt", in: Alfa-Forum 54-55. S.8-10.

Poulson, L. et al. (1997): Family Literacy. Practice in Local Programmes. An evaluative review of 18 Programmes in the Small Grants Programme. London.

Tenta, H. (2002): Schrift- & Zeichenforscher. Was Kinder wissen wollen. München.

Topping, Keith (1996): "The Effectiveness of Family Literacy", in: Wolfendale, Sheila & Topping, Keith (Eds.): Family Involvement in Literacy. Effective Partnerships in Education. London, New York, p.149-163.

Ulich, M. (2003): „Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich“, in: kiga heute 3, S.6-18.

Wasik, B.H./ Dobbins, D.R./Herrmann, S. (2001): “Intergenerational Family Literacy: Concepts, Research, and Practice”, in: Neuman, S. B. & Dickinson D.K. (Eds.): Handbook of Early Literacy Research. New York. p.444-458.

Zinke, P. (2004): Vom Zeichen zur Schrift. Begegnungen mit Schreiben und Lesen im Kindergarten. Weinheim/Basel.

Mehtap Şanli, Projekt „frühstart", Gießen

Frühstart – Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten

„Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt."
Ludwig Wittgenstein

Werden Vorschulkinder im Kindergarten angemessen auf die Schule vorbereitet? Erfüllt der Kindergarten seinen Bildungsauftrag? Werden Kinder dort ausreichend in ihren Sprachkompetenzen gestärkt? Werden Kinder mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen hinreichend berücksichtigt? Inwieweit fließen interkulturelle Konzepte in den Kindergartenalltag ein? Müsste die Ausbildung der Erzieher/innen nicht reformiert werden?

Diese und viele weitere Fragen werden nicht erst seit den internationalen Ergebnissen des so genannten Kindergarten-PiSA auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen vielfach diskutiert. In einem sind sich alle einig: Der Kindergarten ist die erste Bildungseinrichtung. Die ersten Lebensjahre eines Kindes sind entscheidend für seine spätere schulische Entwicklung. Diese Erkenntnis und der dringende Handlungsbedarf spiegeln sich in zahlreichen Projekten und Initiativen wie auch in politischen Maßnahmen im Elementarbereich wider.

Das Bundesland Hessen setzt sich seit 1999 durch zahlreiche Integrationsmaßnahmen für die Bildungs- und Integrationschancen insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gezielt ein. Kernelement der hessischen Integrationspolitik ist dabei die Sprachförderung. Mit einem Programm zu einem flächendeckenden Sprachförderangebot für Zuwandererkinder im Vorschulalter, das im Jahr 2002 begann, konnten bis Ende 2004 bereits 20.400 Kinder gefördert werden.

Das Projekt „frühstart – Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten", das ebenfalls vom hessischen Sozialministerium und dem hessischen Kultusministerium unterstützt wird, bietet als Modellprojekt in den Städten Frankfurt, Gießen und Wetzlar einen weiteren wichtigen Bildungs- und Integrationsbeitrag, der neben Sprachförderung, die Bereiche interkulturelle Erziehung und Elternarbeit mit berücksichtigt. Im Folgenden wird das Projekt „frühstart" mit seinen bereits laufenden Maßnahmen und den bisherigen Ergebnissen vorgestellt.

Zielsetzung des Projektes „frühstart"

„frühstart – Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten" ist ein Modellprojekt der gemeinnützigen Hertie-Stiftung in Frankfurt, der Herbert-Quandt-Stiftung, der ALTANA AG in Bad Homburg und der türkisch-deutschen Gesundheitsstiftung e.V. in Gießen in Zusammenarbeit mit den Städten Frankfurt, Gießen und Wetzlar sowie dem hessischen Sozialministerium und dem hessischen Kultusministerium. Ziel des Projekts ist es unter Berücksichtigung der drei wichtigen Elemente frühkindlicher Bildung – Sprachförderung, interkulturelle Erziehung und Elternarbeit – insbesondere Kindern mit Migrationshintergrund den Grundstein für ihre spätere schulische Laufbahn zu legen.

Das Projekt wird an sechs Kindertagesstätten im Frankfurter Gallusviertel, einem Quartier mit hohem Zuwandereranteil, und an jeweils drei Kindertagesstätten in Gießen und Wetzlar durchgeführt.

Im Rahmen der Sprachförderung sollen Erzieher/innen Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen in ihren Kindertageseinrichtungen intensiv und systematisch sprachlich fördern. Dies setzt voraus, dass die eigene sprachliche Sensibilität geschärft und gezielt in die eigene alltägliche Erziehungsarbeit eingebracht wird. Dadurch sollen Kinder in ihrer Fähigkeit gestärkt werden mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache altersgerecht sicher umzugehen.

Ziel der interkulturellen Erziehung ist die Stärkung und Erhöhung von interkulturellen Handlungskompetenzen der Erzieher/innen sowie der Elternbegleiter/innen. Die Reflexion der eigenen Sozialisation in einem spezifischen kulturellen Raum ist eine wichtige Voraussetzung hierfür. Interkulturellen Pädagogik, als eine wichtige Grundlage für den Umgang mit „Andersartigkeit und Fremdheit" soll im Rahmen des Projekts als ein wesentlicher Bestandteil des pädagogischen Kindergartenkonzeptes verstanden werden.

In der Elternarbeit, dem dritten Element im Projekt „frühstart", werden ehrenamtliche mehrsprachige Elternbegleiter/innen ausgebildet, die eine interkulturelle Brückenfunktion zwischen Kindertageseinrichtungen und Zuwanderereltern einnehmen sollen. Durch die Vermittlung von Wissen zu elementarpädagogischen Themen und die gemeinsame Erprobung von Frühförderkonzepten und -methoden sollen Eltern mit Migrationshintergrund in ihren Erziehungs- und Bildungsaufgaben gestärkt und gefördert werden.

Fortbildung der Erzieher/innen

Im Projekt „frühstart" werden Erzieher/innen durch gezielte Fortbildung in die Lage versetzt, die drei Elemente Sprachförderung von Zuwandererkindern, interkulturelle Erziehung und

Elternarbeit zum Gegenstand ihrer täglichen Erziehungsarbeit zu machen. Die Schulung begann im April 2004 und dauert bis Dezember 2006. Sie findet in regelmäßigen Abständen jeweils in Frankfurt und Gießen/Wetzlar statt. Darüber hinaus kommen die regionalen Gruppen zu gemeinsamen Reflexionstreffen zusammen und tauschen sich über die Sprachfördermaßnahmen in ihren Kindertageseinrichtungen aus. An den Fortbildungen nehmen insgesamt 36 Erzieher/innen mit jeweils 110 Unterrichtsstunden regelmäßig teil.

Themenschwerpunkte

Im Bereich der Sprachförderung liegt der Schwerpunkt der Schulung auf folgenden Themen:

- Förderansatz und -inhalte aus „Wir verstehen uns gut – Spielerisch Deutsch lernen"Informationen zur kindlichen Sprachentwicklung und zu möglichen Entwicklungsstörungen
- Faktoren der Mehrsprachigkeit
- Kriterien für die Auswahl von Kindern für die Fördergruppen
- Nutzung des Aufnahmebogens, des Sprachstandsbogens und des Reflektionsbogens aus „Wir verstehen uns gut – Spielerisch Deutsch lernen"
- Einbindung der Sprachförderung in das Gesamtkonzept der Einrichtung

Die Einheit „interkulturelle Erziehung" beinhaltet u.a. diese Themenschwerpunkte:

- interkulturelle Sensibilisierung und Erhöhung der interkulturellen Handlungskompetenz der Erzieher/innen
- Reflexion der eigenen Sozialisation in einem spezifischen kulturellen Raum
- Charakteristiken von und Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen im Bereich der frühkindlichen Erziehung
- Grundzüge der Weltreligionen
- Grundzüge der Konzepte Ethnizität und Kultur und ihres Verhältnisses zueinander
- Grundzüge des Zusammenhangs von Sprache, Kultur und Identität
- Hinführung zu interkulturell sensibilisierender Kinderliteratur

Ziele und Methoden

In den Fortbildungen sollen die Erzieher/innen in ihren Fähigkeiten und Kompetenzen gestärkt werden, Kinder mit Sprachdefiziten in ihren Kindertageseinrichtungen intensiv und systematisch sprachlich zu fördern. Dies setzt zunächst die Entwicklung und Sensibilisierung des eigenen Sprach- und Sprechbewusstseins voraus, was ebenfalls ein Schwerpunkt der Schulung ist. Viele der „frühstart"-Erzieher/innen betonen, dass sie seit der Teilnahme an dem Projekt immer stärker erkennen, wie sehr sie für ihre Kindergartenkinder als wichtige Sprach- und Sprechvorbilder fungieren. Sie achten zunehmend darauf mit den Kindern in einer klaren und deutlichen Aussprache in ganzen Sätzen zu reden, wann immer möglich in den Kindergruppen Kommunikations- und Sprechsituationen zu schaffen und die Kinder zum Sprechen zu motivieren.

Das Konzept „Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen – Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule", Münster 2001, bildet dabei die methodische wie auch inhaltliche Grundlage der Sprachförderung.

Im Bereich „interkulturelle Erziehung" werden die Erzieher/innen im Projekt „frühstart" an das aktuelle Fachwissen zur interkulturellen Pädagogik herangeführt. Dieses impliziert u.a., dass sie durch Reflexion der eigenen kulturellen und traditionellen Werte und Muster eine interkulturell sensible Haltung gegenüber allen Kindern einnehmen. Dabei soll „interkulturelle Erziehung" nicht als „Sonderbereich" angesehen, sondern als ein wichtiger Bestandteil der Pädagogik in das eigene Kindergartenkonzept integriert und im Alltag umgesetzt werden. Ziel ist es, eine Sensibilisierung der Erzieher/innen für die spezifischen, kulturellen, traditionellen, sprachlichen und religiösen Bedürfnisse von Eltern und Kindern zu erreichen.

Sprachfördergruppen in den „frühstart"-Kitas

In jeder der zwölf „frühstart"-Kindertageseinrichtungen sind zwei Sprachfördergruppen mit zehn Kindern im Alter von drei bis vier Jahren und eine Gruppe mit zehn Kindern im Alter von vier bis fünf Jahren etabliert. Die Sprachförderung ist angelehnt an das Konzept „Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen." [1] Die Sprachförderung ist in den Kindergartenalltag integriert und findet zweimal in der Woche je nach Aufnahmefähigkeit der Kinder für 30 bis 60 Minuten statt. Jede Stunde wird mit Hilfe eines Reflexionsbogens dokumentiert. So werden die Erzieher/innen dazu befähigt, die sprachlichen Entwicklungen einzelner Kinder in ihren Gruppen sowie das eigene Sprech- und Sprachverhalten zu beobachten und gegebenenfalls zu modifizieren. Derzeit bekommen 240 Kinder diese Sprachförderung.

Ein Beispiel sprachlicher Entwicklung aus einer der frühstart-Gruppen

B. ist seit April 2004 ein „frühstart"-Kind, der-

1) Elke Schlösser: Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule. Ökotopia Verlag 2003.

zeit viereinhalb Jahre alt mit einem türkischsprachigen Hintergrund. B. ist ein ruhiges und zurückhaltendes Kind mit gutmütigem Charakter. Anfangs hat B. nur mit türkischsprachigen Kindern gespielt und konnte kein Deutsch. In der „frühstart"-Gruppe beteiligte er sich sehr rege. Nach einer passiven Phase des Sammelns von Ausdrücken wurde er zur „Sprachlokomotive", der die anderen Kinder motiviert und als erster Neues aufgreift. Inzwischen assoziiert er frei auf Deutsch und fängt an Geschichten zusammenhängend zu erzählen, auch zuhause. B. redet jetzt viel und ist insgesamt lebhafter geworden.[2]

Fortbildungen der Elternbegleiter /innen

Derzeit sind 30 ehrenamtliche mehrsprachige Elternbegleiter/innen im Projekt tätig, zwanzig Frauen und zehn Männer. Die zahlenmäßig größte Gruppe stammt aus der Türkei. Darüber hinaus sind Menschen aus der Ukraine, aus Russland, aus Ägypten, Eritrea, Marokko, Mexiko und dem Iran in der Elternarbeit aktiv.

Seit Mai 2004 finden die Fortbildungen der Elternbegleiter/innen regelmäßig jeweils in Frankfurt und Gießen statt. Die Schulung basiert auf einem für das Projekt eigens entwickelten Curriculum. Insgesamt erhalten die Elternbegleiter/innen im Projektverlauf 120 Unterrichtsstunden Fortbildung über einen Zeitraum von zweieinhalb Jahren.

Themenschwerpunkte

Im Bereich „frühkindliche Entwicklung und Förderung" sind folgende Themen angesetzt:

- Kindergarten als Erfahrungsraum und Lern-Ort für das Kleinkind
- Entwicklung des Kindes in den Bereichen Soziales, Kognition, Psyche und Physis
- Bedeutung des Spielverhaltens für die ganzheitliche Entwicklung des Kindes
- Kindliche Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit
- Gesundheitserziehung und Ernährung
- Bewegungserziehung zur Förderung und Stärkung kindlicher Motorik und Lernfähigkeit
- Medienpädagogik: richtiger Umgang mit Medien wie z.B. Fernsehen und Computer

Die Themen im Bereich „interkulturelle Sozialisation, Bildung und Erziehung" sind u.a. folgende:

- Aufbau und Struktur des hessischen und deutschen Schul- und Bildungssystems
- Stadtteil und Region als Lern- und Lebensort, Kennen lernen und Nutzung von familien- und bildungsspezifischen Beratungs- und Informationsangeboten
- Umgangsformen zwischen Religionen und Konfessionen und Säkularität in dieser Gesellschaft
- Umwelterziehung und Umweltschutz

Ziele und Methoden

Ziel der Schulung von Elternbegleitern/innen ist die Stärkung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen frühkindliche Entwicklungsprozesse wahrzunehmen und in die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund bedürfnisorientiert einfließen zu lassen. Dabei geht es in den Fortbildungen nicht nur um die Vermittlung von pädagogischem Fachwissen, sondern um den Erwerb und die gemeinsame Erarbeitung von didaktisch-methodischen Umsetzungsmöglichkeiten der Inhalte für die Kooperation mit Eltern und Kindertageseinrichtungen bzw. anderen Institutionen. Darüber hinaus wird angestrebt, dass Elternbegleiter/innen im Verlauf des Projekts mit Migranten-Selbstorganisationen und interkulturellen Einrichtungen zusammenarbeiten und diese im Hinblick auf Sprachförderung, Kindergartenpädagogik und frühkindliche Entwicklung beraten. In Form von Kleingruppenarbeiten oder Paarübungen sowie Falldarstellungen und Rollenübungen soll pädagogisches Wissen verinnerlicht und auf seine Umsetzbarkeit für die anstehenden Zielgruppen erprobt werden. Diese Herangehensweise ist entscheidend für den späteren Kontakt mit Eltern, denn es muss bedacht werden, dass die meisten Elternbegleiter/innen keine Pädagogen/innen sind, die Erfahrungen im Umgang mit Erwachsenengruppen bzw. mit dem Vermitteln von Informationen haben.

Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund

Die Zusammenarbeit zwischen Elternbegleitern/innen, Eltern mit Migrationshintergrund und „frühstart"-Kindertageseinrichtungen findet auf folgenden Ebenen statt:

- Interkulturelle Projektarbeit
- Thematische Elternnachmittage
- Entwicklungs-, Eltern-, Familien- und Aufnahmegespräche
- Elternseminare
- Übersetzung von schriftlichen Texten, Einladungen für Eltern etc.

Interkulturelle Projekte

Eine interkulturelle Maßnahme im Rahmen der Elternarbeit ist das Projekt „Interreligiöse und interkulturelle Begegnung im Kindergarten". Dieses Projekt wird ebenfalls von einer Elternbegleiterin auf Anfrage der interessierten „frühstart"-Kindergärten angeboten. Ziel dieses Angebotes ist es, durch eine kindge-

2) aus den Beobachtungen und Dokumentationen einer „frühstart"-Erzieherin

rechte und spielerische Vermittlung der Grundlagen des Islam und Herausarbeitung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit den anderen beiden monotheistischen Religionen Christentum und Judentum, eine interreligiöse und interkulturelle Begegnung der Kindergartenkinder untereinander zu ermöglichen.

Thematische Elternnachmittage in den „frühstart"-Kitas

Angelehnt an die Schwerpunktthemen der parallel laufenden Fortbildungen haben sich Elternbegleiter/innen in Zweier- und Dreier-Gruppen zusammengefunden, um Zuwandereltern (die Veranstaltungen sind selbstverständlich auch für interessierte deutsche Eltern offen) in den Kindertageseinrichtungen zu wichtigen bildungsspezifischen Themen zu informieren und sich mit ihnen auszutauschen. Folgende Themen werden bei den „Elternnachmittagen" angeboten:

- Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit
- Das hessische Schul- und Bildungssystem
- Gesundheitserziehung (gesunde Ernährung und Bewegung)
- Kindergarten als Lebens- und Erfahrungsraum

Ziel ist es bei den „Thematischen Elternnachmittagen", Zuwandereltern Informationen zu einem spezifischen pädagogischen Thema anzubieten und gleichzeitig mit ihnen pädagogische Konzepte und Ansätze auszuprobieren. Darüber hinaus besteht ein weiteres wichtige Anliegen darin, im Austausch mit den Eltern und Erziehern/innen, die Sorgen und Bedürfnisse der Eltern mit Migrationshintergrund herauszufiltern und diese dem Kindergartenpersonal transparent zu machen.

Entwicklungs-, Eltern-, Familien- und Aufnahmegespräche in den Kitas

Eine weitere Form der Zusammenarbeit mit den Zuwandereltern ist durch so genannte Entwicklungs-, Familien- und Elterngespräche, wie auch Aufnahmegespräche in den „frühstart"-Kindergärten gegeben. Je nach Problemstellung und Bedarf können sich die Erzieher/innen an das Projekt wenden und um den vermittelnden Einsatz eines Elternbegleiters oder einer Elternbegleiterin bitten. Es wird gezielt ein/e Elternbegleiter/in kontaktiert, der/die sich anschließend mit der Kita in Verbindung setzt. Wenn möglich, geht dem eigentlichen Termin ein Vorgespräch voraus, in dem Anliegen, Problemlage, Hintergrundinformationen und Gesprächsziele geklärt werden. Dadurch ist eine größere Sicherheit von Seiten der Elternbegleiter/innen gewährleistet, was wiederum die Effektivität des Gespräches erhöht. Den Eltern wird mitgeteilt, dass an dem Gespräch ein/e Elternbegleiter/in teilnehmen wird, dessen/deren Ziel es ist, kulturell und sprachlich zwischen dem pädagogischen Personal und ihnen zu vermitteln. Nach einer gemeinsamen Reflexion und Evaluation des Einsatzes und der schriftlichen wie auch mündlichen Weiterleitung wesentlicher Aspekte an das Projekt werden die Ergebnisse der Gespräche dokumentiert. Die Erfahrungen in diesem Bereich zeigen immer wieder, wie entscheidend die vermittelnden Einsätze der Elternbegleiter/innen sowohl für die Erzieher/innen als auch für die Eltern sind. Die Rückmeldungen beider Seiten bestätigen dies. An dieser Stelle sei folgendes Beispiel exemplarisch dargestellt:

Mithilfe eines vermittelnden Gespräches mit einem sechzigjährigen Elternbegleiter türkischer Abstammung konnten ein älterer türkischer Vater und seine Frau davon überzeugt werden, wie wichtig das Aufsuchen eines Logopäden für die Sprach- und Sprechentwicklung ihrer vierjährigen Tochter ist. Die vorherigen Versuche der Erzieher/innen schlugen fehl, da diese ihm nicht erklären konnten, was ein Logopäde ist. Der Vater hatte Angst, dass sein Kind als „behindert" stigmatisiert werden könnte und lehnte jedes Gespräch hierüber ab. Der empathische Elternbegleiter konnte dem Vater die Angst vor dieser unbekannten Maßnahme nehmen und gleichzeitig den Erziehern/innen die Unsicherheiten und Ängste auf Seiten der Eltern vermitteln. Dies wurde von den Pädagogen/innen als ein sehr großer Gewinn für die Zusammenarbeit mit Eltern angesehen.

„frühstart" ist als Modellprojekt angelegt. Verlauf und Ergebnisse werden vom Europäischen Forum für Migrationsstudien an der Universität Bamberg wissenschaftlich evaluiert. Die ersten Zwischenergebnisse liegen dem Projekt Anfang Oktober 2005 vor. Bei Interesse kann unter der angegebenen Kontaktadresse ein Zwischenbericht angefordert werden.

„frühstart" bedeutet frühzeitige und ganzheitliche Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in sozial benachteiligten Räumen in Kooperation mit Erziehern/innen und Eltern auf allen frühkindlichen Ebenen.

Prof. Dr. Gerhard Lehwald,
Leipziger Kinderbüro e.V.

Kinder planen ihre Stadt: Zur Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in die Stadterneuerung

1. Zu Aspekten kinderfreundlicher Stadterneuerung

Kinderfreundliche Stadterneuerung stellt Sanierungsfragen und Planungsprobleme für eine kinderfreundliche Stadt in den Mittelpunkt. Das können sein: Gibt es ausreichend Plätze zum Spielen? Wo treffen sich Kinder? Wie sind die Orte zu erreichen? Wie ist die Verkehrssicherheit für Kinder? Welche Naturerfahrungen können Kinder und Jugendliche machen? Wo finden sie in der Stadt Anregungen für ihre körperliche und geistige Entwicklung?

Kinderfreundliche Stadterneuerung fragt aber auch, wie Kinder und Jugendliche bei der Suche nach Lösungen in ihrem Lebensumfeld beteiligt werden. Da die zukünftigen Bewohner/innen der Stadtviertel heute noch zum größten Teil Kinder sind, ist deren Einbeziehung (Partizipation) dringend notwendig. Denn Beteiligung schafft Identifikation. Und Identifikation bringt die Motivation voran, sich für den Raum, in dem man lebt, zu engagieren. Identifikation und Motivation verhindern oder vermindern zumindest, wie Beispiele aus anderen Großstädten zeigen, die „Flucht" ins Umland. Die Projekte aus Leipziger Sanierungsgebieten zeigen, dass es möglich ist, bürokratische Planungsverfahren flexibler zu gestalten und zeitlich zu straffen. Damit werden sie für Kinder und Jugendliche überschaubar. Beteiligung in der Stadtsanierung und Planung meint nicht nur zufälliges Abfragen von Wünschen, sondern aktive Eigengestaltung der Lebenswirklichkeit in selbsterarbeiteten Projekten. Das schließt vielfältige Herangehensweisen ein. Sie müssen mit den Akteuren/innen stets so organisiert werden, dass ihr Interesse erhalten bleibt und Ergebnisse erreicht werden. Dazu braucht es Erwachsene, die als Anwälte/innen oder Moderatoren/innen die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Stadterneuerung sicherstellen. Wichtig ist ferner außerdem eine interessierte Öffentlichkeit, die Ergebnisse von Beteiligungsverfahren der Kinder und Jugendlichen ernst nimmt und sie nicht als „Kinderkram" diskriminiert. Die häufig von erwachsenen Fachexperten/innen gestellte Frage, was es denn eigentlich bringe, wenn man Kinder und Jugendliche in so komplexe Prozesse wie Stadtgestaltung einbeziehe, ist ernst zu nehmen. Denn vielerorts gibt es noch Vorbehalte in Stadtverwaltungen, die zum Ausdruck bringen, man „verlängere Planungsverfahren", „verschrecke potentielle Investoren" oder „mache sich unnütz Arbeit, da ja ohnehin nichts herauskomme". Die mehrjährige Arbeit des Leipziger Kinderbüros zeigt genau das Gegenteil.

Zunächst zu den Planungsverfahren. Sie können verkürzt werden, wenn es gelingt, frühzeitig eine Akzeptanz der Umgestaltungsmaßnahme herzustellen. Somit werden spätere Umplanungen vermieden. Das gelingt, wenn rechtzeitig informiert und damit das „geistige Potential" der Stadtviertelbewohner/innen aktiviert wird. Die Beteiligung von Bürgern/innen aller Altersgruppen an der Stadterneuerung sollte deshalb nicht am Ende der Planungsphase stehen, sondern ganz am Anfang. So entscheidet die Ideensammlung nicht selten über das Gelingen einer Umgestaltung. Zudem öffnet gerade die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen den „unkonventionellen" Blick, der bei manchen Planern/innen durch Routinehandlungen verstellt sein kann. Die lokale Kenntnis der Heranwachsenden ist ein wichtiger Faktor, der sich nur positiv auf das Planungshandeln auswirkt.

Und wie ist es mit den Investoren/innen oder Sponsoren/innen? Halten sie sich aufgrund der Kinderbeteiligung zurück? Es gibt viele Beispiele aus Projekten des Leipziger Kinderbüros, wo private Investoren/innen eher überrascht waren von der Ideenflut der Kinder und Jugendlichen.

Nun zum letzten Einwurf, bei der Kinderbeteiligung „komme sowieso nichts heraus." Die Frage lautet hier: Für wen? Für die Stadtverwaltung oder für die Kinder? Das große Diskussionsthema heißt doch gegenwärtig, wie kann Kinderfreundlichkeit in möglichst vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens erreicht werden? Natürlich nur mit den Kindern und Jugendlichen und nicht an ihnen vorbei! Denn Kinderfreundlichkeit muss verstanden werden als Kommunikation und als Lernprozess, der die gesamte kommunale Selbstverwaltung erfasst. Sie darf nicht als bürokratischer Akt gesehen werden, sondern muss mit Akteuren/innen vor Ort gemäß den jeweiligen Bedingungen stufenweise umgesetzt werden. Für die Bau- und Planungsämter in Städten und Gemeinden bedeutet dies, dass sie sich in ihrer Arbeit stärker den Erfordernissen der Partizipation angleichen werden. Und die Kinder und Jugendlichen? Sie lernen in diesem Prozess, mit welchen Schwierigkeiten zu rechnen ist und wie man diese durch konstruktives Handeln überwinden kann. Gute Argumente sind für die Realisierung der eigenen Ideen gefragt

und diese müssen überzeugend vermittelt werden. Eigene Interessen dürfen nicht gegen, sondern mit Institutionen umgesetzt werden. Also: Demokratie lernen im besten Sinne! Es kommt doch etwas dabei heraus!

2. Projekttypen des Leipziger Kinderbüros

Das Leipziger Kinderbüro ist ein Stadteil-, Planungs- und Beteiligungsbüro. Es bietet Kindern und Jugendlichen von etwa zehn bis achtzehn Jahren aus dem jeweiligen Stadtviertel die Möglichkeit, sich aktiv mit der Gestaltung ihres Wohnumfeldes zu beschäftigen. Zusätzlich zu den Stadtviertelprojekten bietet das Leipziger Kinderbüro in seinen Außenstellen betreute Projektwochen für Schulen an, die sich mit dem Thema Stadt- und Lebensraumgestaltung befassen. Nachfolgend sind Projekttypen aufgeführt, die vom Leipziger Kinderbüro regelmäßig angeboten werden:

- Stadterkundungen
  Projektbeispiele: Stadtdetektive erkunden ihr Wohngebiet nach Schwachstellen, Gender mainstreaming – „Wo ist es für Mädchen gefährlich?", Aktion Kinderstadtplan
- Spielplatzplanungen und Schulhofumgestaltungen
  Projektbeispiele: „Wo dürfen Kinder spielen: Heiße Diskussionen mit Omis und Opas", „Ein Schulhof zum Wohlfühlen", Zwischennutzung von verlassenen Brachflächen
- Aufspüren von Verkehrsproblemen für Kinder
  Projektbeispiele: „Hier kracht`s" – Gefahren im Stadtteil, „Meine Skateboardwege", „Fahrt frei für Pedalritter"
- Analyse von Stadtplätzen und Hinterhöfen
  Projektbeispiele: „Grüne Hinterhöfe – Hausbesitzer und Planer in der Mangel", „Ein Platz in der Mitte für alle"
- Auswerten von Umfragen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen
  Projektbeispiele: „Kinderfreundliche Straße – wie soll sie aussehen?", „Mein Wohngebiet – cool oder uncool", „Meine Wohnung: Ist sie wirklich kinderfreundlich?", „Meine Lieblingssorte"
- Drehen von Videofilmen über das Leben von Kindern in den Stadtvierteln
  Projektbeispiele: „Platz da für behinderte Kinder", „Unsere Rollstuhlfahrt durch das Stadtviertel", „Mein Stadtviertel als Spielraum"
- Analyse des Stadtgrüns
  Projektbeispiele: „Frische Luft: Wo fehlen Bäume und Sträucher?", „Mein Freund der Baum"
- Hausfassaden
  Projektbeispiele: „Unser Stadtviertel muss bunt sein" (Sprayerprojekte), „Wir lassen unsere Schule einfach zuwachsen", „Wieviel Grün hält unser Stadtgebiet aus?"
- Modellbau
  Projektbeispiele: Brachflächengestaltung, „Unser Schulhof", Lehr und Erlebnispfade in der Stadt
- Schreiben für die Stadtteilzeitung
  Projektbeispiele: „Green town" (Leipzig Grünau), „Südpol" (Leipzig Südvorstadt), „West Seite Stories" (Leipzig Lindenau)
- Beratungsleistungen zur Partizipation
  Projektbeispiele: Jugendbeiräte im Leipziger Westen, Fachstelle für Partizipation und Demokratie lernen

3. Beispielprojekte aus dem Leipziger Urban - Erneuerungsgebiet

Kinderstadtteilpläne

Kinderstadtteilpläne weisen auf Ziele im Stadtviertel hin, die für Kinder und Jugendliche erreichbar sind. Diese spezialisierten Pläne werden von Kindern (durch so genannte Stadtdetektive) unter Anleitung des Leipziger Kinderbüros entwickelt und ständig aktualisiert. Sie warnen u.a. vor Gefahrenpunkten im jeweiligen Wohnquartier. Für Stadtplaner/innen und Architekten/innen geben Kinderstadtpläne einen guten Überblick über „Stärken" und „Schwächen" des Stadtquartiers aus der Sicht junger Menschen. Die Kinderstadtteilpläne von Leipzig-Lindenau und Leipzig-Kleinzschocher mit ihren insgesamt 82 Veränderungsvorschlägen hängen ständig im Urban-Kompetenzzentrum aus und dienen hier den Stadtplanern/innen als Hilfestellung. Außerdem liegen sie in digitalisierter Form auf der Homepage des Leipziger Kinderbüros vor und können hier abgerufen werden (www.leipziger-kinderbuero.de).

Kinderwegweiser

Im Rahmen von Projektwochen entwickelt das Leipziger Kinderbüro gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern Wegweiser für Kinder und Jugendliche, die auf zentralen Plätzen des Urban-Gebietes aufgestellt werden (Kuhturmstraße, Henriettenplatz, Adler). Mit diesen Aktionen will das Leipziger Kinderbüro den Bedürfnissen und Ansprüchen der im Gebiet wohnenden Kinder und Jugendlichen gerecht werden und sie an der Stadtgestaltung aktiv mitwirken lassen.

Beispielhaft soll das an einem Projekt gezeigt werden, das jüngst mit Mittelschülern/innen durchgeführt wurde. Zunächst besuchten die teilnehmenden Jugendlichen die Freiflächen und Objekte, auf die der Wegweiser hinweisen soll. Mit einer Digitalkamera wurde eine Bilddokumentation erstellt. Sie ermöglichte zunächst

eine Merkmalsfindung für die betreffenden Schilder. Danach wurden Entwürfe aufs Papier gebracht und später auf Pappen, die als Schablonen für die Originalschilder dienten. Daraufhin folgten die handwerklichen Tätigkeiten, wie Holz aussägen, den Holzstücken den richtigen Schliff verpassen und das Einlöten der Schrift. Um die Wegweiser wirklich kindgerecht zu gestalten, mussten sie bunt angemalt werden. Abschließend lackierten die Jugendlichen die nun fertigen Holzschilder, damit sie der Witterung standhalten können. Die Schilder wurden sowohl in der Schule als auch im Urban-Kompetenzzentrum der interessierten Öffentlichkeit in einer Ausstellung „10 Jahre Leipziger Kinderbüro" vorgestellt. Der Kinderwegweiser wurde schlussendlich am 1. Juni, dem internationalen Kindertag, aufgestellt.

Brachflächengestaltung

Im Urban-Erneuerungsgebiet gibt es eine Vielzahl von Brach- und Freiflächen. Das sind verwilderte Hinterhöfe, Flächen ehemaliger Industrieanlagen, einstige Klein- und Handwerksbetriebe sowie verfallene Garagen und Schuppen. Zur Umgestaltung sind die Vorschläge von Kindern und Jugendlichen sehr gefragt, da Brachflächen durch Zwischennutzung als Spielraum eine gute Möglichkeit darstellen, das Freizeitangebot für Kinder und Jugendliche in der Stadt zu vervielfältigen. Gemeinsam mit Schülern/innen umliegender Schulen wurde mittels Modellbau eine Gestaltung von Flächen entlang einer stark befahrenden Straße im Ortsteil Leipzig-Kleinzschocher vorgenommen. Nachfolgend wurde auf der Kinderseite des zuständigen Ortsblattes, die vom Kinderbüro regelmäßig herausgegeben wird, ausführlich über diese Aktion berichtet.

Projekte mit generationsübergreifenden Dialogen

Unter dem generationsübergreifenden Diskurs versteht man die (organisierte) Diskussion verschiedener Altersgruppen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Senioren) über ein Gestaltungsproblem im Stadtviertel. Nicht selten treten dabei Unterschiede in den Nutzungsinteressen zutage, die zu mehr oder minder heftigen Auseinandersetzungen führen können. Plätze in einem Wohngebiet eignen sich dabei in besonderer Weise, ein Beteiligungsverfahren durchzuführen, an dem Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen teilhaben. Das mag daran liegen, dass Plätze immer „Orte des Geschehens" in einem Stadtviertel sind, die für alle Bevölkerungsgruppen hinsichtlich der wechselseitigen Information und Kommunikation einen hohen Stellenwert innehaben. Das Leipziger Kinderbüro führte in den letzten

Tabelle 1

Methode	**Ziel**	**Beispiel**
Wortpaare	Eindrucksqualität bestimmen	Spielplätze einschätzen
Interview Fragebogen	Interessen und Meinungen erfragen	Wohlbefinden im Stadtviertel ermitteln
Videofilme Videostreifzüge	Interessen und Meinungen darstellen	Lieblingsorte im Stadtviertel bestimmen
Brainstorming Zukunftswerkstätten	Kreative Prozesse aktivieren, Visionen entwerfen	Kinderratssitzung bzw. Kinderanhörung vorbereiten
Zeichnungen	Aufzeigen eigener Ideen und Vorstellungen	Entwürfe für Umgestaltungen herstellen
Modelle	Räumliches Darstellen eigener Ideen und Vorschläge	Gestaltungsvorschläge für Freiflächen im Stadtviertel darbieten
Briefe	Einbeziehung der Ämter und Institutionen der Stadt	Aktionen der Öffentlichkeit bekannt machen
Ortsbegehungen Fotoreportagen	Sensibilisierung für Lebensumfeld	Veränderungen im Stadtviertel beobachten
Stadtpläne Karten	Umgang mit Stadtplänen und Karten zur Stadtteilplanung	Einen Kinderstadtteilplan erstellen
Demonstration Vorführung	Spezialwissen Erwachsenen demonstrieren	Arbeitsweise eines Hundekotautomaten zur Spielplatzreinhaltung erläutern
Wettbewerbe	Anerkennung von projektfernen Personen erhalten	Sprayerwettbewerbe ausschreiben

Jahren eine Vielzahl von Gestaltungsprojekten mit altersübergreifenden Dialog durch, so z.B. Überlegungen zu Stadtplätzen, Nutzungen von Brachflächen und offenen Schulhöfen.

4. Methodenübersicht zur Stadterneuerung

Methoden dienen dazu, Einstellungen, Interessen oder einfach Handlungsorientierungen der beteiligten Akteure/innen „abzubilden". Die Besonderheit besteht darin, dass diese nicht von Experten/innen, sondern zum großen Teil von den Kindern und Jugendlichen selbst erarbeitet werden. Vor der Erarbeitung ist es zunächst nötig, das später zu analysierende Stadtteilgebiet genau zu erkunden. Kinder und Jugendliche lernen unter Anleitung, worauf es in dem betreffenden Umweltausschnitt ankommt. Um Beispiele anzuführen: Ein Spielplatz muss unter etwas anderen Kriterien bewertet werden als z.B. ein Fahrradweg, ein Schulhof sollte nicht dieselbe Qualität wie ein innerstädtisches Quartier haben. Bevor die Kinder und Jugendlichen also überlegen, welche Methoden sie einsetzen wollen, müssen sie eine gründliche Standortanalyse vornehmen. Dazu entwickeln sie vielfältige Ideen. Dabei ist es aber wichtig, die Handlungsorientierung nicht aus dem Auge zu verlieren. Es muss stets klar sein, wozu und mit welchen Intentionen eine betreffende Analyse durchgeführt wird. Es sind demzufolge Methoden zu bevorzugen, die realitätsnah konzipiert sind. Die obige Übersicht (Tabelle 1)vermittelt jene Prüfverfahren, die im Leipziger Kinderbüro vornehmlich Anwendung finden.

5. Methodenbeispiele aus dem Grundschulalter

Die Methode der „Wortpaare"
Im folgenden soll eine Methode vorgestellt werden, die sich für jüngere Kinder eignet. Wortpaare können helfen, die Qualität von Aufenthaltsorten zu bestimmen. Die Wortpaare sind dabei meist in Listen untereinander gesetzt und beschreiben Eindrucksqualitäten, die Kinder erleben, wenn sie Freiflächen begutachten. Die Erklärung der Wortlisten ist schnell geleistet. Vielleicht muss man jüngeren Kindern bestimmte Begriffe der Liste nochmals erklären und darauf hinweisen, dass pro Merkmal nur ein Kreuz gesetzt werden kann.

Das Kinderbüro verwendet diese Analysemethode im allgemeinen bei der Vorbereitung von Kinderanhörungen zur Einschätzung von Spielfreiflächen. Entscheidend ist dabei, dass die verwendeten Wortpaare unterschiedliche Bereiche der Brachfläche/Spielfläche kennzeichnen und gegensätzlich definiert werden können. Außerdem müssen kindgemäße und klar verständliche Begriffe verwendet werden. Aufgrund der Methode „Wortpaare" können Kinder z.B. Freiflächen objektiv einschätzen und diese eventuell mit anderen im Stadtgebiet vergleichen. Dazu empfehlen wir den Betreuern/innen des jeweiligen Projektes, die ermittelten Listen auf Transparenzfolie zu zeichnen und übereinander zu legen. So wird den Kindern schnell klar, wo es Gemeinsamkeiten und wo es Unterschiede gibt. Nach der Auswertung könnte sich eine Gruppendiskussion über mögliche Veränderungen anschließen. Diese Diskussion kann dann zu Gestaltungsempfehlungen führen. Um diese wirkungsvoll präsentieren zu können, sollte man sich vergrößerte Stadtpläne besorgen (am besten direkt bei den jeweiligen Bau- und Planungsämtern), um hier die Vorschläge der Kinder einzeichnen zu können.

Schau Dich mal um! Wie findest Du es hier?

Schön	°	°	Hässlich
Dreckig	°	°	Sauber
Langweilig	°	°	Interessant
Leise	°	°	Laut
Gefährlich	°	°	Sicher
Gemütlich	°	°	Ungemütlich
Fremd	°	°	Vertraut
Abwechslungsreich	°	°	Eintönig
Stinkend	°	°	Frisch
Kinderfeindlich	°	°	Kinderfreundlich
Menschenleer	°	°	Belebt
Abweisend	°	°	Freundlich
Verwinkelt	°	°	Übersichtlich
Grün, Natur	°	°	Grau, Beton
Düster	°	°	Heiter
Reich	°	°	Arm
Durcheinander	°	°	Geordnet
Bedrückend	°	°	Fröhlich
Eng, dicht	°	°	Weit, offen
Verwildert	°	°	Gepflegt
Kontrolliert	°	°	Unkontrolliert
Zugänglich	°	°	Verschlossen

Tabelle 2

Die Methode Modellbau

Modellbau bestimmter Stadtabschnitte ist besonders für jüngere Kinder vorteilhaft (11 bis 14 Jahre). Über Modelle erreichen Kinder und Jugendliche eine höhere Plastizität und Figürlichkeit der Darstellung, die es außerdem besser als Zeichnungen erlaubt, die räumlichen Verhältnisse in dem umzugestaltenden Terrain wiederzugeben. Es wird vom Leipziger Kinderbüro versucht, mit den angefertigten Modellen eine hohe Öffentlichkeit zu erreichen. So werden Ausstellungen durchgeführt, die zu regen

Diskussionen mit Jugendlichen und anderen Stadtteilbewohnern/innen über die Ideen der Kinder führen.

Die Fragebogen-Methode

„So zu wohnen, das wäre mein Traum". Dieser Stoßseufzer stammt von einem Schüler der 4. Klasse einer Grundschule, die ganz in der Nähe eines Sanierungsgebietes liegt. Wie bei Grundschülern/innen üblich, wohnen fast alle in diesem Stadtviertel. Wie ist es aber dort mit dem kinderfreundlichen Wohnen bestellt? Um diese Frage zu beantworten, wurde im Kinderbüro ein kleiner Fragebogen entwickelt, der Meinungen, Wünsche, aber auch Ärgernisse von Elfjährigen rund ums Wohnen ermitteln sollte. Erfragt wurden Lebensbedingungen im Kinderzimmer, in der Wohnung als Ganzes, in Treppenhaus und Flur und auf dem Hinterhof. Anbei eine Beispielfrage aus dem Fragebogen. Gefragt wurden Mädchen und Jungen, die rund um die betreffende Schule wohnen.

Was machst Du alles in Deinem Zimmer?

Ich ✔	Das finde ich:	gut ☺	nicht gut ☹
	spiele		
	schlafe		
	mache Schulaufgaben		
	esse		
	schaue Fernsehen		
	spiele Computer		
	mach anderes:		

Wie sind die Ergebnisse?

Fast alle haben ein Kinderzimmer, das sie aber zu klein finden. Im Kinderzimmer wird gespielt, geschlafen, Schulaufgaben gemacht und zum Teil auch ferngesehen. Die Jungen spielen am Computer. Viele Kinder (60 Prozent) empfinden die Lärmbelästigung von außen als zu groß (Baustelle, Autolärm). In der Wohnung stören sie Risse in der Wand, zu kleine Bäder und Toiletten, eine zu dunkle Küche und ein enger Flur.

Im Unterschied zu Erwachsenen spielen im Leben der Kinder das Treppenhaus und der Hof eine dominierende Rolle. Für viele Kinder sind diese Orte ein wichtiges Kommunikationszentrum. Das Treppenhaus wünschen sie sich hell und lustig (Ausmalungen) und der Hof soll viel Grün aufweisen und nicht als Parkplatz genutzt werden. Sie wünschen sich durchweg einen größeren Hof, der nicht schmutzig sein soll.

Literatur

„Eine Stadt als Spielraum – Leitfragen der Kinderbeteiligung" (2002), in: Stadt Leipzig (Hg.): Reihe Stadterneuerung. Der Oberbürgermeister .

Lehwald, G. (2003): „Bewohner fordern Natur pur: Kinder und Jugendliche beteiligen sich bei der Gestaltung von Hinterhöfen in einem Leipziger Gründerzeitgebiet", in: Nachschlag Kinderpolitik. Dt. Kinderhilfswerk, Berlin.

Lehwald, G. (2004). „Benachteiligte Stadtviertel brauchen den Dialog zwischen Jung und Alt", in: Soziale Stadt, Info 15.Newsletter zum Bund-Länder-Programm Soziale Stadt, S. 16-17.

Lehwald, G. (2001): „Partizipation und Demokratielernen in einem Stadtteilbüro für Kinder: Das Leipziger Kinderbüro", in: Pädagogisches Handeln. Wissenschaft und Praxis im Dialog, (Heft 5), Universität Rostock, S. 71-80.

Ulrike Fuchs, Institut für Soziale und Kulturelle Arbeit, Nürnberg

Große für Kleine – Bürgerengagement in Kitas

Das Ehrenamt hat Tradition in Kindertageseinrichtungen: Elternbeiräte engagieren sich in der Kita ihrer Kinder, Kirchengemeindemitglieder oder ehrenamtliche Vereinsvorstände übernehmen die Rolle des Trägers, in Elterninitiativen oft große Teile des organisatorischen Überbaus. Erzieher/innen erschließen mit ihren Kita-Kindern die Umgebung und binden in diesem Zusammenhang Menschen für besondere Aktionen in den Kita-Alltag ein.

Gibt es Möglichkeiten, den Einsatz von Ehrenamtlichen in Kindertageseinrichtungen auszubauen und zu systematisieren? Kann ihr Reichtum an Talenten frühkindliche Bildung befördern? Kann durch den Einbezug von Ehrenamtlichen die öffentliche Aufgabe der Erziehung und Bildung unserer Kinder nicht auf eine ganz besondere Art erfüllt werden?

Die Bewegung des „Neuen Ehrenamtes" macht zunehmend von sich reden. Freiwilligenagenturen und -zentren finden großen Zuspruch und zeigen das beachtliche Potential des bürgerschaftlichen Engagements – auch in Kindertageseinrichtungen. Immer wieder werden neue Varianten und Möglichkeiten entdeckt, aktiv zu werden.

Was leisten die „neuen Ehrenamtlichen" im Einsatzfeld Kita? Wie werden sie sinnvoll und nachhaltig einbezogen? Können sie, obwohl selbst „nur" ehrenamtlich tätig, womöglich zur Professionalisierung von Kitas als Institutionen der frühkindlichen Bildung beitragen? Um eine Reduzierung des Einsatzes professioneller Pädagogen/innen kann es natürlich nicht gehen. Aber erweitert sich das Angebotsspektrum professioneller Pädagogik nicht durch den gezielten Einsatz von Ehrenamtlichen?

Diesen und weiteren Fragen geht ein auf anderthalb Jahre angelegtes Bundesmodellprojekt aus dem Förderprogramm „Generationenübergreifende Freiwilligendienste" nach. An drei Modellstandorten werden Kooperationen von Kindertageseinrichtungen und Freiwilligenagenturen eingerichtet, die in der ersten Phase bis Juli 2005 mit festgelegten Settings starten:

In Bremen kooperiert die Freiwilligenagentur „Zeitweise" mit den zwölf örtlichen Kindertagesstätten der Arbeiterwohlfahrt, einem freien Träger mit einer langen Tradition des freiwilligen Engagements und einigen Einrichtungen der evangelischen Kirche.

Die Freiwilligenagentur Halle arbeitet mit Kindertagesstätten unterschiedlicher Träger sozialraumorientiert in Halle-Neustadt zusammen, einem Stadtteil, in dem ein hohes Potential an bürgerschaftlichem Engagement erwartet werden kann.

In Nürnberg bauen das „Zentrum Aktiver Bürger" und einige ausgewählte Kindertageseinrichtungen der Stadt Nürnberg ihre bereits in anderem Zusammenhang begonnene Kooperation aus. In der zweiten Phase seit Juli wirken die „guten Beispiele" und interessierte Kitas können sich am Modellprojekt beteiligen.

Das Institut für Soziale und Kulturelle Arbeit (ISKA) Nürnberg fördert die Kooperation zwischen Freiwilligenzentren und Kindertageseinrichtungen, sorgt für deren Erfahrungsaustausch und Vernetzung und dokumentiert die entwickelten Arbeitsformen in einem Internet-Informationssystem. Das an den Modellstandorten gesammelte Knowhow wird ab Mitte 2005 unmittelbar per Internet weitergegeben. Aufbauend auf diesem Wissensbestand entwickelt das ISKA im Projektverlauf Fortbildungs- und E-Learning-Module.

Keine Kita ohne Ehrenamt!

Dem Projektkonzept war eine Studie im Auftrag des Bundesfamilienministeriums zu Konzepten und Projekten ehrenamtlicher Betätigung in Kindertagesstätten vorausgegangen. Anlass zur Studie war die Überlegung, dass es vielfältige und umfassende Ansätze des Ehrenamts in Kitas gibt. Eine explorative Recherche[1] sollte einen Überblick über Ansätze und Inhalte liefern.

Kitas waren und sind Orte der Einbindung und Mitarbeit von Laien – als demokratische Institutionen mit Beteiligungs- und Mitspracherechten, in ihrem pädagogischen Anspruch oder als selbstorganisierte Einrichtungen. Allerdings ist diese Tradition kaum gesetzlich verankert, sondern meist nur mittelbar aus Zielbeschreibungen abzuleiten. Neuerdings ändert sich dies ein wenig durch Bildungs- und Erziehungspläne, die teilweise das bürgerschaftliche Engagement explizit als Thema mit aufnehmen. Ebenso fordern einige Fachverbände, wie z.B. die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter, verstärkt ein Lernen in sozialen Kontexten[2]. Anknüpfungspunkte für Veränderungen sind Kindergartengesetze, Entwicklungspläne und Gutachten, Bildungs- und Erziehungspläne und Stellungnahmen von

1) Ulrike Fuchs, Thomas Röbke, Felix Trejo: Reichtum der Talente – Ehrenamtspool für Kindergärten, Explorative Studie zu zivilgesellschaftlichem Engagement und frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung; download unter: ww.bmfsfj.de/Forschungsnetz/Forschungsberichte

2) Betreuung, Bildung und Erziehung als Auftrag von Tageseinrichtungen für Kinder, Positionspapier der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter vom 1. Dezember 2003; Quelle: www.bagljae.de

Fachverbänden.

Felder der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und den Menschen aus dem unmittelbaren Lebensumfeld der Kinder

- Elternvertretung: Die demokratische Interessenvertretung von Eltern in Kitas durch Elternbeiräte, Elternsprecher/innen etc. ist in den meisten Bundesländern gesetzlich oder durch Richtlinien geregelt.
- Elternmitarbeit: Mithilfe (meist) der Eltern bei Festen und Feiern, zum jahreszeitlichen Basteln, bei Renovierungen u.a. ist in den meisten Kitas eine Selbstverständlichkeit.
- Selbstorganisation: Die Einrichtungen von Elternvereinen, Kinderläden oder in jüngerer Zeit selbstorganisierte Betreuung in Mütterzentren erfordern eine unmittelbare Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften mit Laien. Hierzu gehört auch die ehrenamtlich wahrgenommene Trägerschaft, wie sie in vielen Pfarrgemeinden weit verbreitet ist.
- Erziehungspartnerschaft: Sie ist in der neueren Fachdiskussion (wieder) zum Thema geworden. Erziehung kann nur gelingen, wenn häusliche und öffentliche Erziehung Hand in Hand gehen. Am konsequentesten ist dieser Gedanke in den „Early Excellence Centers“ in England umgesetzt, die Eltern- und Familienerziehung als gleichwertigen Bestandteil der frühkindlichen Pädagogik begreifen und Eltern umfassend in die Arbeit einbeziehen.
- Eltern als Mitbetreuer/innen: Das Konzept der Netz-für-Kinder-Gruppen in Bayern beteiligt Eltern an der Betreuung gegen Bezahlung. In klaren Strukturen und bei abgegrenzten Aufgaben- und Entscheidungsbefugnissen ergibt sich hier eine erfolgreiche Laien/Profi-Koproduktion, die einen weitgehenden Einfluss auf die Erziehungskompetenz innerhalb der Familien ermöglicht.
- Gemeinwesenorientierung, Öffnung nach außen, Vernetzung: Die Öffnung der Kindertagesstätten nach außen zur Lebenswirklichkeit der Kinder, zu Personen, Familien, Läden, Vereinen, Gruppen im unmittelbaren Umfeld zeigt zahlreiche Schnittstellen zu ehrenamtlicher Beteiligung. Die Öffnung nach außen kann auch durch ein Hereinholen geschehen, wenn z.B. Erwachsene Berufe vorstellen oder Gärtner/innen, Künstler/innen, Musiker/innen, Hobbyexperten/innen ihr Können an Kinder weitergeben.
- Kita als Nachbarschaftszentrum und/oder Selbsthilfezentrum: Als zentraler Ort in der Nachbarschaft werden über die Kita gegenseitige Hilfen und Unterstützung in Eigeninitiative organisiert, können dort Feste gefeiert, Tauschbörsen oder Second hand Märkte veranstaltet werden.
- Vernetzung mit kulturellen und sozialen Einrichtungen und Diensten: Die Beratung kommt in die Kita: Erzieherinnen sind so eng am familiären Geschehen wie keine andere Institution. Deshalb ist es nahe liegend, dort vor Ort und niedrigschwellig Hilfen in Form von Beratung anzubieten.
- Bildungsauftrag/Projektarbeit: Das verstärkte Augenmerk auf den Bildungsaspekt in der frühkindlichen Erziehung erfordert es, umfassende Kompetenzen aufzubauen und in Projektarbeit vielfältige Impulse für frühkindliches Lernen zu geben. Um diesem Auftrag gerecht zu werden, kann ein Rückgriff auf den „Reichtum der Talente“ von Freiwilligen sehr hilfreich sein.
- Generationenübergreifende Projekte: Kinder ohne Geschwister, Erwachsene ohne Kinder, ältere Menschen ohne Enkel – in generationenübergreifenden Projekten können diese Grunderfahrungen wieder ermöglicht werden.

Diese Erfahrungen an sozusagen selbstverständlicher Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte im Freiwilligenmanagement fordern es geradezu heraus, die Ressourcen der „neuen“ Freiwilligen ebenso für die Arbeit in den Kitas zu nutzen.

Wer initiiert die Freiwilligendienste in Kitas?

Bisher allerdings entdecken die Kitas (noch) nicht die Freiwilligen, sondern die Freiwilligen entdecken die Kitas. So gehen die Initiativen für die vorhandenen Projekte überwiegend von anderen aus, z.B. von Einrichtungen und Initiativen der Freiwilligen- und Seniorenarbeit, Ministerien, großen Trägerverbänden, Fachabteilungen, Modellversuchen oder auch von einzelnen Kitas.

Welche Ziele verfolgen die Projekte?

Die Ziele der recherchierten und dokumentierten „guten Beispiele“ lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Prävention
- Gemeinwesen- und Nachbarschaftsorientierung
- Selbstorganisation
- Entwicklung eines Tätigkeitsfeldes für die Freiwilligenarbeit
- Generationenübergreifende Erfahrungen ermöglichen
- Einlösen des Bildungsauftrages in der frühkindlichen Erziehung
- Profilierung und Qualitätsmerkmal für Kitas
- Versorgung strukturschwacher Gebiete

Worauf beziehen sich die Aktivitäten der Freiwilligen?

- Auf eine spezielle Kita (einrichtungsbezogen): Feste Integration in den Alltag der Kita, enger persönlicher Bezug. Beispiel: Jemand schreinert, gärtnert, liest mit den Kindern, kommt regelmäßig in bestimmten zeitlichen Abständen.
- Einsatz auf Anforderung in mehreren Kitas (einrichtungübergreifend): Das Engagement ist mehr themen- bzw. projektbezogen. Es existiert als Angebot an Kitas, das sie in ihre Aktivitäten mit einplanen und abrufen können. Die persönliche Bindung an eine Kita ist eher zweitrangig. Beispiele: Naturkundliche oder -wissenschaftliche Angebote wie z.B. ein Waldtag mit Mitgliedern des Bund für Naturschutz, einfache chemische Experimente mit einer ehemaligen Chemielehrerin.
- Wirkung in die Familien hinein (familienbezogen): Aus Kontakten zwischen Freiwilligen, Kindern und Eltern ergeben sich Kontakte mit der Familie, die zur Unterstützung und Entlastung beitragen.

Das Modellprojekt Große für Kleine – Bürgerengagement in Kitas

- Ebene der Initiative: Wer macht den ersten Schritt, wer geht auf wen zu?
- Ebene der Inhalte: Was ist alles möglich? Die Vielfalt und Fülle an Talenten, Kompetenzen und Wissen zur frühkindlichen Erziehung nutzen.
- Ebene der Vermittlung: Wie finde ich meine Kita? Wie finden wir unsere Freiwilligen? Organisation und Koordination damit passende Talente und Kita in den vielen „Landschaften“ einander finden.
- Ebene des Bezuges: An wen fühlt sich der Freiwillige gebunden? An die („seine“) Kita, sein spezielles Thema oder die Familie, die er auf diese Weise kennen lernt?
- Ebene des Spannungsverhältnisses: Was tun, wenn es mal knirscht? Die Lösung von sicher nicht ausbleibenden Konflikten.

Welchen Gewinn strebt das Projekt an?

- Bildung: Ehrenamtliche bringen zusätzliche handwerkliche, technische, musische, lebenspraktische, naturwissenschaftliche, künstlerische Kompetenz in den pädagogischen Alltag ein. Sie unterstützen und fördern einzeln oder in Kleingruppen z.B. Spracherwerb durch Vorlesen, bei den Hausaufgaben und in Projektarbeit ermöglichen sie ganzheitliche Erfahrungen.
- Betreuung: Sie unterstützen die Fachkräfte als zusätzliche Aufsichtspersonen bei Ausflügen, Exkursionen, Naturerkundungen etc. oder auch in Alltagssituationen wie beim Mittagessen, bei der Garten- und Tierpflege usw.
- Soziales Lernen: Der Umgang mit unterschiedlichen Menschen, die gerade keine Pädagogen/innen sind, erweitert das Spektrum des sozialen Lernens und bildet das Rollenvorbild für späteres bürgerschaftliches Engagement.
- Belebung des Gemeinwesens: Zwischen den Menschen aus dem unmittelbaren Umfeld der Kita können neue Kontakte und Beziehungen entstehen.
- Stärkung der Generationensolidarität: Heute nicht mehr selbstverständliche Kontakte zwischen alt und jung werden aufgebaut, der Generationenvertrag erhält neue Impulse.
- Gesellschaftlicher und demografischer Gewinn: Die Verantwortung für die nachwachsende Generation wird als gesellschaftliche Aufgabe wahrgenommen, so kann auch die Bereitschaft für ein Leben mit Kindern wieder wachsen.

Rainer Micha, Arbeiter-Samariter-Bund Hamburg
Dr. Joachim Schulze-Bergmann,
Landesinstitut für Schule NRW

Sozial Macht Schule – Das Sozialpraktikum

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Die Suche nach einer Gelegenheit Schüler/innen außerhalb der Schule soziales Engagement erleben zu lassen, ist Ausdruck einer breiten gesellschaftlichen Fragestellung und deren Beantwortung. Als Problem wurde der Wertewandel in so genannten postkonventionellen Gesellschaften diskutiert, wobei im historischen Rückblick der öffentlichen Geltung von Konventionen eine hohe Bedeutung für den Zusammenhalt der Gesellschaft zugesprochen wurde. Begriffe wie Wertewandel und Werteverlust bezeichnen bereits den diagnostizierten Veränderungsprozess, der in der Öffentlichkeit noch unsystematisch empfunden und zunehmend aber wissenschaftlich belegt wird.

Für den politischen Fachdiskurs können leicht einige Wegmarken angegeben werden, anhand derer sich zeigen lässt, welche zunehmende Bedeutung dieses Thema in der jüngsten Vergangenheit erhalten hat:

- Der Deutsche Bundestag setzt im Dezember 1999 eine Enquete-Kommission zum Thema „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“ ein,
- Der Bundeskanzler spricht im Frühjahr 2000 im Regierungsprogramm von der Aufgabe, die Entwicklung zur „ zivilen Bürgergesellschaft“ anzugehen,
- Die Vereinten Nationen rufen für 2001 ein „Internationales Jahr der Freiwilligen“ aus.

Diese Impulse werden in der öffentlichen Diskussion begleitet von Schlagworten wie zum Beispiel „ Verantwortungsgesellschaft“, Wohlfahrtsgesellschaft“ und „Bürgergesellschaft“, die alle auf den großen Bedarf nach schlüssigen Interpretationen gesellschaftlicher Praxis hindeuten. Zugleich häufen sich die Signale für eine zunehmende Verelendung bestimmter Bevölkerungsgruppen, die mit Daten aus Themenfeldern wie zum Beispiel „Gewaltbereitschaft“, „Rechtsradikalismus“ und „Jugendkriminalität“ konkretisiert werden.

Obwohl es also deutliche Hinweise dafür gibt, dass der „gesellschaftliche Kitt“ nicht mehr hält und dass die relevanten gesellschaftlichen Gruppen wie Gewerkschaften, Kirchen und Parteien dramatisch an Mitgliedern verlieren, gibt es andererseits gut belegte Hinweise für eine Bereitschaft in der Bevölkerung, sich gemeinnützig und ehrenamtlich zu engagieren (Freiwilligensurvey 1999). Darüber hinaus liegen Daten vor, dass soziales Engagement nachweislich Wirkungen für den Erwerb von gesellschaftlich erwünschten Werten haben kann (Weng 2002).

Schulische Voraussetzungen

Wertekanon und Wertewandel könnten im Ethikunterricht und in den Fächern mit verwandten Bezugswissenschaften schulfachlicher Gegenstand sein. Tatsächlich werden diese Inhalte und der methodisch ausgewiesene Umgang mit diesen Inhalten in den Bildungsplänen der europäischen Länder sehr unterschiedlich gewichtet und zur Verpflichtung erhoben. Für die Lehrpläne der deutschen Bundesländer kann festgehalten werden, dass sie ihre Bildungsziele an die jeweiligen in den Verfassungen der Länder genannten Werte und an das Grundgesetz binden, ein systematischer Ort für die schulfachliche Behandlung dieser Inhalte in Form von Werteerziehung oder „Civic education“ aber nicht oder nur in sehr geringen Umfang nachzuweisen ist (Brüning 1999).

In den USA wird das Thema unter den Überschriften „Character education“ (Lickona 1991, Ryan/ Lickona 1992), „Moral education“ (Kohlberg u.a. 1989, Knowles/ McLean 1992, Jackson/ Boostrom/ Hansen 1998), „Citizenship education“ (Kennedy 1997, Reeher/ Cammarano 1997) „Civic identity“(Yates/ Youniss 1999) oder „Youth Leadership“ (van Linden/ Fertman 1998) nicht nur wissenschaftlich, sondern auch schulpraktisch dargestellt. Seit den siebziger Jahren werden Forschungen von L. Kohlberg zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit auch in Deutschland rezipiert (Habermas 1976, Kreft1977, Honneth 1993), diese Traditionslinie findet aber erst in den neunziger Jahren den Zusammenhang zur laufenden Diskussion um den gesellschaftlichen Wertewandel (Etzioni 1999, Putnam 2000, 2001) und die möglichen Aufgaben der Schule in diesem Prozess (Adam/Schweitzer 1996, Lind 2000, Edelstein/ Oser, Schuster 2001).

Die Ergebnisse von PISA 2001 führen zu zahlreichen Entwicklungsimpulsen, zu denen auch ein neues Verständnis von Lernprozessen gehört. Die zwei in der deutschen Tradition getrennt gehaltenen institutionellen Säulen von Jugendhilfe und Schule müssen die kritischen Fragen nach den Effekten ihrer Bildungsarbeit beantworten. In der Folge wird eine dynamische Diskussion über die Weiterentwicklung und Veränderung beider Systeme eingeleitet, die u.a. von den Leipziger Thesen (2003) und durch grundlegende Beiträge des Bundesjugendkuratoriums (2003, 2004) getragen werden. Die Diskussion und Entwicklungsvorschläge finden sich auch im 8. Kinder- und Jugendbericht von NRW (2005) und in meh-

reren für diesen Bericht erstellten Expertisen (Kessl u.a. 2005, Deinet/Icking 2005, Hitzler u.a. 2004, Andresen u.a. 2005).

Inhalte sozialen Lernens

In der Reaktion auf den beschriebenen Verlust gemeinsamer Werte und Handlungsnormen werden einerseits solche Fragen gestellt, mit deren Beantwortung die Ursachen des Wertewandels aufgeklärt werden sollen, andererseits werden aber auch Fragen aufgeworfen, die dazu auffordern, die aktuellen Möglichkeiten für eine Werteerziehung, Charaktererziehung oder bürgerschaftliche Erziehung zu identifizieren und im Rahmen von Schule didaktisch-methodisch umzusetzen. Für diese Auffassungen steht fest, dass es für den Zusammenhalt der Gesellschaft einen Wertekanon geben muss, der über die Organe der Legislative gesellschaftlich diskutiert und legitimiert wird. In diesem Fall würde der Wertekanon des Grundgesetzes den nicht hintergehbaren Geltungshorizont bilden. Das Sozialpraktikum gehört zur Gruppe solcher Vorschläge, die das sozialverpflichtete Lernen und Handeln thematisieren. Ein vergleichbares Projekt wurde in Baden-Württemberg unter dem Label „Compassion" durchgeführt und von Kuld/ Gönnheimer (2000) dokumentiert.

Didaktisch stellt sich die Aufgabe, den Erwerb von Werten, Normen und Regelbewusstsein vor dem Hintergrund eines Lehrgangs zu sehen, der nach gut begründeten Merkmalen aufgebaut sein sollte. Dazu gehört, dass alters- und entwicklungsgemäße Strukturen identifiziert werden können, die über ausgewählte Inhalte zum Lerngegenstand werden. Wenn aber Werte wie Gerechtigkeit und Solidarität als oberste Lernziele verstanden werden, welche konkreteren, weniger komplexen Inhalte lassen sich finden, die zum Aufbau von zunächst einfachen und konkreten, später sich ausdifferenzierenden und abstrakteren Wahrnehmungsformen und Handlungsweisen führen, und die letztendlich in der Begrifflichkeit von sozialer Kompetenz beschrieben werden können (Damon 1984, Selman 1984)? Die ausgewählten Inhalte und Lernumgebungen müssten die Frage beantworten, welche Wirkungen sie im Kontext des sozialen Lernens mit hoher Wahrscheinlichkeit auslösen, so dass von einer Passung zwischen Schüler/innen und Lernangebot gesprochen werden kann. Soweit die These richtig ist, dass demokratisches Verhalten und die Bindung an Werte und Normen von jeder Generation neu erworben werden müssen, ist es Aufgabe der jeweiligen Elterngeneration, Anfang, Verlauf und Ziel eines solchen Bildungsganges gesellschaftlich vorzuhalten.

So genannte „soziale Brennpunkte" oder Quartiere mit „besonderem Erneuerungsbedarf" zeichnen sich durch Merkmale der relativen Verelendung aus, die bei der jeweiligen Elterngeneration beginnt und die psycho-sozialen Strukturen der Kindergeneration dramatisch prägt. Die Orientierung der Kinder und Jugendlichen an Werten der lokalen Peer Group ist vorherrschend und dominant. Diese Wertvorstellungen regeln das Gruppenleben nicht selten ausgesprochen rigide, es werden starre Grenzen zwischen dem Innenleben der Gruppe einerseits und anderen Wertvorstellungen außerhalb eingehalten. Zu dieser sozio-moralischen Orientierung treten in unterschiedlicher Wirkungskraft noch solche Wertvorstellungen hinzu, die sich aus kulturellen Traditionen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ergeben.

Die Orientierung an den Wertvorstellungen einer Peer Group ist solange kein Problem, als die Werte sich nicht im Widerspruch zu anderen leitenden Werten in der Öffentlichkeit oder einer Institution wie der Schule befinden. Tatsächlich ist dies aber häufig der Fall, und die Jugendlichen lösen das auftretende Dilemma, welchen Handlungsimperativen der Vorzug zu geben ist, indem sie die schulischen Regeln „umwerten". In der schulischen Öffentlichkeit fallen diese Schüler/innen dann als Querulanten und „Neinsager" auf, sie selbst erklären ihre soziale Umwelt für nicht akzeptabel und lassen sie diese Haltung auch spüren.

Das Sozialpraktikum „befreit" den Einzelnen zunächst aus dem negativ besetzten schulischen Umfeld, führt ihn in neue Situationen, Aufgaben und Handlungszwänge, die nun ihrerseits die Werthaltungen der Peer Group auf eine Bewährungsprobe stellen. Es ist nicht vorauszusehen, wie die Jugendlichen sich den neuen Anforderungen gegenüber verhalten, um die ggf. erlebten psychischen Dissonanzen zu mildern, aber aus den Praktikumberichten lässt sich ableiten, dass die Schüler/innen die Handlungsnormen der neuen Situation annehmen und versuchen, den Erwartungen zu entsprechen. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungsgrundlage eröffnet sich für die Schule und andere Erziehungspartner die Chance, für die Vermittlung konkurrierender Ansprüche eine Bedeutung zurückzuerobern, auf die sich die Jugendlichen einlassen. Es ist nicht vorhersehbar, ob dieser Integrationsprozess gelingt, deutlich aber ist, dass die Sinnerfahrungen aus dem Praktikum integrierbar sein müssen in Sinn- und Handlungsangebote von Schule und Elternhaus.

Dieser hier nur angedeutete Wirkungszusammenhang führt zu der Notwendigkeit, dass Schule und Jugendhilfe ihre traditionelle „Versäulung" verlassen und Formen der Kooperation finden.

Das Sozialpraktikum

Ziele und pädagogische Grundsätze

Das Sozialpraktikum ist ein an den Zielen des sozialen Lernens orientierter Auftrag für Schüler/innen, Kinder und Jugendliche, der deren alters- und entwicklungsbedingte Handlungsmöglichkeiten in Betracht zieht, zugleich aber hinreichende Möglichkeiten einplant für eigenständige Erweiterungen des Auftrages und für freie Gestaltung der zu bewältigenden Situationen.

Das Sozialpraktikum versteht sich als Mittel zum Erwerb von bestimmten Werthaltungen, sozialen Fähigkeiten und fachlichem Wissen, wie sie im schulischen Alltag gleichermaßen nicht vermittelbar sind.

Zu den Werthaltungen gehören entfaltete Vorstellungen über: Fairness und Gerechtigkeit, Solidarität, Verlässlichkeit, Verantwortung.

Zu den sozialen Fähigkeiten gehören: Vertragsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Bindungsfähigkeit.

Zum fachlichen Wissen gehört: sachliches Wissen zu den ausgewählten sozialen Arbeitsfeldern sowie hinreichendes Wissen um Sozialstaatlichkeit in historischer Perspektive.

Das Sozialpraktikum beinhaltet sowohl den Erwerb schulfachlicher Inhalte aus unterschiedlichen Fächern und Bezugswissenschaften, insoweit stützt es sich auf das formale Lernen, es stützt sich aber auch wesentlich auf Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten die außerhalb von Schule im Lebensweltbezug erworben wurden und insoweit dem informellen Lernen zugeschrieben werden können.

Das Sozialpraktikum hat seinen Lern-Ort einerseits in der Schule, die eine unterrichtsbezogene Anbindung gewährleistet, andererseits findet das Praktikum überwiegend außerhalb der Schule und in sehr unterschiedlichen sozialen Bezügen statt.

Das Sozialpraktikum fügt sich in Konzepte für eine „Schule im Stadtteil“ ebenso ein, wie in sozialräumliche Planungen für Träger der Jugendhilfe.

Das Sozialpraktikum kann allein aus der Perspektive der Schüler/innen-Rolle nicht erfolg-

reich durchgeführt werden. Die Praktikanten/innen sind im Gegenteil gezwungen, ihre lebenspraktischen Kompetenzen zu aktivieren und insofern eine Vielzahl von sozialen Rollen anzubieten.

Das Sozialpraktikum konfrontiert die Schüler/innen mit Themen, die eher nicht Gegenstand des Schulunterrichts sind, dazu gehören z. B. Krankheit, Alter, Tod, Fremdheit, Leid.
Das Praktikum ist erfolgreich, wenn Möglichkeiten der Partizipation und Freiwilligkeit gegeben sind.

Organisationsstrukturen

In der Regel benötigt das Praktikum vier Mitspieler: die Schule mit einer Lerngruppe und der Lehrkraft, eine aufnehmende Organisation (z.B. ein Seniorenheim), einen Sponsor und die Projektleitung.

Die Projektleitung ist Mitarbeiter/in eines Trägers (hier ASB Hamburg), sie bietet den Schulen Praktikumthemen an, bereitet vor, plant das Projekt und berät im Verlauf des Projektes und bereitet nach. Die Projektleitung beschafft die finanziellen Mittel zur Durchführung der Projekte bei Mäzenen oder Sponsoren und weist abschließend die Verwendung der Mittel nach.(Schulsponsoring 2003).

Zu den Leitungsaufgaben gehört auch, das Praktikum in der regionalen Öffentlichkeit bekannt zu machen und die Qualität der Projekte zu sichern. Dies kann z. B. durch die Teilnahme einzelner Projekte an regionalen oder nationalen Wettbewerben (Bertini-Preis, Herbert-Wehner-Preis) erfolgen. Verfahren und Instrumente zur systematischen Evaluation der durch das Praktikum erzielten Wirkungen sollten ebenfalls von der Projektleitung geplant und bereitgehalten werden.

Projektentwicklung

Das Sozialpraktikum wurde 1999 als ein Kooperationsmodell der Hamburger Schulbehörde (BSJB) und des ASB Hamburg begonnen und entwickelte sich im Rahmen einer Teilfinanzierung durch die Behörde bis zum Jahr 2000.

Im Jahre 2001 wurde das Projekt durch Eigenmittel des ASB-Landesverbandes weiter geführt. Im Zeitraum 2002 bis 2005 erfolgte die Finanzierung durch unterschiedliche Sponsoren, dazu gehörten u.a.: PSD-Bank Nord eG in Hamburg, Glücksspirale, Deutsch-Tschechischer Zukunftsfonds, Deutsche BP AG, Aktion Mensch.

Der größte Teil dieser „Quellen“ bleibt den Schulen oft verschlossen. Eine Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Institutionen der Jugendhilfe aber eröffnet den Zugang zu diesen Zuwendungen.

Es nahmen allein in Hamburg insgesamt 4226 Schülerinnen und Schüler an Praktika teil. Darüber hinaus beteiligten sich etwa 450 Schülerinnen/Schüler an den „Special Olympics“, die ausschließlich durch SMS zu dieser einwöchigen Aktivität motiviert wurden. Bei den „Special Olympics“ handelt es sich um eine nationale Sommerolympiade für geistig behinderte Menschen.

Die Schüler/innen verteilten sich im Zeitraum von 2000 bis 2005 auf die Schulformen wie folgt:

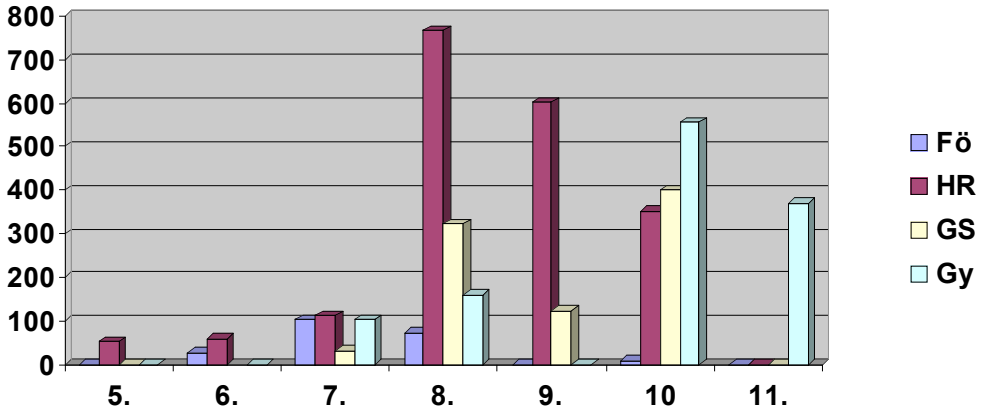


Tabelle 1: Anzahl der Schüler/innen und Klassenstufen

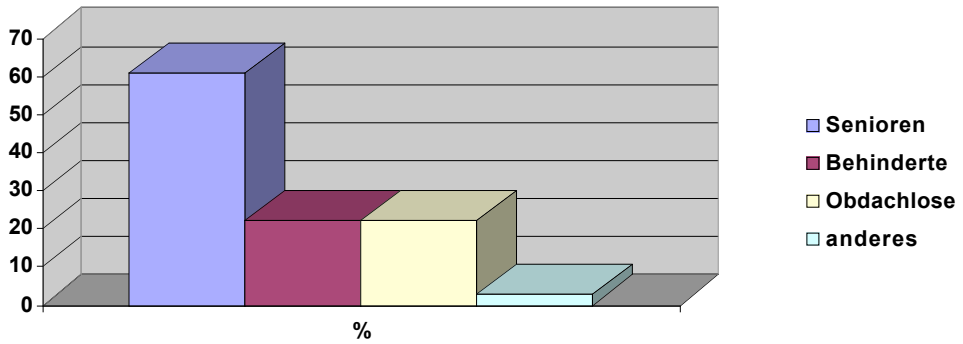


Tabelle 2: Verteilung der Projektinhalte in Prozent

Zwei Schüler/innengruppen haben sich an dem Wettbewerb um den Bertini-Preis beteiligt und wurden prämiert.

Über das Sozialpraktikum wurde im Berichtzeitraum in folgenden Medien berichtet:

- TV: ZDF, NDR-Regionalprogramm, Hamburg1;
- Hörfunk: Hamburg Welle 90,3, Radio Hamburg, Deutschlandfunk und Deutschlandradio, NDR4;
- Print-Medien: Hamburger Abendblatt, Sächsische Zeitung, Hamburger Morgenpost, diverse Regionalblätter und Wochenblätter.

Die begleitende Werbung wurde mit einem Flyer unterstützt. Das Projekt benötigte für diese Arbeitsstruktur folgenden jährlichen Kostenrahmen:

- Personalkosten: eine Stelle für die Leitung,
- Honorarmittel für Datenpflege und Internet, DVD-Entwicklung,
- Sachmittel für Telefon (mobil), Fax, Internet, Flyer und Lehr- und Lernmittel.

Projektbeispiele

Die Praktikumthemen haben sich zunächst naturwüchsig und in Abhängigkeit von lokalen Gegebenheiten ergeben. In der Kooperation mit dem Fachreferat Sozial- und Rechtserziehung bei der Hamburger Schulbehörde wurde die Praktikumpraxis zunehmend reflektiert und in einen Bezug zu schulfachlichen Inhalten gestellt. Die Kooperation gestaltete sich auch deshalb fruchtbar, weil das Referat zur selben Zeit die Rahmenpläne für das Aufgabengebiet Sozial- und Rechtserziehung erarbeitete (BBS Hamburg 2002).

Mit dem folgenden tabellarischen Überblick sollen einige Praktika den Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I und II zugeordnet werden.

Jahrgangsstufe Schulisches Engagement	**Inhalte der Praktika**	**Psycho-soziale und sozial-kognitive Aspekte**
10 Mitgestaltung schulischer Öffentlichkeit auch im Stadtteil.	Dialog der Urenkel Stolpersteine Faschismusopfer	Meine Geschichte – Deutsche Geschichte. Opfer der Diktatur – meine Verantwortung? Gesellschaftliche Macht – Recht und Unrecht – und ich?
9	Pflegeeinrichtungen Behindertenschulen Wohneinrichtungen für Flüchtlinge Obdachloseneinrichtungen Speisungen für Bedürftige Katastropheneinsatz Elbe	Ich und gesellschaftliche Einrichtungen zur humanen Bewältigung von Notlagen, Leid, Krankheit und Tod. Ich und Gesellschaft.
8 Schulämter/ Patenschaften	Patenschaften: Wäschepflege von sehbehinderten Senioren	Enge Zweierbeziehung, Aufbau von Intimität, Gemeinsames – Fremdes, zwei Kindheiten – zwei Geschichten. Alter und Jugend, Zeit – Lebenszeit.
7	Schulgeschichte / lebendiges Museum	Wahrnehmung von Geltungsansprüchen: Muss alles so sein – war es immer so – wie soll es sein? Standpunkte rekonstruieren – einnehmen – entwerfen.
5/6 Klassenämter Tierhaltung, Gartenpflege	Wandertag mit Rollstuhlfahrern/innen Vorlesen für Senioren Singen mit Senioren	Erfahren von zeitlich begrenzten, engen Zweier- oder Gruppenbeziehungen, von Verlässlichkeit, Fürsorge, Verantwortung für das Wohl eines anderen. Unmittelbare Rückmeldung über Erfolg und Misserfolg, Freude bereiten und gestalten.

Tabelle 3: Beispiele für Praktika/Entwicklungsreihe/Merkmale zunehmender Komplexität

Gestaltungsmöglichkeiten des Sozialpraktikums:

- Eine eintägige Stadtteilrallye zur Erkundung der sozialen Einrichtungen mit Informationsbeschaffung und späteren kleinen Vorträgen in der Klasse.
- „Schnuppertage“ (bis zu einer Woche) im Quartier/Stadtteil mit Vorträgen in der Klasse/Schulöffentlichkeit.
- Der eintägige „alternative Wandertag“, Fachtage, Projektwochen zur Obdachlosigkeit, zu aktuellen Fragen der Betreuung von Alten und Behinderten zusammen mit Einrichtungen.
- Ein mehrwöchiges Praktikum.
- Ein schulhalbjährliches Praktikum z.B. als Wahlpflichtkurs oder zur Verstetigung bzw. Anbahnung von Kontakten in ausgewählten Berufsfeldern (Förderschulen, Hauptschulen).

Ein Jahrespraktikum im Rahmen eines Faches oder zur Berufsorientierung.

Die Gestaltungsmöglichkeiten sind häufig von der Klassenstufe abhängig, etwa spielt die Dauer eines Praktikums wie beim „Schnuppertag“ oder beim „Alternativen Wandertag“, der an Stelle eines „normalen“ Wandertages mit assistenzbedürftigen Menschen zu einem bestimmten Ziel (Messe- oder Volksfestbesuch, Weihnachtsmarkt oder Zoo) führt, eine entscheidende Rolle. Ein solcher Tag dient dazu, Schwellen- und Berührungsängste abzubauen. Eine Schulformabhängigkeit konnte von uns nicht beobachtet werden.

Längerfristige Praktika, beispielsweise über ein Schulhalbjahr können zum Erwerb oder zur Verbesserung von sog. Schlüsselkompetenzen (z.B. Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit, Initiativfähigkeit etc.) eingesetzt werden.

Schulische Anbindung und berufliche Orientierungen

Das Sozialpraktikum entwickelt sich aus der Arbeit in den Fächern Politik/Gemeinschaftskunde, Ethik/Religion, Philosophie, Geschichte, Kunst, Musik, Deutsch, Hauswirtschaft, Berufsorientierung und kann Grundlage sein für die Herausbildung von Demokratiefähigkeit, Gemeinwohlorientierung, Verantwortungsübernahme, Ehrenamtlichkeit sowie die Vertiefung von Kenntnissen in Berufen des Sozial- und Gesundheitswesens.

Einrichtungen des Sozial- und Gesundheitswesens eignen sich hervorragend zum kennen lernen unterschiedlichster Berufe, insbesondere für Jugendliche aus Haupt- und Realschulen. In Wohn- und Pflegeheimen, Behinderteneinrichtungen, Kindertageseinrichtungen etc können u.a. folgende Berufsausbildungen durchlaufen werden: Altenpfleger/in (mit Weiterbildungsmöglichkeiten zum/zur Altentherapeut/in, Stationsleitung, Pflegedienstleitung, Heimleitung etc.), Bürokauffrau/-mann, Sozialversicherungskauffrau/-mann, Dipl. Sozialpädagoge/in, Diplompädagoge/in, Systemgastronomie (Koch/Köchin mit Weiterbildung zum/zur Ökotrophologen/in etc.).

Dokumentation und Evaluation

Eine systematische, sozialwissenschaftlich begründete Evaluation der Praktika hat nicht stattgefunden. Es liegen aber ca. 1000 Praktikumberichte von Schülern/innen vor, die eine Fülle von persönlichen Bewertungen zu den Erfahrungen im Praktikum dokumentieren. Professor Dr. Gordon Mitchell von der Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften I, hat Teilprojekte von SMS seit 2002 begleitet.

Übertragbarkeit

Das Projekt ist sowohl von Schulen wie von Trägern der Jugendhilfe zu übernehmen. Für die Schule hat es nur wenig Sinn, das Projekt nicht regelhaft und eingebunden in das Schulprogramm anzubieten. Deshalb wird empfohlen, folgende Zielvorstellungen zu beachten:

- Soziales Lernen in der Schule richtet sich auch auf die Bereitschaft und Fähigkeit, bürgerschaftliches Engagement zu zeigen.
- Im Rahmen des Fachunterrichts muss „Civic Education“ ein wesentlicher Teil sein.
- Demokratische und bürgerschaftliche Prinzipien sind Anteile eines Leitbildes, welches im Schulprogramm erläutert wird.
- Die Prozessqualität von Schule – auch als Schulklima zu beschreiben – muss in förderlichen Elementen demokratischer Lebensformen regelhaft bereitgehalten werden.
- Zum Leitbild bürgerschaftlichen Engagements gehören Angebote, mit denen Schule sich nach außen in den Stadtteil öffnet, wie auch Möglichkeiten, Impulse aus dem Stadtteil in den Unterricht zu integrieren.

Für einen Träger der kommunalen oder freien Jugendhilfe kann das Sozialpraktikum ein Angebot sein, das sich aus den im Sozialraum ermittelten Bedarfen ableitet. Die Finanzierung würde in solchen Fällen eher aus den Mitteln des kommunalen Jugendhilfeplans erfolgen.

Literatur

Adam, G./ Schweitzer, F.(Hg.) (1996): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen.

Andresen, S./ Bock, K./ Bollweg, P./ Otto, H.-U. (2005): Netzwerk Bildung. Transferleistungen in der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von formellem und informellen Bildungsprozessen. Düsseldorf.

Behörde für Bildung und Sport, Freie und Hansestadt Hamburg (FHH) (2002): Rahmenpläne für das Aufgabengebiet Sozial- und Rechtserziehung. Hamburg.

Brüning, B. (1999): Ethikunterricht in Europa. Leipzig.

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2004a): Bildung fängt vor der Schule an! Bonn.

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2004b): Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche. Bonn.

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2003a): Auf dem Weg zu einer neuen Schule. Bonn.

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2003b): Leipziger Thesen „Bildung ist mehr als Schule!" Bonn, Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Berlin (2000): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Gesamtbericht. Stuttgart.

Damon, W. (1984): Die soziale Welt des Kindes. Frankfurt/Main.

Deinet, U./ Icking, M. (2005): Bildungsprozesse im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Düsseldorf.

Edelstein, W./ Oser, F./ Schuster, P.(Hg.) (2001): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim, Basel.

Ezioni, A. (1999): Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Gesellschaft. Berlin.

Hitzler, R. u.a. (2004): Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. Düsseldorf.

Honneth, A. (Hg.) (1995): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt/New York.

Kennedy, K. (Hg.) (1997): Citizenship education and the modern state. Washington.

Kessl, F./ Kutscher, N./ Otto, H.-U./ Ziegler, H. (2004): Bildungsprozesse im sozialen Kontext unter dem Aspekt der Bedeutung des Sozialraums für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Düsseldorf.

Knowles, R./ McLean G. F. (1992): Psychological foundations of moral education und character development. Washington.

Kuld, L./ Gönnheimer, St. (2000): Compassion. Stuttgart.

Lickona, Th. (1992): Education for Character. How our schools can teach respect and responsibility. New York.

Lind, G. (2000): Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. Berlin.

Linden van, J./ Fertman, C. I. (1998): Youth Leadership. A guide to understanding leadership development in adolescence. San Francisco.

Lommatzsch, L. (2003): Schulsponsoring. Grundlagen, Praxis, Chancen, Risiken für Unternehmen und Schulen. Düsseldorf.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (MSJK) NRW (2005): 8. Kinder- und Jugendbericht. Düsseldorf.

Möller, K. (Hg.) (2002): Auf dem Weg in die Bürgergesellschaft? Opladen.

Putnam, R. S. (2000): Bowling alone. New York.

Putnam, R. S.(Hg.) (2001): Gesellschaft und Gemeinsinn. Gütersloh.

Ryan, K./ Lickona, Th. (1992): Character development in schools and beyond. Washington.

Selman, R. L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt/Main.

Weng, T. V. (2002): Werte und Wertewandel bei Ehrenamtlichen und Freiwilligen in Hilfswerken. Dissertation Zürich.

Carsten Schülke,
Institut Unternehmen & Schule GmbH, Bonn

Lernpartnerschaften – ein Erfolgsmodell der Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Schulen

Das bessere Zusammenspiel von Schulen und Wirtschaftsunternehmen ist heute mehr denn je entscheidend für die Zukunft unserer Gesellschaft. Durch eine größere Nähe von Schulen zur Wirtschaft kann die Ausbildung praxisorientierter und besser an die Anforderungen der Unternehmen gestaltet werden und somit zur Sicherung des Wirtschaftsstandortes beitragen. Eine Vielzahl von Initiativen, Unternehmen und Verbänden engagiert sich für die Qualifizierung des Nachwuchses und übernimmt gesellschaftliche Verantwortung z.B. durch Schülerbetriebspraktika, Betriebserkundungen oder Tage der offenen Tür.

Doch viele dieser Maßnahmen greifen häufig zu kurz und sind auf spontane und einmalige Aktionen begrenzt. Das Institut „Unternehmen & Schule“ (UnS) hat bereits Anfang der neunziger Jahre ein Modell entwickelt, das auf eine systematische und langfristige Zusammenarbeit zwischen Schulen und Wirtschaftsunternehmen ausgelegt ist: Lernpartnerschaften.

Der Weg zur Lernpartnerschaft

Mit dem Konzept der Lernpartnerschaften entwickelte das Institut „Unternehmen & Schule“ ein Verfahren, das auf der systematischen Zusammenarbeit zwischen je einer Schule und einem benachbarten Unternehmen beruht. In verschiedenen Fächern und Jahrgangsstufen beschäftigen sich die Schüler/innen mit ihrem Partnerunternehmen und lernen es dadurch intensiv kennen. Berufsbilder und Ausbildungsmöglichkeiten des Betriebes werden erlebt und begreifbar.

Der Aufbau einer Lernpartnerschaft vollzieht sich über eine Folge von Einzelschritten. Am Ende dieses Prozesses steht eine Kooperationsvereinbarung. Sie stellt einen Zielkatalog für die geplanten Maßnahmen dar.

Die Mitarbeiter/innen des Instituts „Unternehmen & Schule“ initiieren und moderieren diesen Prozess als Mittler zwischen Schule und Untenehmen. Hierbei gilt der Grundsatz: Beide Seiten müssen gleichermaßen profitieren, Unternehmen ebenso wie Schulen.

Welche Vorteile haben Unternehmen

In Lernpartnerschaften stellen Unternehmen Kompetenzen und Ressourcen für die Entwicklung ihrer Partnerschule bereit. Im Gegenzug erhalten sie eine positive öffentliche Wahrnehmung und damit Imagegewinne. Im Einzelnen gibt es folgende Vorteile:

- Verbesserung der Kontakte zu potenziellen Auszubildenden,
- positiver Dialog mit der Nachbarschaft,
- positive Berichterstattung in der Presse.

Handfeste Vorteile benennt der Geschäftsführer des mittelständischen Unternehmens DSG-Canusa, Meckenheim: „Durch unsere Lernpartnerschaft mit der benachbarten Realschule haben sich unser Probleme bei der Besetzung der Lehrstellen erledigt. Selbst für den gewerblich-technischen Bereich finden wir jetzt genügend viele, gut qualifizierte Bewerber.“

Welche Vorteile haben Schulen

Für die Schulen, die mit Unternehmen kooperieren, ist Engagement und ein gewisser Mehraufwand für organisatorische und inhaltliche Vorbereitungen erforderlich. Sie erhalten im Gegenzug Einblicke in Wirtschaftsprozesse und Praxisorientierung. Im Einzelnen bedeutet das:

- Erwerb von konkretem Wissen über ein Unternehmen,
- Praxis- und Handlungsorientierung des Unterrichts,
- Vorbereitung und Unterstützung für die Berufswahl.

Erfolgreiche Modelle führen zu einer systematischen Berufsorientierung

Das Konzept der Lernpartnerschaften ist grundsätzlich für alle Branchen und Unternehmensgrößen sowie alle Schulformen geeignet. Bei der Auswahl der Partner wird mit Sorgfalt auf die Passung geachtet. Entscheidend ist hierbei das Ausbildungsangebot der Betriebe und Unternehmen. So bietet sich je nach den Ausbildungsprofilen die Kooperation von Unternehmen der Geld- und Versicherungswirtschaft mit Schulformen an, die zum Abitur führen, während die geeignete Schulform für Unternehmen mit hohem gewerblich-technischen Anteil die Haupt- oder Realschule ist.

Lernpartnerschaften stehen nicht alleine, sondern werden durch UnS zu Kooperationsnetzen zusammengefasst. So entstehen wie z.B. im Kreis Mettmann in der Nähe von Düsseldorf so genannte „Präduale Bildungslandschaften“. Mit dem Ziel einer wirtschaftsorientierten Bildungsregion wird das Modell dort auf die spezifische Situation der Wirtschafts- und Schulstandorte angepasst, also auf einen eher kleinstädtisch bis ländlich strukturierten Raum. Die Ziele waren:

- Ein möglichst flächendeckender Aufbau von Lernpartnerschaften zur Entwicklung eines berufs- und standortbezogenen Unterrichts

und von Maßnahmen zur Schulentwicklung (z.B. Personalentwicklung und Wissensaktualisierung) durch Experten/innen der Unternehmen für alle kooperationswilligen Schulen des Kreises wurde angestrebt.

- Im Hinblick auf die Wirtschaftsstruktur wurden erstmals kleinere und mittelständische Unternehmen mit Schwerpunkt auf Handwerk in einen Pool genommen und mit einer Partnerschule zusammengeführt.
- Im Verlauf der Initiative wurde eine Logistik entwickelt, die Schulen und Unternehmen den Austausch ihrer Leistungen ermöglicht und Synergieeffekte nutzbar macht.

Nach drei Jahren zählten bereits zwei Drittel der weiterführenden Schulen zu den Lernpartnerschaften im Kreis. Hierbei wurden auch erstmals Förderschulen in die Kooperationen einbezogen. Darüber hinaus hat es sich gezeigt, dass das Konzept branchen-unabhängig funktioniert: Produktionsbetriebe, Verwaltungen, Altenheime, Krankenhäuser, Dienstleister – für alle konnten Anknüpfungspunkte in Schulen gefunden werden.

Noch wichtiger als die Zahl der entstandenen Lernpartnerschaften ist aber der bei allen Beteiligten eingeleitete Paradigmenwechsel: „man kooperiert". Lernpartnerschaften sind zwar immer noch das Besondere, mit dem sich Schulen und Unternehmen herausheben. Dem richtungweisenden Stellenwert solcher Intensivkooperationen wird aber kaum noch widersprochen. Nach drei Jahren bot sich den Entscheidungsträgern/innen im Kreis das Bild eines Wirtschaftsstandortes, der tatsächlich auf dem Wege zu einem symbiotischen Verhältnis von Schule und Wirtschaft ist, das Bild des vielleicht am intensivsten kooperierenden Wirtschaftsstandortes der Bundesrepublik. Damit befindet sich der Kreis Mettmann auf dem Weg zu einer prädualen Bildungsregion

In einer prädualen Bildungsregion wird die Vorbereitung der Schüler/innen auf die Berufswelt als integraler Bestandteil aufgefasst, d.h. als Aufgabe, die den Regelunterricht erfasst und sich so über alle Schuljahre und Fächer erstreckt. Angesichts der ernormen volkswirtschaftlichen Bedeutung der Hinführung der Schüler/innen zur Berufswelt und einer richtigen Berufswahl sind große Anstrengungen in dieser Hinsicht unternommen worden. Für das Partnerunternehmen ist dieser Gesichtspunkt der Berufswahlorientierung oft von oberster Priorität, denn der kontinuierliche und langfristige Aufbau von Kontakten zu den Lehrern/innen und Schülern/innen erzeugt eine neue Qualität der Personalpolitik – angefangen bei gezielter Auswahl von Auszubildenden bis hin zu langfristigen Veränderungen, z.B. bei Lehrern/innen, die ihre Lehrziele und Unterrichtsinhalte besser auf die Bedürfnisse und Anforderungen der umgebenden Wirtschaft anpassen. Es versteht sich, dass diese Ausrichtung an den allgemeinen Bedürfnissen der Gesellschaft und allenfalls denen des lokale Umfeldes orientieren muss und nicht auf das Partnerunternehmen speziell zugeschnitten sein darf. Lernpartnerschaften bieten viele Möglichkeiten für eine solche systematische Berufsorientierung, insbesondere dann, wenn sie Bestandteil eines Lernpartnerschaftsnetzes sind. Von besonderer Bedeutung ist die Heranführung der Kooperationslehrer/innen an die berufliche Wirklichkeit im Unternehmen, z.B. durch ein Lehrerbetriebspraktikum.

Im Folgenden werden die Kriterien einer Systematisierung der Berufswahlorientierung und Unterstützungsmöglichkeit durch den Lernpartner genannt.

Wahrnehmung von Berufsbezügen im Regelunterricht aller Fächer:

Jedes Fach hat korrespondierende Berufe und Berufsbezüge. Was z.B. für das Fach Chemie offensichtlich ist, gilt auch für Fächer wie Sozialwissenschaften (Sozialarbeiter/in, Verwaltungsberufe usw.) oder Kunst (Graphiker/in, Designer/in usw.). Eine/n Sozialarbeiter/in oder Graphiker/in für die Vorstellung seines Berufsbildes zu gewinnen, ist klassisch und findet meist im Rahmen der Berufswahlorientierung, seltener im Regelunterricht statt. Die elegantere Methode im Rahmen von Lernpartnerschaften besteht darin, die kooperierenden Mitarbeiter/innen mit ihrem Tun stets auch etwas über den Berufsalltag vermitteln zu lassen. Die Sparkassenmitarbeiterin, die mit den Schülern/innen das Thema „Schuldenfalle" diskutiert, sollte immer auch über ihre Tätigkeit als Bankkauffrau berichten. Im Kooperationsfach Kunst sollten der Werbegraphiker oder die Kunstsachverständige nicht nur Sachinhalte vermitteln, sondern auch auf seinen/ihren Werdegang und seine/ihre Tätigkeit eingehen.

Wahrnehmung von Berufsbezügen in allen Jahrgangsstufen:

Angefangen bei den Elternberufen in der Jahrgangstufe 5 bis hin zu Assessment-Aktivitäten in der Sekundarstufe II können Unternehmen ihren Lernpartnern Realisationshilfen anbieten.

Hilfestellung für Schüler mit Förderbedarf:

Es besteht großes gesellschaftliches Interesse daran, Schüler/innen mit Förderungsbedarf an die Arbeitswelt und an die ihnen angemessenen Möglichkeiten zum Ergreifen eines Berufes heranzuführen. Dies betrifft zum Einen die große Klientel von Schülern/innen mit Mi-

grationshintergrund. Im Rahmen der EQUAL-Initiative „auf KURS in die Zukunft“ wird diese Klientel erstmals systematisch ins Zielfeld genommen.

In Haupt- und Förderschulen mischt sich diese Thematik mit den Herausforderungen, die schulschwache Schüler/innen mit sich bringen. Gerade diese Schülerklientel hat den größten Bedarf an Praxiskontakten und an Einblicken in das Berufsleben. Hierbei fällt die hohe Leistung motivierter Haupt- und Förderschüler/innen auf. Den Jugendlichen wird durch die Kooperation und den damit regelmäßigen Kontakt zur Arbeitswelt deutlich, dass Schule Sinn macht und welche Anforderungen später im Berufsleben an sie gestellt werden. Es zeigt sich, dass Unternehmen, die eine Lernpartnerschaft mit einer Hauptschule haben, Hauptschüler/innen verstärkt einstellen, obwohl sie sich dies vorher nicht vorstellen konnten.

Mangelberufe, Mädchenförderung:

Unternehmen und Verbände haben naturgemäß großes Interesse, Schüler/innen für schwer zu besetzende Berufe zu gewinnen. Der Verein Deutscher Ingenieure (VDI), die Papierindustrie, das Handwerk und viele andere Arbeitgeber mit gewerblich-technischen Berufsbildern halten Materialien und Maßnahmen vor, mit denen sie auf ihre Mangelberufe hinweisen. In Lernpartnerschaften werden diese Materialien systematisch eingebaut und so wird dauerhaft gewährleistet, dass diese auch eingesetzt werden und nicht nur in den entsprechenden Lehrerbibliotheken stehen. Das gleiche gilt für die Motivation von Schülerinnen zum Ergreifen typischer Männerberufe. Das Engagement von Unternehmen in Lernpartnerschaften reicht von der erstmaligen Beteiligung am „Girls-Day“ bis hin zu spezifischen Maßnahmen für Mädchen – z.B. einem Kursus „Robotronik für Mädchen“ – zur Motivation für das Ergreifen eines IT-Berufs.

Ausgehend von Nordrhein-Westfalen ist das Institut „Unternehmen & Schule“ mittlerweile in fünf Bundesländern tätig und hat dort, meist unter der Schirmherrschaft des Kultus- sowie des Wirtschaftsministeriums über 350 Lernpartnerschaften aufgebaut und regionale Kooperationsnetze geschaffen. Ziel ist es dabei immer, regionale Prozesse anzuschieben und die angestoßenen Prozesse durch Akteure vor Ort zu institutionalisieren. So werden zum Beispiel im Regierungsbezirk Köln die Lernpartnerschaften mittlerweile von für diese Tätigkeit freigestellten Lehrern/innen aufgebaut. In jedem der zwölf Schulamtsbezirke arbeiten Lehrer/innen am Auf- und Ausbau des Lernpartnerschaftsnetzes. Das Institut „Unternehmen & Schule“ hat die Qualifizierung dieser Personen mit Unterstützung der drei Industrie- und Handelskammern Köln, Bonn und Aachen übernommen.

Unternehmen, Institutionen, Städte und Landkreise, die sich für das Konzept der Lernpartnerschaften interessieren, informiert und berät das Institut „Unternehmen & Schule“.

Ricarda Feigenspan, Wolfgang Umbach,
Anne-Frank-Schule Eschwege

Systematisierte Berufswegeplanung für Hauptschulklassen einer Stadtteilschule

1. Ausgangssituation

Einzugsgebiet der Anne-Frank-Schule in Eschwege ist u.a. der Stadtteil Heuberg. Der Heuberg ist als Standort im Förderprogramm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – Die Soziale Stadt“ aufgenommen. Der Großteil der hier lebenden Familien hat einen Migrationshintergrund. Ein überwiegender Teil der Schüler/innen aus dem Hauptschulbereich wohnen auf dem Heuberg. Es hat sich gezeigt, dass die Jugendlichen in der wichtigen Phase der Berufsorientierung fast keine Hilfestellung aus dem häuslichen Umfeld erhalten. Am Bildungssystem zu partizipieren und das Berufswahlverfahren zu verstehen ist jedoch eine wichtige Grundlage für eine erfolgreiche Integration in das Berufsleben und hilft, soziale Bruchstellen im Eingliederungsprozess zu vermeiden. Ein zentrales Anliegen der Anne-Frank-Schule im Bereich der Berufsorientierung ist hierbei die Unterstützung gerade der Schüler/innen im Hauptschulbereich.

1.1. Der Stadtteil Heuberg in Eschwege

1.1.1. Zahlen und Daten

- Anteil an Sozialhilfeempfängern/innen 18%.
- Anteil an Arbeitslosen 24,8%.
- Anteil an Ausländern/innen 9,4%.
- Anteil an Aussiedlern/innen im Bereich sozialer Wohnungsbau ca. 40%.

1.1.2. Hintergrundinformationen

Der Stadtteil Heuberg ist geprägt durch sozialen Wohnungsbau und nimmt seit 1999 am Programm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – Die Soziale Stadt“ teil. Es gibt ein Schulzentrum mit Grundschule, Schule für Lernhilfe, beruflicher Schule, gymnasialer Oberstufe und integrierter Gesamtschule.

1.2. Die Anne-Frank-Schule:

1.2.1. Zahlen und Daten

- aktuell ca. 800 Schüler/innen, davon 11% mit Migrationshintergrund
- ca. 50% der Jugendlichen in den Hauptschulklassen des Jahrgangs 8 aus dem Stadtteil Heuberg.

1.2.2. Hintergrundinformationen

Als Stadtteilschule ist die AFS an verschiedenen Projekten und Aktionen im Stadtteil beteiligt. Sie ist vertreten im Vorstand des Trägerverbundes Heuberg, unterstützt die Arbeit im Programm „Die Soziale Stadt“ und versucht die erzieherischen Kompetenzen in der Schule zu stärken, um den sozialen Problemlagen gerecht zu werden.

Die AFS hat stadtteiloffene Angebote wie die Öffnung von Räumlichkeiten für Bewohner/innen des Stadtteils. In diesem Rahmen gibt es Arbeitsgruppen im Bereich der Nachmittagsangebote und ein Internetcafe.

Die Organisationsstruktur der AFS hat sich verändert: von der integrierten Gesamtschule mit Schulform-unabhängigen Klassen (bis 2001) zu abschlussbezogenen Klassen ab Jahrgang 8 seit 2002.

1.3. Berufswegeplanung bis 2001

Aufgrund der Schulform-unabhängigen Zusammensetzung der Klassen fand bis 2001 keine nach Schulabschluss differenzierte Berufswegeplanung für Schüler/innen statt. Diese durchliefen einige festgelegte Bausteine zur Berufswegeplanung, wobei keine gesonderte Unterstützung für die Hauptschüler/innen vorgegeben war. Der zusätzliche Einsatz von Bausteinen war vom jeweiligen Engagement der Lehrer/innen abhängig und geschah eher willkürlich.

2. Veränderung in der Berufswegeplanung

Mit der Veränderung in der Organisationsstruktur der Anne-Frank-Schule hin zu abschlussbezogenen Klassen ergab sich auch die Möglichkeit, die Berufswegeplanung zu differenzieren und damit gezielter auf den Hauptschulbereich abzustimmen.

2.1. Der Einstieg in 2002

Eine Arbeitsgruppe entwickelte ein erstes Hauptschulkonzept mit folgenden Zielen:

- Frühestmögliche Vorbereitung der Jugendlichen auf den Übergang zwischen Schule und Beruf und auf die Anforderungen der Arbeitswelt.
- Schüler/innen mit sozialen und/oder lernbedingten Benachteiligungen sollen gezielter in ihren Stärken und Fähigkeiten gefördert werden.
- Erarbeitung von verbindlichen Ausbildungsmodulen, die im Stundenplan als fester Bestandteil ausgewiesen werden und sinnvoll aufeinander aufbauen.

2.2. Die Chance: LOS-Projekt 2003

Um die Berufswegeplanung weiter zu verbessern, nutzte die Anne-Frank-Schule als aktives Element im Stadtteil zusätzlich die Chance über LOS ein Microprojekt zur Entwicklung eines Konzeptes zur systematisierten Berufswegeplanung für Hauptschüler/innen zu beantragen. Dieses wurde durch den Begleitausschuss genehmigt und durch eine externe Analyse umgesetzt.

3. Ein neues Konzept zur Berufswegeplanung

Die Bestandsaufnahme der bisherigen Berufswegeplanung war Grundlage für das Konzept. Die Bausteine wurden in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht und durch weitere Bausteine ergänzt. Eine Aufnahme in das Schulprogramm sollte die verbindliche Umsetzung garantieren.

3.1. Jahrgang 8

3.3. Ausgewählte Bausteine

3.3.1. Seminar zur Berufsorientierung und Lebensplanung

Warum?

- Auseinandersetzung mit eigenen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen.
- Herstellen eines Bezuges zu berufsbezogenen Qualifikationen.
- Auseinandersetzung mit einem eigenen Lebensplan.
- Erste Konfrontation mit dem Übergang Schule-Beruf.

Was?

- Stärken-Schwächen-Analyse.
- Berufsfelderkundungen.

Wie?

- Zweitägiges Seminar an einem außerschulischen Lern-Ort.
- Außerschulische Teamer/innen plus Schulsozialarbeiter/in.
- Geschlechtsspezifische Kleingruppenarbeit.
- Einheiten zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, Fähigkeitenparcours.

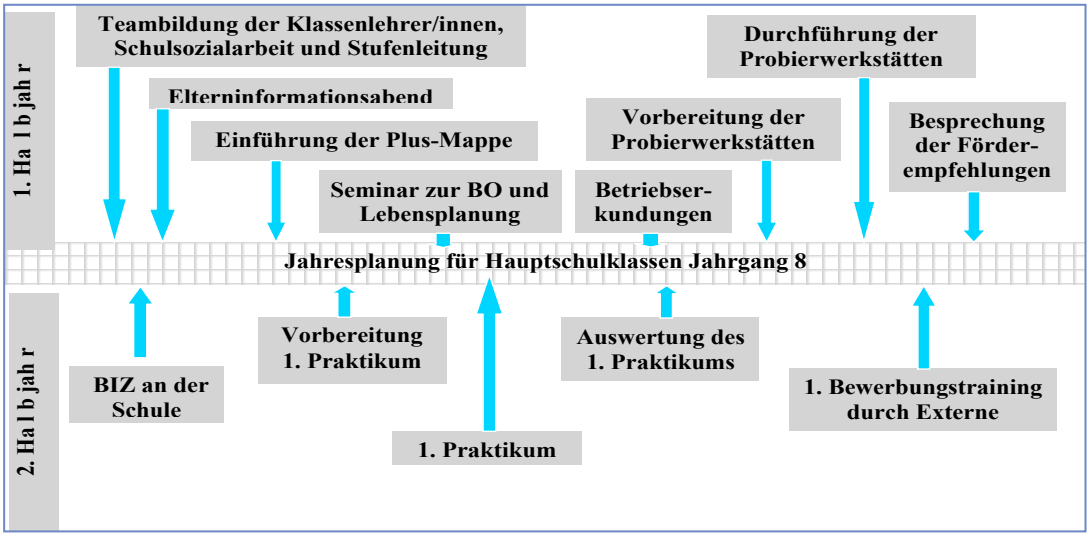


Abb. 2

3.2. Jahrgang 9

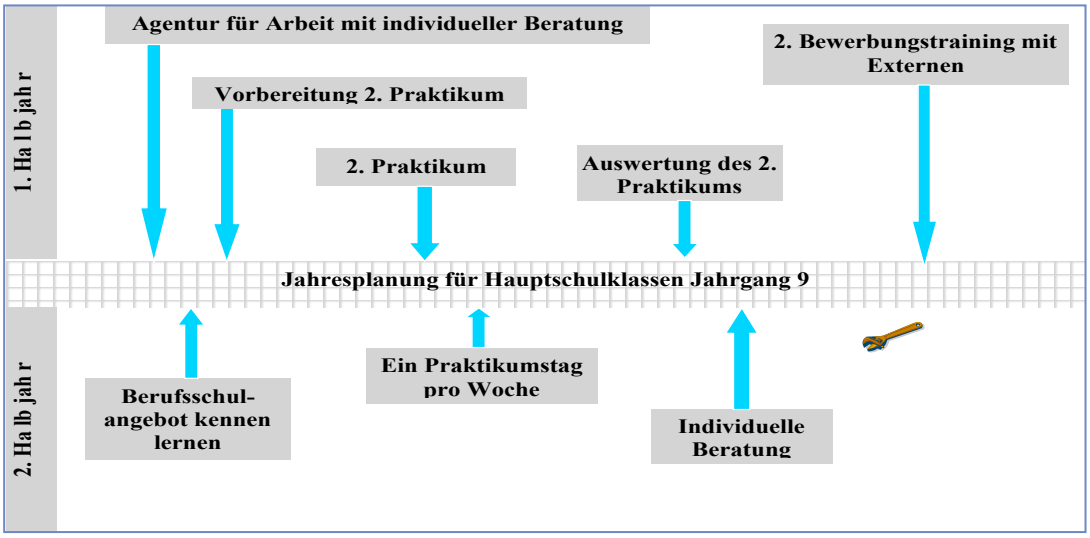


Abb. 3

3.3.2. Probierwerkstätten

Probierwerkstätten sind ein auf die Schule zugeschnittenes Assessment-Center.

Warum?

- Schüler/innen sollen ihre individuellen beruflichen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Stärken und Schwächen besser einschätzen können.
- Schüler/innen sollen ihre sozialen Kompetenzen erkennen.
- Schüler/innen sollen in kurzer Zeit verschiedene Berufsfelder durch dafür typische Tätigkeiten kennen lernen.
- Schüler/innen sollen Gelegenheit erhalten sich beruflich zu orientieren und zu stabilisieren.
- Erstellen von Förderplänen unter Einbeziehung der Eltern.

Was?

- Lösen von berufsfeldbezogenen Aufgaben in zwei Berufsfeldern.

Wie?

- Zweitägige Durchführung nach vorheriger Einwahl in die entsprechenden Berufsfelder.
- Berücksichtigung standorttypischer Gesichtspunkte bei der Vorgabe der Berufsfelder.

3.3.3. Bewerbungstrainings

Warum?

- Erhöhung der Chancen auf einen Ausbildungsplatz.
- Vermittlung der Notwendigkeit vollständiger Bewerbungsunterlagen und angemessenen Verhaltens in Vorstellungsgesprächen.
- Verdeutlichung der Ernsthaftigkeit im Übergang Schule – Beruf durch Einsatz von Externen.

Was?

- Vermittlung von Informationen zum Erstellen von Bewerbungsunterlagen und Verhalten in Vorstellungsgesprächen.

Wie?

- Kooperation mit Krankenkasse.
- Vierstündiges Bewerbungstraining mit jeder Klasse mit Infos zu Bewerbungsunterlagen, Tests und Vorstellungsgesprächen.
- Kooperation mit anderen Externen (Firmen, Dienstleister, freie Träger) in Kleingruppen.
- Bewertung bereits verfasster Bewerbungsunterlagen mit nützlichen Tipps.
- Durchführung von Vorstellungsgesprächen mit jedem/r Einzelnen bezogen auf die jeweilige Bewerbung.

3.4. Nachhaltigkeit

LOS-Projekt zur Beobachterschulung
Ziel: Die Beobachterschulung dient der Sicherung einer nachhaltigen Implementierung der Probierwerkstätten als Baustein im Konzept der Berufswegeplanung.

Hintergrund: Die Durchführung der Probierwerkstätten mit externen Anleitern/innen und Beobachtern/innen an außerschulischen Lernorten ist ausgesprochen kostenintensiv.
Inhalt:

- Bildung eines Experten/innenteams zum Baustein Probierwerkstätten durch Schulung von Beobachtern/innen durch IMBSE.
- Gezielte Vernetzung durch Teilnahme von Personen der AFS, der beruflichen Schule, der Schule für Lernhilfe und der Werkstatt für junge Menschen e.V., um zukünftig auf die jeweiligen Ressourcen (Anleiter/innen, Beobachter/innen und Werkstätten) zurückgreifen zu können.

3.5. Begleitende Maßnahmen

LOS-Projekt mit dem Titel „Alle sollen mit“:

- Zusätzliche individuelle Unterstützung für vierzehn Schüler/innen mit Migrationshintergrund der Hauptschulklassen 8 u. 9 bei der Berufswegeplanung.
- Unterrichtsbegleitende Maßnahmen im Bereich der schriftlichen und mündlichen Kompetenz.

3.6. Kooperationspartner

Die Umsetzung des Konzeptes ist ohne außerschulische Kooperationspartner/innen nicht möglich. Dazu gehören: Werkstatt für junge Menschen e.V. (als freier Bildungsträger), Berufliche Schulen, Schule für Lernhilfe, Jugendförderung des Kreises, Partnerbetriebe, Agentur für Arbeit, Betriebe im Allgemeinen (für die Praktika) und der Trägerverbund Heuberg e.V.

4. Erste Auswertungen

Da bisher erst der jetzige Jahrgang 8 das Konzept durchlaufen hat, sind nur einige vorläufige Aussagen möglich:

Die Einbindung des neuen Konzeptes in das Schulprogramm gestaltete sich problemlos. Die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Schwächen wird von Lehrern/innen und Schüler/innen positiv bewertet ebenso wie die Möglichkeit berufsbezogene praktische Erfahrungen zu sammeln. Die gezielte Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft rückt in den Vordergrund. In den Probierwerkstätten wurden Stärken und Schwächen sichtbar gemacht, bestätigt und zum Teil durch neue Erkenntnisse ergänzt. Die Umsetzung der Erkenntnisse aus den Förderempfehlungen der Probierwerkstätten als Teil

der schulinternen Phase gestaltete sich jedoch schwieriger als erwartet, Ergebnissicherung und weitere Verwendung sind noch unklar. Leider kann hier nicht auf vergleichbare Erfahrungen anderer Schulen zurückgegriffen werden (da keine vorliegen). Eine Vernetzungsstruktur für die weitere Verwendung der Förderempfehlungen/Förderpläne ist zwingend notwendig. Für die weitere Umsetzung des Konzeptes ist zu beachten, dass die Vorbereitung einiger Bausteine sehr zeitintensiv ist und personeller Ressourcen bedarf.

E&C eundc.de

Entwicklung und Chancen
junger Menschen
in sozialen Brennpunkten

Fachforum

Orte der Bildung im Stadtteil

Fachforum

16. und 17. Juni 2005 in Berlin

Veranstaltungsort:
FEZ-Berlin
Kinder-, Jugend- und Familienzentrum
An der Wuhlheide 197
12459 Berlin

Donnerstag, 16. Juni 2005

12.30 Öffnung des Tagungsbüros, Begrüßungskaffee

14.00 **Begrüßung und Einführung**
Hartmut Brocke, Stiftung SPI, Berlin

14.30 **Informelle Bildung in benachteiligten Stadtteilen**
Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Uwe Otto, Universität Bielefeld
Dr. Holger Ziegler, Universität Bielefeld
Dipl. Päd. Sandra Landhäußer, Universität Bielefeld

15.30 **Buddelkiste, oder was? Welches sind im Stadtteil die Orte elementarer Bildung von kleinen Kindern?**
Prof. Dr. Ursula Rabe-Kleberg,
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

16.15 Kaffeepause

16.45 **Schlaglichter: Für integrierte Bildungsangebote im Stadtteil – Erfordernisse an die Qualifizierung und Erfahrungen mit neuen Konzepten**
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Dr. Ulrich Deinet, Fachhochschule Düsseldorf
Prof. Dr. Ursula Rabe-Kleberg, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Matthias Bartscher, Elternschule Hamm
Moderation: Hartmut Brocke, Stiftung SPI

18.00 **Mehr als ein Netzwerk – Entwicklung regionaler Bildungslandschaften**
Wilfried Lohre, Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh

18.45 Gemeinsames Abendessen

20.00 **Abendprogramm: Filmvorführung „Rhythm is it!"**

ca. 22.00 Bus-Transfer zum Hotel

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Eine Veranstaltung der Regiestelle E&C der Stiftung SPI im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Freitag, 17. Juni 2005

9.00 Panels Teil I

Bildungsorte & Bildungsmanagement: Bildung als Koproduktion

1 | Kommunales und lokales Bildungsmanagement

- Regionales Bildungsbüro Herford – Praxisbeispiel für die regionale Bildungslandschaft, *Gerhard Engelking, Herford*
- Steuerung im Netzwerk: neue Wege der Elternbildung im Stadtteil, *Brigitte Liesner, Lernwelt Essen, Gabriele Micklinghoff, GB Soziales, Arbeit und Gesundheit, Stadt Essen*
- Bildungsmanagement im regionalen Netzwerk – das Billenetz in Hamburg, *Michael Mentz, Rüdiger Winter, Arbeit und Leben Hamburg e.V.*

Moderation: Rainer Schwarz, Regiestelle E&C

2 | Schule als Ort der Bildung im Stadtteil

- Schule als Polis – geeignetes Leitbild für die gemeinwesenorientierte Schule? *Wolfgang Steiner, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg*
- Schule und Jugendhilfe – Stationen einer lösungsorientierten Partnerschaft im „sozialen Brennpunkt", *Dr. Michael Hüttenberger, Erich Kästner-Schule, Andreas Krauß, Jugendclub Kranichstein, Darmstadt*

Moderation: Dr. Susann Burchardt, Deutsches Jugendinstitut e.V., Halle

3 | Orte der frühkindlichen Bildung im Stadtteil

- Early Excellence Centre – ein Modell der ressourcenorientierten Unterstützung von Familien im Stadtteil, *Jutta Burdorf-Schulz, Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße, Berlin*
- Präventive Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe. Die Förderung von Kindern und Familien in sozialen Brennpunkten, *Doris Dykierek, „Mo.Ki – Monheim für Kinder", Monheim am Rhein*

Moderation: Antje Klemm, Regiestelle E&C

4 | Die Familie als Koproduzent von Bildungsprozessen

- Die „Bildungsmacht" der Familie, *Dr. Martin Textor, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München*
- Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – ein ungehobener Schatz, *Michaela Hellmann, Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung, Hannover*
- Strategien zur Erreichung „schwieriger" Eltern, *Angelika Kuhlmann, Diakonisches Werk Hamm*

Moderation: Dr. Heike Riesling-Schärfe, Regiestelle E&C

5 | Bildung in der offenen Jugendarbeit

- Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im europäischen Kontext, *Axel Pohl, Institut für regionale Innovation und Sozialforschung IRIS e.V., Tübingen*
- Bildungspotenziale der Jugendarbeit, *Nanine Delmas, Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg*

Moderation: Rolf-Joachim Heger, Stiftung SPI

Bildungskonzepte & Methoden

6 | Sprachförderung und Interkulturelles Lernen

- Family Literacy – Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie, *Dr. Sven Nickel, Universität Bremen, FB Erziehungs- und Bildungswissenschaften*
- Frühstart – Deutsch und Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Ein Kooperationsprojekt der Hertie-Stiftung, Herbert-Quandt-Stiftung und der Türkisch-Deutschen-Gesundheitsstiftung, *Mehtap Şanli, Gießen*
- Interkulturelles Lernen und Entwicklung einer Bildungsregion – Chancengleicheit als interinstitutioneller Auftrag in einer Stadtregion

Moderation: Andreas Hemme, Regiestelle E&C

7 | Partizipation, bürgerschaftliches Engagement & soziales Lernen

- Kinder planen ihre Stadt, *Prof. Dr. Gerhard Lehwald, Leipziger Kinderbüro*
- Große für Kleine – Bürgerengagement in Kitas, *Ulrike Fuchs, Institut für Soziale und Kulturelle Arbeit (ISKA), Nürnberg*
- Sozial-Macht-Schule, *Rainer Micha, Arbeiter-Samariter-Bund Hamburg, Dr. Joachim Schulze-Bergmann, Landesinstitut für Schule, Soest*

Moderation: Judith Schwarzburger, Regiestelle E&C

8 | Berufliche Kompetenzen früh vermitteln

- Lernpartnerschaften von Schule und Unternehmen, *Carsten Schülke, Institut Unternehmen & Schule GmbH, Bonn*
- Ein Konzept zur systematischen Berufswegeplanung für Hauptschulklassen einer Stadtteilschule, *Ricarda Feigenspan, Wolfgang Umbach, Anne-Frank-Schule Eschwege*

Moderation: Petra Dinkelacker, Regiestelle E&C

11.00 Kaffeepause

11.30 Panels Teil II
Wiederholung mit neuer Teilnehmer/innenzusammensetzung

13.45 Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche – größere Gestaltungsmöglichkeiten für Kommunen
Uwe Lübking, Bundesjugendkuratorium

14.15 Imbiss

Ende der Veranstaltung

Liste der Referenten/innen

Name	Institution	Telefon eMail
Bartscher, Matthias	Stadt Hamm, Kinderbüro, Stadtteilkoordination Werler Str. 3 59065 Hamm	02381176202 kinderbuero@stadt.hamm.de
Brocke, Hartmut	Stiftung SPI, Sozialpädagogisches Institut Müllerstraße 74 13349 Berlin	03045979333 info@stiftung-spi.de
Burdorf-Schulz, Jutta	Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße Schillerstr. 61/62 10627 Berlin	03031012381 pengreenberlin@t-online.de
Deinet, Dr. Ulrich	Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich 6 Universitätsstraße 40225 Düsseldorf	02118114665 ulrich.deinet@t-online.de
Delmas, Nanine	Kommunalverband für Jugend und Soziales, Baden- Württemberg Ernst-Frey-Str. 9 76135 Karlsruhe	07218107446 Nanine.delmas@lwbaden.de
Dykierek, Doris	Städtische Tageseinrichtung für Kinder Oranienburger Straße 20 40789 Monheim am Rhein	0217333381 ddykierek@monheim.de
Engelking, Gerhard	Kreis Herford, Regionales Bildungsbüro Amtshausstr. 3 32051 Herford	05221131420 enkelking@kreis-herford.de
Feigenspan, Ricarda	Anne-Frank-Schule Fliederweg 3 37269 Eschwege	05651958719 sozial.esw.wmk@t-online.de
Fuchs, Ulrike	Institut für Soziale und Kulturelle Arbeit (ISKA) Gostenhofer Hauptstr. 61 90443 Nürnberg	091127299834 fuchs@iska-nuernberg.de
Gogolin, Prof. Dr. Ingrid	Universität Hamburg, Inst. f. international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft Von-Melle-Park 8 20146 Hamburg	040428382127 gogolin@ erzwiss.uni-hamburg.de
Heger, Rolf-Joachim	Stiftung SPI Müllerstr. 74 13349 Berlin	03045979389 info@stiftung-spi.de
Hellmann, Michaela	Institut für Entwicklungsplanung, und Strukturforschung (IES), Universität Hannover Lister Str. 15 30163 Hannover	05113997210 hellmann@ies.uni-hannover.de
Hüttenberger, Dr. Michael	Erich-Kästner-Schule Bartningstr. 33 64289 Darmstadt	06151790980 michael@huettenberger.de

Name	Institution	Telefon eMail
Krauß, Andreas	Jugendclub Kranichstein Jägertorstr. 179 64289 Darmstadt	0615177416 krauss@network-rope.org
Kuhlmann, Angelika	Diakonisches Werk Hamm Martin-Luther-Str. 27b 59065 Hamm	02381142117 info@diakonie-hamm.de
Landhäußer, Sandra	Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik Universitätsstr. 25 33615 Bielefeld	05211063301 sandra.landhaeusser@ uni-bielefeld.de
Lehwald, Prof. Dr. Gerhard	Leipziger Kinderbüro, Fachstelle für Partizipation und Demokratielernen im Urban Zentrum Rietschelstr. 2 04177 Leipzig	03418705945 lehwald@ leipziger-kinderbuero.de
Liesner, Brigitte	Lernwelt Essen im Essener Konsens Trentelgasse 2 45127 Essen	02018888715 brigitte.liesner@ lernwelt.essen.de
Lohre, Wilfried	Bertelsmann-Stiftung Carl-Bertelsmann-Str. 256 33311 Gütersloh	052418181279 wilfried.lohre@bertelsmann.de
Lübking, Uwe	Deutscher Städte- und Gemeindebund Marienstr. 6 12207 Berlin	03077307245 uwe.luebking@dstgb.de
Mack, Dr. Wolfgang	Deutsches Jugendinstitut e. V. Nockherstr. 2 81541 München	08962306108 mack@dji.de
Mentz, Michael	Stadtteilbüro Horner Geest, Quartiersentwicklung/-management, Arbeit und Leben e. V. Dannerallee 5 22119 Hamburg	04065726700 stadtteilmanager@ hamburg.arbeitundleben.de
Micha, Rainer	Arbeiter-Samariter-Bund, Sozialeinrichtungen GmbH Schäferkampsallee 29 20357 Hamburg	04083398170 rainer.micha@asb-hamburg.de
Micklinghoff, Gabriele	Stadt Essen, Geschäftsbereich Soziales, Arbeit und Gesundheit Steubenstraße 53 45138 Essen	02018888507 Gabriele.Micklinghoff@ GBV5.essen.de
Nickel, Dr. Sven	Universität Bremen, FB Erziehungs- und Bildungs-wissenschaften Bibliotheksstr. 1 28359 Bremen	04212189134 snickel@uni-bremen.de
Otto, Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Uwe	Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik Universitätsstr. 25 33615 Bielefeld	05211066876 hansuwe.otto@uni-bielefeld.de
Pohl, Axel	Institut für regionale Innovation und Sozialforschung IRIS e. V. Fürststr. 3 72072 Tübingen	070717952061 axel.pohl@iris-egris.de

Name	Institution	Telefon eMail
Rabe-Kleberg, Prof. Dr. Ursula	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik Franckeplatz 1, Haus 4 06110 Halle/Saale	03455523830 rabe-kleberg@ paedagogik.uni-halle.de
Şanli, Mehtap	Hertie-Stiftung, Projekt Frühstart Friedrichstraße 13 35392 Gießen	064196611627 methap.sanli@ projekt-fruehstart.de
Schülke, Carsten	Institut Unternehmen & Schule GmbH Dechenstr. 2 53115 Bonn	02118113696 carsten.schuelke@ unternehmen-schule.de
Schulze-Bergmann, Dr. Joachim	Landesinstitut für Schule Paradieser Weg 64 59494 Soest	02921683267 Joachim.Schulze-Bergmann@ mail.lfs.nrw.de
Steiner, Wolfgang	Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung (LI) Hohe Weide 12 20259 Hamburg	040428012679 wolfgang.steiner@ li-hamburg.de
Textor, Dr. Martin	Staatsinstitut für Frühpädagogik Winzererstr. 9 80797 München	089998251936 martin.textor@ extern.lrz-muenchen.de
Umbach, Wolfgang	Anne-Frank-Schule Fliederweg 3 37269 Eschwege	
Winter, Rüdiger	Arbeit und Leben DGB/VHS, Hamburg e.V. Besenbinderhof 60 20097 Hamburg	04028401623 ruediger.winter@ hamburg.arbeitundleben.de
Ziegler, Dr. Holger	Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik Universitätsstr. 25 33615 Bielefeld	05211063301 holger.ziegler@uni-bielefeld.de

Regiestelle E&C Nazarethkirchstr. 51 13347 Berlin	Dinkelacker, Petra	Tel.; 03045798636 dinkelacker@eundc.de
	Hemme, Andreas	Tel.; 03045798629 hemme@eundc.de
	Klemm, Antje	Tel.; 03045798624 klemm@eundc.de
	Lück, Dorette	Tel.; 03045798622 regiestelle@eundc.de
	Riesling-Schärfe, Dr. Heike	Tel.; 03045798620 riesling-schaerfe@eundc.de
	Schwarz, Rainer	Tel.; 03045798627 schwarz@eundc.de
	Schwarzburger, Judith	Tel.; 03045798625 schwarzburger@eundc.de

Liste der Teilnehmer/innen

Name	Institution	Telefon, eMail
Albrecht, Martina	Mütterzentrum Huchting e.V. Amersfoorter Str. 8 28259 Bremen	Tel.: 0421-589200 muetterzentrum.hb-huchting@ web.de
Allesch, Stefanie	Bremer Sportjugend, Jugendtreff Blockdiek Mülmeimerstr. 4 28327 Bremen	Tel.: 0421-471011 jtblockdiek@aol.com
Ametsbichler, Barbara	Sozialreferat, Abt. Kindertagesbetreuung St.-Martin-Str. 34a 81451 München	Tel.: 089-23320122 barbara.ametsbichler@ muenchen.de
André, Ruth	KVJS Kommunalverband f. Jugend u. Soziales Lindenspürstr. 39 70176 Stuttgart	Tel.: 0711-6375443 ruth.andre@kvjs.de
Auer, Karin	Sozialreferat, Abt. Kindertagesbetreuung St.-Martin-Str. 34a 81451 München	Tel.: 089-23320122 karin.auer@muenchen.de
Baumeister-Kiener, Sabine	SKF-Spiel-u. Hausaufgabentreff Breslauerstr. 13 92224 Amberg	Tel.: 09621-48720
Baumgarte, Tobias	AWO Arbeiterwohlfahrt „Albatros“ Marschallstraße 13 06886 Lutherstadt Wittenberg	Tel.: 03491-44640 stadtteilladen-wb@web.de
Becker, Heike	Internationaler Bund Sternstraße 16 06886 Lutherstadt Wittenberg	Tel.: 03491-443361 Heike.Becker@ internationaler-bund.de
Becker, Christine	Stadt Marburg, Programm Soziale Stadt Friedrichstr. 36 35037 Marburg	Tel.: 06421-201126 netzwerk.richtsberg@ marburg-stadt.de
Becker, Dagmar	SOS-Kinder- und Familienzentrum Moabit Waldstrasse 55 10551 Berlin	Tel.: 030-39879585 christel.weier@gmx.de
Behse-Bartels, Grit	 Arndtstrasse 23 39108 Magdeburg	Tel.: 0391-5065144 grit.bartels@gmx.de
Benedix, Monika	Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen f. Kinder Reichensteiner Weg 24 14195 Berlin-Dahlem	Tel.: 3.083.001.780 benedix@diakonie.de
Beneke, Doris	Diakonisches Werk der EKD Reichensteiner Weg 24 14195 Berlin	Tel.: 030-83001365 beneke@diakonie.de
Benning, Stefan	Amt f. Jugend u. Familie Kölnstr. 300 53117 Bonn	Tel.: 0228-6207817 stefan.benning@bonn.de
Bernard, Dieter	Schule Hinschenfelde Walddorferstr. 243 22047 Hamburg	Tel.: 040-42886390

Name	Institution	Telefon, eMail
Berning, Elke	Ev. Familien- Bildungsstätte e.V. Anna-Gastvogel-Str. 1 49080 Osnabrück	info@ev-fabi-05.de
Bloyinski, Axel	Geschwister-Scholl-Gymnasium Stolberger Str. 200 52068 Aachen	Tel.: 0241-503962 bloyinski@gsg-ac.de
Bosse, Thilo	Stadt Köln, Amt f. Stadtentwicklung und Statistik Willy-Brandt-Platz 2 50679 Köln	Tel.: 0221-22127015 thilo.bosse@stadt-koeln.de
Braun, Ulrich	Stadt Recklinghausen, FB51 Recklinghausen 45655 Recklinghausen	Tel.: 02361-502232 Ulrich.Braun@ recklinghausen.de
Braun, Antje	Ev. Familienbildungsstätte Friedrichstr. 10 48145 Münster	Tel.: 0251-4816783 braun@ev-fabi-ms.de
Bretschneider, Gabriele	Amt f. Jugend u. Familie Kita Pestalozzistr. 33 9130 Chemnitz	Tel.: 0371-4005511 modellprojekt-pestalozzistrasse @chemonline.de
Brunhorn, Frank	Landesverband Ev. Tageseinrichtung f. Kinder Slevoogtstr. 50-52 28209 Bremen	Tel.: 0421-3461625 fbrunhorn@kirche-bremen.de
Brunken, Britta	Ganztagsschule Rutschbahn 20146 Hamburg	Tel.: 040-27166684 Baerbel_Fuhrmann2001@ yahoo.de
Bugaj, Michael	Hans-Wendt-Stiftung, Kinderhaus Purzelbaum Ackerstr. 2b 28219 Bremen	Tel.: 0421-6160847 michaelbugaj@web.de
Bugaj, Regine	Hans-Wendt-Stiftung, Kinderhaus Purzelbaum Ackerstr. 2b 28219 Bremen	Tel.: 0421-6160847 michaelbugaj@web.de
Carstensen, Jens	Immanuel-Kant-Schule Bremerhaven Hafenstr. 50 27576 Bremerhaven	Tel.: 0175-6742828 jc@jenscarstensen.de
Catharina, Rafoth	Bezirksamt Friedrichshain- Kreuzberg Frankfurter Allee 35-37 10216 Berlin	Tel.: 030-902984540 catharina@rafoth.de
Chmielnik, Heike	Stadt Peine, Kindertagesstätte Zwergenmühle Im Sumorgen 9a 38542 Leiferde	Tel.: 05373-4513 chmielnik-berk@t-online.de
Dannemann, Elke	Fachdienst Städtebau und Stadterneuerung Industriestr. 1 26105 Oldenburg	Tel.: 0441-2352398 Stadtplanung@ stadt-oldenburg.de
Deisenroth, Ingrid	Stiftung SPI Fachschulen Gneisenaustr. 52 10961 Berlin	Tel.: 030-69001160 Deisenroth.Ingrid@t-online.de
Delius, Martin	Landeshauptstadt Magdeburg W.-Höpfner-Ring 4 39116 Marburg	Tel.: 0391-5403240 martin.delius@ ga.magdeburg.de

Name	Institution	Telefon, eMail
Divivier, Rosie	Diakonisches Werk an der Saar Saargemünderstr. 40 66119 Saarbrücken	Tel.: 06821-956350 rosie-divivier@dwsaar.de
Donath, Marcus	REBUS Billstedt Steinfeldstrasse 1 222119 Hamburg	Tel.: 40736760017 Madon@gmx.de
Doppler, Angelika	Internationaler Bund Quellwiese 49 49080 Osnabrück	Tel.: 0541-42479 angelika.doppler@osnanet.de
Eichholz, Hartmut	Entwicklungsgesellschaft Duisburg Stadtteilb. Veselarstr. 39 47169 Duisburg	Tel.: 0203-9942950 heichholz@eg.du.de
Eichinger-Basel, Sabine	Bürgerzentrum Stadt Achim Magdeburger Str. 11 28832 Achim	Tel.: 04202-83238 buergerzentrum1@achim.de
Engler, Jörn	Amt f. Soziales, Kultur und Sport Obermarkt 22 37269 Eschwege	Tel.: 05651-304367 Joern.Engler@ eschwege-rathaus.de
Erben, Dr. , Friedrun	Ev. Trägergruppe f. gesell.-pol. Jugendbildung Auguststr. 80 10117 Berlin	Tel.: 030-28395416 erben@ politische-jugendbildung-er.de
Ernst, Alexander	Bildungslücke e.V. Jena Anna-Siemsen-Str. 45 07745 Jena	Tel.: 0172-2418823 wilderhippie@web.de
Fachbach, Christa	Spiel-u. Lernstube Hl. Kreuz An der Kreuzkirche 5 56077 Koblenz	Tel.: 0261-75977 kita.heilig.kreuz@t-online.de
Fischer, Margit	AWO Kita „Sonnenschein“ Warschauer Str. 28 99427 Weimar	Tel.: 03643-403218 Fischer.Gaberudorf@t-online.de
Flachmeier, Jens	Stadtteiltreff „Mittendrin“, Diakonie Brunhildestr. 20 45770 Marl	Tel.: 02365-205914 JensFlachmeier@web.de
Flechsig, Jana	Obere Luisenschule - Grundschule Fritz-Matschke-Straße 23 09113 Chemnitz	Tel.: 0371-338010 gs-obere-luisenschule@ schulen-chemnitz.de
Frese, Jutta	Kita Meißel Landskronastr. 44 28719 Bremen	Tel.: 0421-3617158 jutta.frese@nord-com.net
Freytag, Julie	Stadtplanungsamt Düsseldorf Birkenstr. 54 40233 Düsseldorf	freytage@web.de
Fritz, Michael	Stadt Karlsruhe Bähringer Str. 72 76133 Karlsruhe	Tel.: 0721-1331839 Michael.Fritz@KOSKarlsruhe.de
Fromm, Beate	Paritätischer Kindergarten Sollingerstr. 73 37081 Göttingen	Tel.: 0551-92433 pari-kita.grone@t-online.de
Fuchs, Marliese	Lokale Agenda 21 der Stadt Sulzbach Saar Sulzbachtalstraße 81 66280 Sulzbach	Tel.: 06897-575275 h.kneller-luck@stadt-sulzbach.de

Name	Institution	Telefon, eMail
Fuhrmann, Bärbel	Grundschule Alter Steinweg 14 20459 Hamburg	Tel.: 040-352459 Baerbel_Fuhrmann2001@ yahoo.de
Funke, Christine	Montessori-Kinderhaus Sonnenhof 15 18437 Stralsund	Tel.: 03831-498388 montessori-kinderhaus-hast@ t-online.de
Gebhard, Michael	Jugendpfleger; Freizeithaus Dicker Busch 65428 Rüsselsheim	Tel.: 06142-51106 FZH.Dicker-Busch@web.de
Glodschei, Ramona	Stadtteilbüro Hüls-Süd, Diakonie Ovelheider Weg 46 45772 Marl	Tel.: 02365-5035883 dw.huels@freenet.de
Gneif, Martina	Jugendamt Riesaer Str. 7 01129 Dresden	Tel.: 0351-4884645 Mgreif@dresden.de
Goertz, Christine	Bildungs- und Schulreferat d. Stadt Augsburg Gögginger Strasse 59 86159 Augsburg	Tel.: 0821-324690314 bildungsreferat@augsburg.de
Golez-Bodenburg, Hanne	Tümpelgarten-Schule Akazienweg 1 63452 Hanau	Tel.: 06181-13613 Tuempelgarten-Schule.Hanau@ t-online.de
Görlach, Claudia	Quartiersmanagement, Stadtteilbüro Prohlis Berzdorfer Str. 16 01233 Dresden	Tel.: 0351-2727216 stadtteilbuero-prohlis@web.de
Grazyna, Zolnowski	Kindertagesstätte Heinrich-Plett-Str. 83 34132 Kassel	Tel.: 0561-406369 zolnowski@nexgo.de
Grefe, Stephanie	Kindertagesstätte, Hort Achimer Schlaumäuse Magdeburger Str. 30-30A 28832 Achim	Tel.: 04202-2236 l.niclas@achim.de
Grosjean, Anette	Stadt Bad Fallingbostel Vogteistraße 1 29683 Bad Fallingbostel	Tel.: 05162-4010 jana.neitzel@badfallingbostel.de
Grundmann, Dagmar	Fachhochschule Neubrandenburg PF 110121 17051 Neubrandenburg	Tel.: 0395-5693421 grundmann@fh-nb.de
Habermann, Kathrin	Gebrüder-Grimm-Hauptschule Carstennstraße 58 12205 Berlin	Tel.: 030-85404226 habermark@drk.de
Hahn, Brigitte	SenBJS An der Wuhlheide 205 12459 Berlin	Tel.: 030-53071419 wilfried.trutz@ senbjs.verwalt-berlin.de
Hartmann, Thomas	Bundesministerium f. Verkehr, Bau- u. Whngsw. Krausenstraße 17-20 10117 Berlin	Tel.: 030-20086441 thomas.hartmann@ bmvbw.bund.de
Herbrich, Esther	LernNetz Berlin-Brandenburg e.V. Oranienburger Str. 65 10117 Berlin	Tel.: 030-28409218 esther.herbrich@lnbb.de
Hermeler, Viktor	Gemeinde Belm Marktring 13 49191 Belm	Tel.: 05406-50526 hermeler@belm.de

Name	Institution	Telefon, eMail
Herzberg, Antje	Integrative Kita „Flummi“ Sattelplatz 9-11 17034 Neubrandenburg	Tel.: 0395-4222892
Hilbert, Maria	Montessori-Kinderhaus Sonnenhof 15 18437 Stralsund	Tel.: 03831-498388 montessori-kinderhaus-hast@ t-online.de
Hildebrand, Susann	Stadtverwaltung, Fachbereich Kinder, Jugend u. Familie Ernst-Haeckel-Weg 1a 06122 Halle	Tel.: 0345-2977688 susann.hildebrand@halle.de
Hiller , Nico	ResoWitt Große Bruchstraße 17 06886 Lutherstadt Wittenberg	Tel.: 03491-400806 stadtteilladen-wb@web.de
Hiller , Benno	Regionales Jugendbüro Ivenack Scheunenberg 7 17153 Ivenack	Tel.: 039954- 25734 zentrum-ivenack@gmx.de
Hinze, Gudrun	SV Neuruppin, FG Schule/ Jugend Karl-Liebknecht-Str. 33/ 34 16816 Neuruppin	Tel.: 03391-355690 gudrun.hinze@ stadtneuruppin.de
Hirchenhain, Gert	Burgsitzschule-Gesamtschule Unterhain 1 34286 Spangenberg	Tel.: 05663-225 ghirchenhain@freenet.de
Hirsch, Monika	Lokale Agenda 21 der Stadt Sulzbach Saar Sulzbachtalstraße 81 66280 Sulzbach	Tel.: 06897-575275 h.kneller-luck@stadt-sulzbach.de
Hirth, Markus	Projektstadt Darmstädter Str. 230 64625 Bensheim	Tel.: 06251-987500 mail@projektstadthirth.de
Hirth, Katrin	Projektstadt Darmstädter Str. 230 64625 Bensheim	Tel.: 06251-987500 mail@projektstadthirth.de
Hock, Beate	Amt f. Soziale Arbeit Kurt-Schumacher-Ring 2-4 65195 Wiesbaden	Tel.: 0611-314664 beate.hock@wiesbaden.de
Hoffmann, Karen	MACH mit! Museum f. Kinder Senefelderstr. 5 10437 Berlin	Tel.: 030-74778200 hoffmann@machmitmuseum.de
Hofmann, Burgunde	Geschwister-Scholl-Schule, Wetzlar Weingartenstr. 19b 35576 Wetzlar	Tel.: 644132550 burgel.axel@web.de
Hollatz, Monika	Mütterzentrum Huchting e.V. Amersfoorter Str. 8 28259 Bremen	Tel.: 0421-589200 muetterzentrum.hb-huchting@ web.de
Holzwarth, Jürgen	BAG- Offene Kinder- u. Jugendeinrichtung e.V. Im Schwanklingen 22 69488 Birkenau	Tel.: 0175-4040641 juergen_holzwarth@web.de
Honisch, Klaus	Joseph-von-Eichendorff-Schule Am Propsthof 102 53121 Bonn	Tel.: 0228-612537 KlausHonisch@aol.com
Hübinger, Krista	GGS Flurstraße Flurstr. 59 40235 Düsseldorf	Tel.: 0211-660950 krista.huebinger@t-online.de

Name	Institution	Telefon, eMail
Hunold, Jana	BA Friedrichshain-Kreuzberg, Jugendförderung Frankfurter Allee 35-37 10247 Berlin	Tel.: 030-2984510 jana.hunold@ ba-fk.verwalt-berlin.de
Ihle-Kahnwald, Gertrud	St. Petri Kinder- u. Jugendhilfe Sudwaldstr. 3 28307 Bremen	Tel.: 0421-427950 uschi.schneidereit@ st.petribremen.de
Jäger, Jörg	Stiftung SPI, Quartiersmanagement Kottb. Tor Reichenberger Str. 177 10999 Berlin	Tel.: 030-6123040 spi-qm-kottbusser-tor@ t-online.de
Jäkel, Sylvia	Amt f. Jugend u. Familie Kita Pestalozzistr. 33 9130 Chemnitz	Tel.: 0371-4005511 modellprojekt- pestalozzistrasse@ chemonline.de
Jelitto, Christina	Spielhaus Pürschweg Pürschweg 9 28779 Bremen	Tel.: 0421-9608474 HdF-Familienzentrum-Bockhorn @afsd.bremen.de
Jentschke, Franz	Gesamtschule Bremen Ost Schlehdornpfad 9 28355 Bremen	Tel.: franz.jentschke@ schulverwaltung.bremen.de
John, Mario	„midnight-fun“ e.V. Anna-Siemens-Str. 49 07745 Jena	Tel.: 03641-233922 john.mario@web.de
Just, Wolfgang	Fachbereich Jugend und Familie Ihmeplatz 5 30449 Hannover	Tel.: 0511-16844401 wolfgang.just@ hannover-stadt.de
Karree, Rolf	Leiter Jugend und Soziales Durlach Stadtamt Durlach 76227 Karlsruhe	Tel.: 0721-1331980 poststelle@ pestalozzi-ghs.ka.schule.bwl.de
Kästner, Christine	Georgius-Agricola-Gymnasium Pestalozzistr. 85 08371 Glauchau	Tel.: 03763-2091 gym.gl.agricola@t-online.de
Kciuk, Jolanthe	SKF-Spiel-u. Hausaufgabentreff Breslauerstr. 13 92224 Amberg	Tel.: 09621-48720
Kepinski, Marek	Bremer Sportjugend, Jugendtreff Blockdiek Mülmeimerstr. 4 28327 Bremen	Tel.: 0421-471011 jtblockdiek@aol.com
Kiel, Roger	Stadt Dortmund Jugendamt 51/ 4 Ostwall 64 44122 Dortmund	Tel.: 0231-5022767 rkiel@stadtdo.de
Kilowski-Scheller, Susann	Verein Lernraupe e.V. Marquardplatz 23554 Lübeck	Tel.: 0451-41103 sukitowski@web.de
Kissing, Martina	VHS Wuppertal Lenneper Str. 37 42289 Wuppertal	Tel.: 0202-2624626 martina.kissing@ stadt.wuppertal.de
Klie, Michael	SPD-Ratsfraktion Stadt Hannover Friedrichswall 15 30159 Hannover	Tel.: 0511-16845549 petra.himstedt.spd@ hannover-stadt.de

Name	Institution	Telefon, eMail
Kluth, Jürgen	Hauptschule Westhagen Ganztagsschule Halberstädter Str. 30 38444 Wolfsburg	Tel.: 05361-873440 hs-westhagen@web.de
Kohl-Massey, Nicole	Caritasverband Wetzlar Lahn/ Dill/Eder e.V. Horst-Scheibert-Str. 2 35578 Wetzlar	Tel.: 06441-210943 stadtteilbuero.wetzlar@ t-online.de
Kohring, Petra	Sozialreferat, Stadtjugendamt St.-Martin-Str. 34a 81541 München	Tel.: 089-23320122 petra.kohring@muenchen.de
Kohrs, Silke	ASC Ratingen West Gothaer Strasse 21 40880 Ratingen	Tel.: 02102-474455 Silke.Kohrs@gmx.de
Königs, Werner	Stadt Köln, Amt für Kinder, Jugend und Familie Ottmar-Pohl-Platz 1 51103 Köln	Tel.: 0221-22124527 Werner.Koenigs@stadt-koeln.de
Kopf, Dr. , Sabine	Stadt Jena, Jugendklub HUGO Hugo-Schrade-Str. 41 07745 Jena	Tel.: 03641-215597 jc.hugo@web.de
Kranz, Nadine	ASB Gr. Johannisstr. 56 28199 Bremen	Tel.: 0421-3509350 nadinekranz@gmx.de
Kreis, Ilona	Heinrich-Böll-Schule Bruchköbel Pestalozzistr. 1 63486 Bruchköbel	Tel.: 06181-98205135 verwaltung@ igs-heinrich-boell.de
Krummrey, Uta	Haus der Familie Vegesack Aumunder Heerweg 89 28757 Bremen	Tel.: hdf-vegesack@afsd.bremen.de
Kugler, Brigitte	Stadtteilbüro Flingern Birkenstr. 54 40233 Düsseldorf	Tel.: 0211-6999639 brigitte.kugler@ stadt.duesseldorf.de
Kummer, Christoph	LAG Soziale Brennpunkte Hessen e.V. Moselstraße 25 60329 Frankfurt am Main	Tel.: 069-2578280 christoph.kummer@lagsbh.de
Kunkelmann, Christiane	Kita Am See Grundstr. 16-22 64289 Darmstadt-Kranichstein	Tel.: 06151-713174 info@fotofritzen.de
Kunz, Dr. , Harry	Fachjournalist für Sozial- u. Gesundheitspolitik Kapellenstraße 16 53925 Golbach/ Eiffel	Tel.: 02441-6149 Harry.Kunz@t-online.de
Lager , Berit	Nachbarschaftsheim Wuppertal Platz der Republik 24-26 42107 Wuppertal	Tel.: 0202-2451940 lager@nachbarschaftsheim- wuppertal.de
Landesberger, Annette	Kindertageszentrum Langbürgener Straße Langbürgener Str. 11 81549 München	Tel.: 089-680861948 barbara.ametsbichler@ muenchen.de
Lang, Christina	Kettelerschule Petersbergstr. 77 50939 Köln	Tel.: 0221-36855011 liliput@hollinden.net
Lasch, Ulrike	Nassauische Heimstätte Untermainkai 12/13 60311 Frankfurt	Tel.: 069-60691438 ilona.huber@naheimst.de

Name	Institution	Telefon, eMail
Lavendel, Regina	Stadt Krefeld/ städt. TfK Remscheiderstr. 12 47807 Krefeld	Tel.: 02151-301226 regina.lavendel@krefeld.de
Lehmann, Jürgen	Bezirksamt Spandau von Berlin Pulvermühlenweg 10 13599 Berlin	Tel.: 030-35135341 contact@jugendkulturzentrum-haveleck.de
Lemme, Helga	Gesundheitsamt Leipzig Hermann-Liebmann-Str. 79 04315 Leipzig	Tel.: Hlemme@Leipzig.de
Leonhardt, Ulrike	Schulamt der Stadt Darmstadt Frankfurter Str. 71 64293 Darmstadt	Tel.: 06151-133873 Ulrike.Leonhardt@Darmstadt.de
Leonhardt, Uwe	Jugendamt, Hansestadt Rostock Paulstraße 22 18055 Rostock	Tel.: 0381-3811074 uwe.leonhardt@rostock.de
Lingens, Maria	Fachberatung Kindertagesstätten AWO LV Bln. Blücher Str. 62 10961 Berlin	Tel.: 030-25389207 Maria.Lingens@awoberlin.de
Lüttringhaus, Ulrich	VS Poettmes Buchenweg 3 86368 Gersthofen	Tel.: 0821-49708109 uli.luettringhaus@gmx.de
Mackay, Judith	Stadtplanungsamt MD An der Steinkuhle 6 39128 Magdeburg	Tel.: 0391-5405387 Judith.Mackay@spa.magdeburg.de
Mahlmann, Julia	Senator f. Bildung & Wissenschaft, HB Rembestiring 8-12 28195 Bremen	Tel.: 0421-36116550 julia.mahlmann@bildung.bremen.de
Maire, Ingrid	Together e.V. Eppenbrunner Weg 15 12559 Berlin	Tel.: 030-6596911 imaire@gmx.de
Maire, Hans-Werner	Kinderfilm Berlin e.V. Eppenbrunner Weg 15 12559 Berlin	Tel.: 030-6596911 hans-werner.maire@t-online.de
Marotzke, Alessandra	Haus der Familie Pürschweg 9 28779 Bremen	Tel.: 0421-9608474 HdF-Familienzentrum-Bockhorn@afsd.bremen.de
Metzen, Dr. , Heinz	Universität Bremen Sedanstr. 57 28201 Bremen	Tel.: 0421-5494814 metzen@shopfloor.de
Meurer, Ursula	Stadtteilverein Dransdorf e.V. Lenaustraße 14 53121 Bonn	Tel.: 0228-9669657 meurer@dransdorf.org
Mey, Ulrich	Kreisstadt Merzig Brauerstr. 5 66663 Merzig	Tel.: 06861-85450 u.mey@merzig.de
Meyer, Doris	Sterntaler e.V. Osloer Str. 46 53117 Bonn	Tel.: 0228-671122 d-k-Meyer@t-online.de
Möller, Claudia	Stadtverwaltung Ludwigshafen Europaplatz 1 67063 Ludwigshafen	Tel.: 0621-5042348 claudia.moeller@ludwigshafen.de
Moritz, Bärbel	QM Soziale Stadt Sachsenstr. 36 02730 Ebersbach/ Sa.	Tel.: 03586-369743 soziale-stadt@web.de

Name	Institution	Telefon, eMail
Netsch, Eike	Kindertagesstätte, Hort Achimer Schlaumäuse Magdeburger Str. 30-30A 28832 Achim	Tel.: 04202-2236 l.niclas@achim.de
Neumann, Dirk	DGB-Bundesvorstand, Abt. Jugend Henriette-Herz-Platz 2 10178 Berlin	Tel.: 030-24060503 dirk.neumann@dgb.de
Neuschäfer, Daniela	Caritasverband Wetzlar Lahn/ Dill/Eder e.V. Horst-Scheibert-Str. 2 35578 Wetzlar	Tel.: 06441-210943 stadtteilbuero.wetzlar@ t-online.de
Nguyen , Thi	Kinder- und Entwicklungshilfe e.V. Spreeufer 4 10178 Berlin	Tel.: 030-27494250 kinder-jugendhilfe@arcor.de
Nissen, Ralf	Stadtteil und Schule Koordinationsbüro Brüder-Grimm-Ring 6-8 23560 Lübeck	Tel.: 0451-802038 wilms.eckhard@t-online.de
Nölke-Schaufler, Sabine	Amt f. Kinder, Jugend u. Familie ASD Tobias-Maurer-Str. 19 86154 Augsburg	Tel.: 0821-324-2850 LOS@augsburg.de
Norbert, Sistemich	Stadt Fulda Gallasiniring 7 36043 Fulda	Tel.: 0661-9015643 norbert.sistemich@fulda.de
Opp, Roland	Grone-Schule Berlin GmbH Treseburger Straße 2 10589 Berlin	Tel.: 030-38386212 r.opp@grone.de
Oppelt, Petra	Lernladen Neukölln Karl-Marx-Str. 131 12043 Berlin	Tel.: 030-68054377 petra.oppelt@gsub.de
Panhoff, Hans	Quartiersagentur Marzahn Nord/ West Wörlitzer Straße 3A 12689 Berlin	Tel.: 030-93492217 quartiersagentur@urbanplan.de
Pape, Inge	Reduktion TPS (Fachzeitschrift) Stiftstr. 14 64287 Darmstadt	Tel.: 06151-45397 tps.redaktion@t-online.de
Paque, Frank	Evangelische Kirchengemeinde Merzig Trierer Strasse 100 66663 Merzig	Tel.: 06861-76118 frankpaque@gmx.de
Peral Ruiz, Carmen	spanisch-deutsch-englischer Kindergarten Alegria Mohrenstr. 7 10117 Berlin	Tel.: 030-20917980 kiga.alegria@gmx.de
Peral Ruiz, Consuelo	Stadtverwaltung Gießen Berliner Platz 1 35390 Gießen	Tel.: 0641-3061267 cperalruiz@giessen.de
Perschke, Marita	Stuttgarter Jugendhaus e.V. Makrelenweg 9a 70378 Stuttgart	Tel.: 0711-843946 M9a@gmx.de
Petersdorff, Rüdiger	Kinderzentrum Augsburg Prälat-Bigelmair-Str. 22 86154 Augsburg	Tel.: 0821-41062219 PetersdorffRkinderzentrum-augsburg.de

Name	Institution	Telefon, eMail
Pfenning, Franz	Jugendsozialarbeit/ Kinderzentrum Flurstr. 30 86154 Augsburg	Tel.: 0821-3247363 Franz.Pfenning@web.de
Pick, Brigitte	Rötti-Schule Röttistr. 41-45 12045 Berlin	Tel.: 030-68092425 Berlin.08HO2@t-online.de
Pieper, Martin	JugendServiceCenter Sternstraße 16 06886 Lutherstadt Wittenberg	Tel.: 03491-443361 stadtteilladen-wb@web.de
Pleuger, Gerda	Kindertagesstätte/ Stadt Bonn Siemensstr. 41 53121 Bonn	Tel.: 0228-612521 gerda.pleuger@bonn.de
Pochert, Andreas	Schulpsychologisches Beratungszentrum Mitte Boppstr. 7 10967 Berlin	Tel.: 030-69041331 sven.walter@ institut-sprachfoerderung.de
Poggel, Günther	SenBildJugSport Beuthstraße 6-8 10117 Berlin	Tel.: 030-90265565 Guenther.Poggel@ SenBJS.Verwalt-Berlin.de
Poweleit, Dr. , Joachim	QM Schöneberger Norden / VorOrtBüro d. AG Pallasstraße 5 10781 Berlin	Tel.: 23638585 AG.SPAS@t-online.de
Proske, Andrea	GWA- Friedrichsthal Am Kolonieschacht 3 66299 Friedrichsthal	Tel.: 06897-680660 andreaproske63@web.de
Puder, Michael	Sozialministerium Bad.-Württ. Schellingstr. 15 70174 Stuttgart	Tel.: 0711-12336 Michael.Puder@sm.bwl.de
Radtke, Karina	Stadtteilbüro Erfurt Magdeburger Allee 22 99086 Erfurt	Tel.: 0361-5507450 sozialestadt.erfurt@freenet.de
Radtke, Dennis	Stadtteilbüro Erfurt Magdeburger Allee 22 99086 Erfurt	Tel.: 0361-5507450 sozialestadt.erfurt@freenet.de
Raith, Annerose	Amt f. kommunale Jugendarbeit Ostengasse 29 93047 Regensburg	Tel.: 0941-5071550 Raith.Annerose@Regensburg.de
Range-Schmedes, Karla	Senatsverwaltung f. Bildung, Jugend u. Sport Beuthstr. 6-8 10117 Berlin	Tel.: 030-90265540 karla.range-schmedes@ senbjs.verwalt-berlin.de
Rauhaus, Stefan	LH Hannover Fachbereich Jugend Familie Ihme Platz 5 30449 Hannover	Tel.: 0511-16844266 stefan.rauhaus@ hannover-stadt.de
Reimer, Sibylle	Integrative Kindertagesstätte Trooststraße 15 42107 Wuppertal	Tel.: 0202-4598768 sreimer@diakonie-wuppertal.de
Reinsberg, Ingrid	Integrative Kita „Flummi“ Sattelplatz 9-11 17034 Neubrandenburg	Tel.: 0395-422892
Reiter, Gabriele	Kinder-u. Jugendzentrum Biebrich Bunsenstr. 6 65203 Wiesbaden	Tel.: 0611-319175 GabiReiter@gmx.de

Name	Institution	Telefon, eMail
Rieckmann, Karin	SPI/ QM Kotti Reichenberger Str. 177 10999 Berlin	Tel.: 030-6123040 spi-qm-kottbusser-tor@ t-online.de
Riederer-Hecht, Ellen	Geschwister-Scholl-Schule, Wetzlar Weingartenstr. 19b 35576 Wetzlar	Tel.: 644132550 burgel.axel@web.de
Rieger, Gerald	Pestalozzischule Durlach Christophstr. 23 76227 Karlsruhe	Tel.: 0721-1334709 poststelle@ pestalozzi-ghs.ka.schule.bwl.de
Röhr, Sonja	Kindergarten im Nachbarschaftshaus Beim Ohlenhof 10 28239 Bremen	Nachbarschaftshaus@web.de
Röhrig, Irina	Integratives Beratungszentrum Schwenkestr. 38 49090 Osnabrück	Tel.: 05422-95160 ilmroerig@aol.com
Rönne, Rüdiger	ASC Ratingen West Gothaer Strasse 21 40880 Ratingen	Tel.: 02102-474455 R:Roenne@gmx.de
Roth, Eberhard	Stadtteilbüro Hattersheim Pregelstr. 1A 65795 Hattersheim	Tel.: 06190-935818 stadtteilbuero-hattersheim@ web.de
Rott, Christine	Stadtjugendring Rosenheim/ Jugendtreff JUMP Prinzregentenstraße 73 83024 Rosenheim	Tel.: 08031-236323 rott@stadtjugendring.de
Rühle, Eva	Schulsozialarbeit Schillerschule Zähringerstr. 34 76131 Karlsruhe	Tel.: 0721-1335336 e_ruehle@web.de
Sanches Lima, Patricia	Kompaxx e.V. Grunewaldstr. 03 13597 Berlin	Tel.: 3035504657 patricia.sancheslima@ kompaxx.de
Sarier, Handan	Kinderhort Freunde vPAK e.V. Kreuzstr. 15 49084 Osnabrück	Tel.: 0541-8005308 freunde@osnanet.de
Schabel-Becker, Christiane	Ev. Kindertagesheim Grambke Hinter der Grambker Kirche 18 28719 Bremen	Tel.: 0421-640323 chris@schabelbecker.de
Schaefer, Hans Peter	Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt Hermann-Pünder-Str. 1 50663 Köln	Tel.: 0221-8096234 hp.schaefer@lvr.de
Schaub, Sabine	Mit Spangenberg GmbH Rathausstr. 7 34286 Spangenberg	Tel.: 05663-930700 sabine.schaub@spangenberg.de
Schild, Herbert	St. Petri Kinder- u. Jugendhilfe Sudwaldstr. 3 28307 Bremen	Tel.: 0421-427950 uschi.schneidereit@ st.petribremen.de
Schild, Gisela	Jugendamt Dresden Riesaer Straße 7 01129 Dresden	Tel.: 0351-4884653 Gschild@Dresden.de
Schlemmer, Sabine	Schulsozialarbeit-Brehmschule Karl-Marx-Allee 7 07747 Jena	Tel.: 03641-226342 schuso.brehm@t-online.de
Schlotter, Reinhold	Jugend Kinderkultur Quibble Augusten Str. 25 90461 Nürnberg	Tel.: 0911-8102299 r.schlotter@quibble.de

Name	Institution	Telefon, eMail
Schmidt, Bernd	Jugendamt Hamburg - Mitte, Region 2 Billstedter Hauptstraße 12 22111 Hamburg	Tel.: 040-428547549 kjl@schmidt-hh.de
Schmittdiel, Peter	St. Martin-Haus Waidmannsweg 11 35039 Marburg	St.Martin-Haus@gmx.de
Schmoll, Dagmar	Sekundarschule „R. Koch“ Zeitzer Str. 9 06132 Halle	Tel.: 0345-6889539 leitung@robertkoch.de
Schneidereit, Uschi	St. Petri Kinder- u. Jugendhilfe Sudwaldstr. 3 28307 Bremen	Tel.: 0421-427950 uschi.schneidereit@ st.petribremen.de
Scholer, Uli	Evangelische Kirchengemeinde Merzig Eichenstr. 13 66701 Beckingen	Tel.: 06835-93757 eatthegun@gmx.de
Scholz, Kirsten-Julia	Brüder-Grimm-Hauptschule Pegelaustr. 1 23564 Lübeck	Tel.: 0451-3968858 kismile25@yahoo.de
Schröder, Uwe	Nds. Landesamt f. Soziales, Jugend, Familie Postfach 109 30001 Hannover	Tel.: 0511-1067406 uwe.schroeder@ ls.niedersachsen.de
Schulenburg, Jörg	Quartiersmanagement Magdeburger Platz Pohlstraße 87 10785 Berlin	Tel.: 030-25797914 lbv.tiergarten@gmx.de
Schulte-Ostermann, Ute	Amt f. Fam. u. Soziales Stephan-Heinzel-Str.2 65300 Kiel	Tel.: 0431-9013659 Ute.Schulte-Ostermann@ LHStadt.kiel.de
Schulz, Detlef	Förderverein „Likedeeler“ und „Vogel Grip“ Schmarl Dorf 18106 Rostock	Tel.: 0381-127210
Schulz, Ulrike	Untere Luisenschule - Mittelschule Fritz-Matschke-Straße 23 09113 Chemnitz	Tel.: 0371-374190 untere_luisenschule@t-online.de
Schulze, Winfried	Jugendamt, Hansestadt Rostock Neuer Markt 3 18055 Rostock	Tel.: 0381-3812531 winfried.schulz@rostock.de
Schulz-Erker, Gisela	f.in.k e.V. Wartburgstraße 42 10823 Berlin	Tel.: 030-7814329 j.erker-immobilien@snafu.de
Schünke, Barbara	Stadtteilbüro derJugendförderung Marzahn NW Märkische Allee 414 12689 Berlin	Tel.: 030-99272625 stab1@web.de
Schupp, Gabriele	Internationaler Bund Burgstr. 106 60389 Frankfurt	Tel.: 069-94545-223 gabriele.schupp@ internationaler-bund.de
Schuth, Stefanie	Spiel-u. Lernstube Hl. Kreuz An der Kreuzkirche 5 56077 Koblenz	Tel.: 0261-75977 kita.heilig.kreuz@t-online.de

Name	Institution	Telefon, eMail
Schweele, Sabine	BA Friedrichshain-Kreuzberg, Jugendförderung Frankfurter Allee 35-35 10247 Berlin	Tel.: 030-902984392 sabine.schweele@ ba-fk.verwalt-berlin.de
Selke, Sylvia	Stadtteilbüro Flensburg-Neustadt Neustadt 12 24939 Flensburg	Tel.: 0461-5054007 sylviaschroeder@gmx.de
Siebenhüner, Sonja	Grafenwöhr, Projektsteuerung Kolpingstr. 1 95652 Waldsassen	Tel.: 09632-916920 s.siebenhuener@web.de
Sledz, Birgit	MSWKS Fürstenwall 25 40217 Düsseldorf	Tel.: 0211-3843511 birgit.sledz@mswks.nrw.de
Sollfrank, Karl	Max-Reger-Schule Weiden Ulrich-Schöneberger-Str. 3 92637 Weiden	Tel.: 0961-3916410 max-reger-schule@t-online.de
Soltendieck-Kuba, Martina	AWO Jugendhilfe u. Kindertagesstätte gGmbH Alt-Campen-Str. 7 38165 Lehre	Tel.: 05121-860656 kita.itzum@bv-hannover.awo.de
Spoerhase, Christian	Quartiersmanagement Liliensteinstr. 1 04207 Leipzig	Tel.: 0341-9454776 QM-Gruenau-WK8@web.de
Stahl, Birke	Koordination JH Rosenbecker Str. 25/27 12689 Berlin	Tel.: 030-93492752 birke.stahl@verein-kiekin.de
Starkloff, Halina	Amt f. Kultur und Denkmalschutz Blumenstraße 92 01307 Dresden	Tel.: 0351-4888919 Hstarkloff@Dresden.DE
Stebner, Ulrike	Hort 74. Grundschule Friedrich-Dittes Str. 23 04318 Leipzig	Tel.: 0341-6885842 leipzig-74.Grundschule@ t-online.de
Stein, Michael	Stadterneuerung Hof GmbH Sigmundsgraben 30 95028 Hof	Tel.: 09281-84714
Stephan, Cornelia	Jugendamt Stadt Kassel Forstbachweg 16c 34123 Kassel	Tel.: 0561-5101606 cornelia.stephan@ stadt-kassel.de
Stiegelbauer, Peter	Stadt KA, Sozial+Jugendbehörde Rathaus 76133 Karlsruhe	Tel.: 0721-1335410 peter.stiegelbauer@ sjb.karlsruhe.de
Stolze, Hans-Joachim	Stadt Wilhelmshaven/ Jugendamt Rathausplatz 10 26380 Wilhelmshaven	Tel.: 04421-161454 hans_joachim.stolze@ stadt.wilhelmshaven.de
Störzinger, Corinna	Interkulturelles Bildungszentrum gGmbH Lortzingstraße 3 68169 Mannheim	Tel.: 0621-1567373 yeppnewe@t-online.de
Strack, Angela	Kettlerschule Siemensstr. 248 53121 Bonn	Tel.: 0228-772213 angela.strack@gmx.de
Strenger, Krimhild	Stadterneuerungs- und Stadtentwklgsges. Schulterblatt 26-36 20357 Hamburg	Tel.: 43139310 krimhild.strenger@steg-hh.de

Name	Institution	Telefon, eMail
Strüben, Detlef	Stadt Osnabrück, Fachbereich f. Kinder, Jug., Fa Postfach 4460 49034 Osnabrück	Tel.: 0541-3232278 strueben@osnabrueck.de
Stumpe, Claudia	Bürgerzentrum Stadt Achim Magdeburger Str. 11 28832 Achim	Tel.: 04202-83238 buergerzentrum1@achim.de
Suezen, Dr. , Talibe	Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. Blücherstr. 62/ 63 10961 Berlin	Tel.: 0228-6685403 suz@awobu.awo.org
Teichleder, Nadine	Bildungslücke e.V. Jena Anna-Siemsen-Str. 45 07745 Jena	Tel.: 0172-2418823 wilderhippie@web.de
Tempel, Barbara	DRK KV Bautzen e.V. Kindertagesstätte Otto-Nagel-Str. 21 02625 Bautzen	Tel.: 03591-23176
Textor, Christopher	Schulleitung, Landgraf-Ludwig-Schule Gießen Egerländerstr. 5 35396 Gießen	Tel.: 0641-3062563 llsgiessen-haus-c@freenet.de
Thomas, Christian	Stadtverwaltung Cottbus Neumarkt 5 03046 Cottbus	Tel.: 0355-6122401 christian.thomas@ neumarkt.cottbus.de
Tiaden, Michael	GZ Ziegenbrink Hauswörmannsweg 65 49082 Osnabrück	Tel.: 0541-52344 tiaden@osnabrueck.de
Torke, Andrea	Kindergarten im Nachbarschaftshaus Beim Ohlenhof 10 28239 Bremen	Nachbarschaftshaus@web.de
Treiber, Angelika	Grundschule Emmertsgrund Forum 1 69126 Heidelberg	Tel.: 06221-383026 schulleitung@ gsl.hd.schule.bwl.de
Trippner, Isa	Jugendamt-Jugendförderung, BA Friedrichshain Fehrbelliner Str. 88 10119 Berlin	Tel.: 030-902984329 Isa.Trippner@ ba-fk.verwalt-berlin.de
Ünal, Sema	AdB Mühlendamm 3 10178 Berlin	Tel.: 030-40040120 uenal@adb.de
Urban, Veit	Land.Leben.Kunst.Werk.e.V. Parkstrasse 10 06369 Cösitz	Tel.: 034978-30238 landlebenkunstwerk@web.de
van Haaften, Deike	Vpak-Osnabrueck Rosenplatz 20 49080 Osnabrück	Tel.: 0541-8502928 vpak-os@osnanet.de
Vojinovic, Michailo	Stadt Bad Fallingbostel, Stadtteilbüro Weinberg Kantstr. 4 29683 Bad Fallingbostel	Tel.: 05162-901217
vom Hofe, Dr. , Bernd	Luise-Rehling-Realschule Friedenstr. 26 58097 Hagen	Tel.: 02331-87604 Drvomhofe@aol.com
Wagner, Joachim	Jugendamt Dorotheenstr. 39 40235 Düsseldorf	Tel.: 0211-8998624 joachim.wagner@ stadt.duesseldorf.de

Name	Institution	Telefon, eMail
Wagner, Sabine	AWO-KITA-Westhagen Stralsunder Ring 8a 38444 Wolfsburg	Tel.: 05361-774100 kita-stralsunder-ring@awo-bs.de
Wagner, Marion	Schulsozialarbeit-Brehmschule Karl-Marx-Allee 7 07747 Jena	Tel.: 03641-226342 schuso.brehm@t-online.de
Warncke-Seithe, Eberhard	Stadtteilbüro Jena-Winzerla Anna-Siemens-Str. 25 07745 Jena	Tel.: 03641-354570 stadtteilbuero-winzerla@ hilfe-vor-ort.com
Weber, Carmen	MACH mit! Museum f. Kinder Senefelderstraße 5 10437 Berlin	Tel.: 030-74778200 weber@machmitmuseum.de
Weber, Johanna	Kinder-u. Jugendzentrum Biebrich Bunsenstr. 6 65203 Wiesbaden	Tel.: 0611-319175 GabiReiter@gmx.de
Wegner, Marco	Fachhochschule Neubrandenburg PF 110121 17051 Neubrandenburg	Tel.: 0395-5693421
Wehler, Anke	Amt f. Jugend u. Familie Kölnstr. 300 53117 Bonn	Tel.: 0228-6207817 anke.wehler@bonn.de
Weidemann, Holger	GHR-Beim Pachthof Beim Pachthof 15-17 22111 Hamburg	Tel.: 040-42898323 hoxxx@web.de
Weier-Schulz, Ilona H.	Kita Bremen Pfälzer Weg Koblenzer Straße 12 28325 Bremen	Tel.: 0421-3613236 Ilona.Weier-Schulz@ KITA.Bremen.de
Weisleder, Hans-Georg	Stadt Osnabrück, Fachbereich f. Kinder, Jug., Fa Postfach 4460 49034 Osnabrück	Tel.: 0541-3232278 weisleder@osnabrueck.de
Welling, Stefan	Institut f. Informationsmanagement Am Fallturm 1 28359 Bremen	Tel.: 0421-2182343 welling@ifib.de
Welta, Bandel	Schulsozialarbeit Pestalozzi Schule Stadtamt Durlach 76227 Karlsruhe	Tel.: 0721-1331980 poststelle@ pestalozzi-ghs.ka.schule.bwl.de
Weyers, Angela	Kath. Kita St. Joseph Missunder Str. 5 44145 Dortmund	Tel.: 0231-816540 JosephKindergarten@ t-online.de
Wicke , Markus	Regiestelle LOS gsub Oranienburger Str. 65 10117 Berlin	Tel.: 030-28409506 Markus.Wicke@GSUB.de
Wiegleb, Claudia	Grundschule Scharrerschule Wetzendorferstraße 62 90427 Nürnberg	Tel.: 0911-396801 c.wiegleb@online.de
Wiehe, Kerstin	K&K Kulturmanagement & Kommunikation Crellestr. 22 10823 Berlin	Tel.: 030-78703350 info@KultKom.de
Wienbeck, Gudrun	IB-Kindertagestätte Otto-Krüger-Zeile 4 12459 Berlin	Tel.: 030-5350493

Name	Institution	Telefon, eMail
Wilfried, Trutz	Senatsverwaltung f. Bildung, Jugend und Sport Beuthstr. 6-8 10117 Berlin	Tel.: 030-90265520 wilfried.trutz@ senbjs.verwalt-berlin.de
Wilms, Eckhardt	Projekt Stadtteil und Schule Brüder-Grimm-Ring 6-8 23560 Lübeck	Tel.: 0451-802038 wilms.eckhard@t-online.de
Zierke, Andreas	BAG ÖRT Prenzlauer Allee 36 10405 Berlin	Tel.: 030-44301803 info@bag-oert.de