

vollst. überarbeitete u.
erweiterte Ausgabe 2014

Dörthe Heinrich, Janina Stötzel (Hrsg.)
Ganztag im Bildungsnetzwerk

Der GanzTag in NRW
Beiträge zur
Qualitätsentwicklung

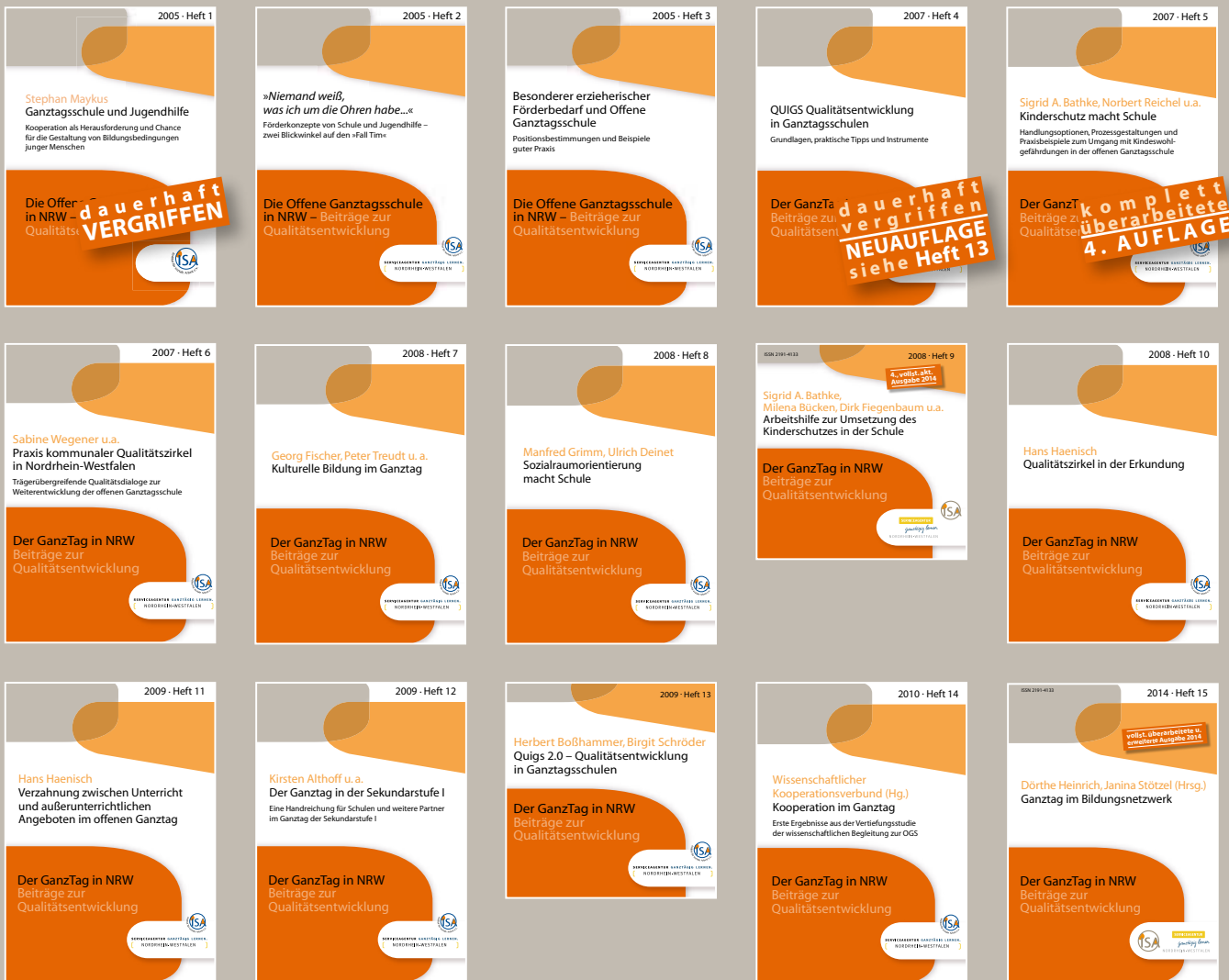


SERVICEAGENTUR

ganztätig lernen.

NORDRHEIN-WESTFALEN

Bisher erschienen:



„Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds.



Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung

Dörthe Heinrich, Janina Stötzel (Hrsg.)
Ganztag im Bildungsnetzwerk

10. Jahrgang · 2014 · Heft 15
vollst. überarbeitete u. erweiterte Ausgabe 2014

Impressum

Herausgeber

Serviceagentur „Ganztagig lernen“ NRW
Institut für soziale Arbeit e.V.
Friesenring 40
48147 Münster

serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de
info@isa-muenster.de

www.isa-muenster.de
www.nrw.ganztaegig-lernen.de
www.ganztag.nrw.de

Redaktion

Dörthe Heinrich
Janina Stötzel

Gestaltung und Herstellung

KJM GmbH, Münster

Druck

Lechte Medien, Emsdetten

2014 © by Institut für soziale Arbeit e.V.

Die Serviceagentur „Ganztagig lernen“ NRW ist eine gemeinsame Einrichtung des MSW NRW, MFKJKS NRW, der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gGmbH und des Instituts für soziale Arbeit e.V.

Inhalt

Vorwort	5	3.2 Ganztage im Verbund Wolfgang Rütting	55
1 Einleitung	7	3.3 Kommunale Qualitätszirkel zur Unterstützung der Ganztageesschulen in Nordrhein-Westfalen Dörthe Heinrich, Ilona Lepers	61
2 Thematische Grundlagen	10	3.4 Regionale Bildungsplanung unter den Bedingungen des Aufbaus eines Regionalen Bildungsnetzwerks im Kreis Herford Martina Soddemann	68
2.1 Bildungslandschaften als Gestaltungsprinzip – Chancen und Herausforderungen Stephan Maykus	10	4 Praxis der Vernetzung	75
2.2 Regionale Bildungsnetzwerke – Gemeinsam Bildung im Ganztage gestalten Cornelia Stern, Norbert Reichel	15	4.1 Bildungslandschaften von unten – Die Kinder- und Jugendarbeit gestaltet lokale Bildungsnetzwerke Erich Sass	75
2.3 Kinder- und Jugendarbeit und ihre Verortung in der Bildungslandschaft – Stellenwert, Rolle und Möglichkeiten Uwe Schulz	21	4.2 Regionale Bildungsnetzwerke – Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe: Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule – Erfahrungen aus dem Modellprojekt Angela Stefan, Maria Kaptain	80
2.4 Lokale Bildungslandschaften – Was sind Bildungslandschaften? Heinz-Jürgen Stolz	25	4.3 So ist's ja besser zu zweien – 10 Jahre gemeinsame Fachtagungen der Qualitätszirkel Grevenbroich und Neuss Johannes Bienefeld	85
2.5 Die ‚Öffnungsfunktion‘ der Jugendhilfe für die Bildungslandschaften Ulrich Deinet	31	4.4 Bildungslandschaft Altstadt Nord, Köln – Türen öffnen für bedeutungsvolles Lernen Michael Gräbener, Carolin Pless	89
2.6 Die Bedeutung Regionaler Bildungsnetzwerke aus Sicht des Städtetages NRW Klaus Hebborn	37	4.5 Ein Quadratkilometer Bildung in Herten-Süd Carmen Treppte	95
2.7 Bildungslandschaften und den Ganztage kommunal (mit)steuern – Die Jugendämter bleiben gefordert Alexander Mavroudis	42	4.6 Katholische Jugendagentur Leverkusen, Rhein-Berg, Oberberg gGmbH – Ein Träger der freien Jugendhilfe vernetzt sich in der regionalen Bildungslandschaft im Rheinisch-Bergischen Kreis Rolf Brendecke	100
2.8 Ideen zur Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften Jürgen Oelkers	47	4.7 Geh aus mein Herz und suche Freud‘ – Bildungslandschaften inklusiv erleben und gestalten Karin Kleinen	104
3 Koordinierung von Qualitäts- prozessen in staatlich-kommunaler Verantwortungsgemeinschaft – Perspektive der Steuerungsebene	50		
3.1 Bildungslandschaften gestalten – Die Arbeit des Kommunalen Bildungsbüros in Gelsenkirchen Manfred Beck, Uwe Eisenberg, Thomas Hackmann	50		

4.8 Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf in Dortmund in kommunaler Verantwortungsgemeinschaft	110
Petra Eick, Ute Kampmann, Claudia Karweick, Birgit Klein, Thomas Köthe	
4.9 Wie erleben Kinder den Ort Schule? – Praxisbeispiel zur Partizipation von Schülerinnen und Schülern bei der Gestaltung schulischer und kommunaler Bildungsorte	115
Ulrich Deinet	
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	120

Vorwort

Die Gestaltung der „kommunalen Bildungslandschaften“ in NRW ist eine gemeinsame Aufgabe des Landes und der Kommunen in NRW. Bildungsplanung gewinnt hierbei zunehmend an Bedeutung.

Diese Entwicklung folgt einem veränderten Bildungsverständnis. Bildung konstituiert sich nicht nur in formalisierten, institutionellen Kontexten. Die Erscheinungsformen sind vielfältig. Informelle und non-formale Bildungsorte und -prozesse sind als gleichgewichtige Faktoren zu bewerten. Vor diesem Hintergrund etablieren sich bundesweit vielfältige Formen effektiver Vernetzungsarbeit und Kooperationen. Die Vorstellung von lokalen Verantwortungsgemeinschaften „Bildung“ rückt dabei immer deutlicher in den Mittelpunkt.

In NRW haben, neben anderen bestehenden Formen lokaler Bildungslandschaften, in den meisten Kreisen und kreisfreien Städten inzwischen von Land und Kommune gemeinsam unterstützte „Regionale Bildungsnetzwerke“ ihre Arbeit aufgenommen. Zentrales Moment dieser Bildungsbündnisse ist – bei aller Unterschiedlichkeit hinsichtlich struktureller und finanzieller Rahmenbedingungen und eingebundener Akteure – das partnerschaftliche Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe. Das gelingende Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen steht dabei im Fokus.

An manchen Orten war es der Ausbau des Ganztags, der den ersten Anstoß für eine abgestimmte Bildungsplanung im Sinne einer systematischen und nachhaltigen Verknüpfung staatlicher, kommunaler und zivilgesellschaftlicher Ressourcen vor Ort gab. Der Ganzttag spielt eine tragende Rolle in örtlichen Planungsprozessen zu

den Bereichen Schule, Jugendhilfe, Soziales, Inklusion, Kultur, Sport und Übergang von der Schule in den Beruf. Der Alltag in Ganztagschulen ist charakterisiert durch die Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams, die sich an den individuellen Bedarfen der Kinder und Jugendlichen sowie den örtlichen sozialräumlichen Voraussetzungen orientieren.

Schule arbeitet heute immer mehr als Mitglied eines örtlichen Netzwerks all der Institutionen, Verbände und Personen, die ihre Aufgabe in einer möglichst umfassenden und hochwertigen Bildung, Erziehung, Betreuung und Förderung von Kindern und Jugendlichen sehen. In diesem Sinne ist jede Ganztagschule ein wichtiger Partner beim Auf- und Ausbau von kommunalen Bildungslandschaften. Ihre Kraft gewinnt sie aber auch aus ihrer festen Verankerung im kommunalen Netzwerk.

Das vorliegende Heft „Ganzttag im Bildungsnetzwerk“ soll dazu beitragen, die bisherige Entwicklung zu reflektieren und Impulse für die weitere Fachdiskussion zu setzen.



Wolfgang Rüting

*Leiter des Amtes für Kinder, Jugendliche und Familien
des Kreises Warendorf – Leitung der Serviceagentur
„Ganztägig Lernen“ Nordrhein-Westfalen*



Einleitung

Nordrhein-Westfalen verfügt über ein dichtes Netz regionaler Bildungslandschaften¹, in denen Ganztagschulen eine wichtige Stellung einnehmen – nicht zuletzt, weil über sie als Institution alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden können und weil „die Öffnung von Schule zum Sozialraum und die Zusammenarbeit mit den dort tätigen Akteuren ‚auf Augenhöhe‘“ ein formuliertes Merkmal von Ganztagschule ist (vgl. MSW NRW 2010). Das vorliegende Heft beschäftigt sich mit den Strukturen und der Praxis dieser sozialräumlichen Netzwerke.

Ausgangslage

„Lebenslanges Lernen“, oder „Bildung über die Lebenszeit“ sind Schlagwörter, die seit Jahrzehnten aktuell, aber längst nicht immer präsent waren. Bereits in den 1970er Jahren, verknüpft mit den damaligen Bildungsreformdebatten, war man sich der Notwendigkeit eines erweiterten Bildungsverständnisses bewusst, das der Tatsache gerecht wurde, dass gesellschaftliche Veränderungen den Menschen unserer Gesellschaft eine Flexibilität abfordern, die nur durch stetige Anpassungsleistungen bedient werden kann (vgl. Kraus 2001).

Spätestens seit Veröffentlichung des OECD-Konzeptes „Lifelong Learning for all“ (OECD 1996) und des „Delors-Berichtes“ der UNESCO (vgl. Delors u.a. 1996) auf internationaler und dem „Memorandum über lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission 2000) auf europäischer Ebene war das Thema „lebenslanges Lernen“ in der wissenschaftlichen Bildungsdiskussion wieder präsent. Schule konnte nicht länger als Haupt-Bildungsinstanz betrachtet werden: Mit der Proklamation *lebenslangen* Lernens rückten, neben der zeitlichen Dimension, unter dem Schlagwort *lebensweites* Lernen (vgl. Europäische Kommission 2000) auch andere Bildungsorte in den Fokus von Politik und Wissenschaft. Die Unterscheidung formaler, non-formaler und informeller Lernprozesse (vgl. ebd.; vgl. hierzu auch BMFSFJ

2005) trug dem Umstand Rechnung, dass Wissen und Fertigkeiten nicht ausschließlich in der Bildungsinstanz ‚Schule‘ erworben werden und Lernprozesse auch in anderen Zusammenhängen stattfinden.

In Deutschland griff die Bundesregierung mit dem Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ (BMBF 2001) diese Entwicklungen auf; die Bund-Länder-Kommission startete im Jahr 2000 ihr Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“. Trotzdem musste auf gesamtgesellschaftlicher Ebene erst kurze Zeit später PISA schocken, ehe man sich des Erfordernisses eines Umdenkens im Bildungswesen – erneut – bewusst wurde.

Die Leipziger Thesen des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe stellten 2002 als direkte Reaktion auf die erste PISA-Studie unter anderem das Erfordernis eines breiten Bildungsverständnisses heraus; andere Bildungsorte wie Familie, Kinder- und Jugendhilfe und Berufsausbildungssystem müssten vor dem Hintergrund „Bildung ist mehr als Schule“ stärker berücksichtigt und gefördert werden (vgl. BJK u.a. 2002). Zudem seien „neue Formen der Vernetzung“ (ebd.: 12) zwischen den Bildungspartnern ebenso wie eine steuernde Bildungspolitik auf lokaler und überregionaler Ebene vonnöten.

Auch der Deutsche Städtetag reagierte 2007 mit der „Aachener Erklärung“, in der die Bedeutung der Kommunen als Ausgangsorte von Bildungsprozessen hervorgehoben wurde. Kommunen und Länder sollten in „staatlich-kommunaler Verantwortungsgemeinschaft“ (ebd.: 2) zur Realisierung der Vision einer „kommunale[n] Bildungslandschaft im Sinne eines vernetzten Systems von Erziehung, Bildung und Betreuung“ (ebd.: 2) beitragen.

Mit dem Programm „Lernen vor Ort“² (2009 – 2014) trug das BMBF gemeinsam mit dem Stiftungsverbund Lernen vor Ort diesen Entwicklungen Rechnung, indem Modellkommunen im ganzen Bundesgebiet bei der Entwicklung eines kommunalen Bildungsmanage-

¹ Je nach Blickwinkel werden in der heutigen Bildungsdiskussion – und auch bei den Autorinnen und Autoren unseres Heftes – die Begriffe „Bildungslandschaft“ oder „Bildungsnetzwerk“ verwendet. Daher wird an dieser Stelle keine grundlegende Unterscheidung der beiden Begriffe getroffen.

² Informationen zum auslaufenden Projekt unter: <http://www.lernen-vor-ort.info/index.php>.

ments unterstützt wurden, mit dem Ziel, lebenslanges Lernen für alle Bevölkerungsgruppen zu optimieren.

In Nordrhein-Westfalen initiierte das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW den flächendeckenden Auf- und Ausbau lokaler Netzwerkstrukturen im Bildungsbereich, indem seit 2008 mit 50 der 53 Landkreise und kreisfreien Städte in NRW Kooperationsvereinbarungen zur Einführung „Regionaler Bildungsnetzwerke“ geschlossen wurden.³ Mancherorts gab der Ganztagschulausbau erste Impulse für eine regional abgestimmte Bildungsplanung: Trafen dort doch zwei wichtige Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – Schule und Jugendhilfe – mit allen Potentialen zusammen und boten zahlreiche Anknüpfungspunkte für außerschulische Bildungspartner, z.B. aus dem Freizeit-, erlebnis- und auch sozialpädagogischen Bereich sowie aus dem Bereich der kulturellen, musischen oder sportlichen Bildung.

Die Stellung der Jugendhilfe – insbesondere der Kinder- und Jugendarbeit – als Bildungsinstanz und Akteur in der kommunalen Bildungslandschaft wurde 2013 in dem aktuellen Kinder- und Jugendförderplan des Landes Nordrhein-Westfalen noch einmal betont (vgl. MFKJKS NRW 2013). Er sieht unter anderem die gezielte Förderung von Projekten zum Ausbau lokaler oder kommunaler Bildungslandschaften vor, in denen Träger der Kinder- und Jugendhilfe mit anderen Bildungspartnern, z.B. der (Ganztags-)Schule kooperieren (vgl. hierzu Sass in diesem Heft).

Die Ganztagschule und ihre Verortung in der regionalen Bildungslandschaft

Heute finden sich in Nordrhein-Westfalen vielfältige Formen der Kooperation und Netzwerkarbeit im Bildungsbereich. Zentral ist dabei die Stellung der Ganztagschule, sowohl als ‚traditioneller‘ Bildungsort Schule als auch in seiner Stellung als Ort der Kooperation und Vernetzung. Durch ein Mehr an zeitlichen, räumlichen, finanziellen und personellen Ressourcen birgt sie das Potential der Zusammenführung und Nutzung formaler, informeller und non-formaler Bildungsaspekte.

Im Kontext regionaler Bildungslandschaften profitiert der Bildungsort Ganztagschule nicht nur von der Kooperation zwischen Jugendhilfe, Schule und Rahmenpartnern: Auch die Vernetzung mit Vereinen und Einrichtungen, weiteren Kooperationspartnern und engagierten Bürgerinnen und Bürgern stellt ein großes Potential dar. Die Ganztagschule als Akteur in der Bildungslandschaft eröffnet darüber hinaus aber weitaus mehr Möglichkeiten, die vielerorts längst nicht

ausgeschöpft sind. So könnten gerade im Primarbereich Ganztagschulen noch stärker die Funktion von zentralen Anlaufstellen für Familien übernehmen, in denen niedrigschwellige Beratungs- und Unterstützungsangebote der Jugendhilfe und anderer Partner vor Ort angeboten werden, wie sie im Elementarbereich schon weit verbreitet sind.

Gleichwohl muss klar sein: Ganztagschule ist nicht gleich Bildungslandschaft sondern stellt *einen* – wenn auch sehr präsenten – Akteur in dieser dar. Aus der Perspektive des *lebenslangen* Lernens sind der Institution (Ganztags-)Schule andere Bildungsinstanzen voran (z.B. die Familie, Frühförderung, Kindertagesstätten) bzw. nachgestellt (z.B. betriebliche Ausbildungsorte, berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen, Hochschulen). Dabei muss es ein gemeinsames Anliegen sein, in der Bildungslandschaft die Übergänge zwischen den Bildungsinstanzen für die Kinder und Jugendlichen fließend zu gestalten, potentiellen Entwicklungs- und Bildungshemmnissen frühzeitig und möglichst präventiv zu begegnen und Bildungsangebote zu verzahnen.

Hinsichtlich *lebensweiten* Lernens braucht es – auch im Sinne der Schülerinnen und Schüler – weitere Bildungsorte wie die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, der Vereine und Verbände, braucht es Bibliotheken, Theater, Volkshochschulen mit offenen Türen und Orte zum freien und unorganisierten Spielen oder ‚Abhängen‘. Hier ist es auch Aufgabe der Ganztagschule, den Kindern und Jugendlichen diese Räume gemeinsam mit ihren Kooperationspartnern nach dem Motto „Kurze Beine – Kurze Wege“ zu erschließen. Dies bedeutet, sich nicht nur innerhalb des Schulgebäudes für andere Bildungspartner, sondern zudem in den Sozialraum zu öffnen und den Schultag zeitlich so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler jene Bildungspartner aufsuchen können.

Zum Inhalt dieses Heftes

Die vorliegende Veröffentlichung „Ganztags im Bildungsnetzwerk“ ist durch eine strukturelle Dreigliedrigkeit charakterisiert. Im *ersten Teil* werden theoretische Grundlagen zu kommunalen Bildungslandschaften und -netzwerken aus verschiedenen Perspektiven dargestellt sowie Begriffsklärungen und Positionierungen vorgenommen: Beiträge von Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft und Politik, kommunaler Spitzenverbände und des Landschaftsverbandes Rheinland beleuchten das Thema vor ihrem jeweiligen institutionellen Hintergrund und unter besonderer Berücksichtigung der Rolle und Funktion der Ganztagschule.

Wie werden Qualitätsprozesse in einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft koordiniert? Wie können Bildungslandschaften ausgestaltet und

³ Informationen zum Programm „Regionale Bildungsnetzwerke in Nordrhein-Westfalen – Gemeinsam Bildung gestalten“ finden sich unter: <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/>.

abgestimmt werden? Diesen Fragen widmet sich der *zweite Teil* dieser Broschüre, indem er die Ebene der Steuerung von Bildungsnetzwerken aus regionaler und überregionaler Sicht beschreibt sowie auf ganztags-spezifische Netzwerkbildung eingeht.

Abschließend wird im *dritten* und letzten *Teil* anhand von Praxisbeispielen ein Überblick über die Ausgestaltungsmöglichkeiten bildungsbezogener lokaler Netzwerke beleuchtet. Neben unterschiedlichen Bildungseinrichtungen, werden in den Beiträgen Beispiele wie auch praxisrelevante Querschnittsthemen und deren Verortung in der Bildungslandschaft abgebildet.

Impulse für die Lektüre

Verschiedene Frageimpulse können die Leserin bzw. den Leser auf ihrem/seinem Weg durch diese Broschüre – und vor ihrem/seinem beruflichen Hintergrund – begleiten:

Welchen Stellenwert und welche Funktion nimmt die Ganztagschule in den Bildungslandschaften ein, wo ist sie zu verorten? Welche Vernetzungspotentiale besitzt sie? Was braucht Ganztagschule für eine gelingende Vernetzung? Wie können Kommunen für eine gute Vernetzung sorgen? Wer möchte/soll/muss eigentlich auf wen zugehen? Welche Initiatoren von Bildungsnetzwerken gibt es? Wo bieten sich in meinem Kontext weitere Möglichkeiten einer konstruktiven Vernetzung an? Von wem können wir lernen?

Inspiziert durch diese Fragestellungen wünschen wir allen Leserinnen und Lesern viel Freude bei der Lektüre und hilfreiche Denkanstöße und Anregungen für die eigene Praxis.

Dörthe Heinrich, Janina Stötzel
Serviceagentur „Ganztätig lernen“ Nordrhein-Westfalen

Literatur

BJK – Bundesjugendkuratorium Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/ Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Neunkirchen. URL: http://www.miz.org/dokumente/BA_035_Leipziger_These_zur_bildungspolitischen_%20Debatte_2002.pdf [Zugriff am 08.09.2014].

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

Delors, J. u.a. (1996): Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission Pocket Edition. Hrsg.: UNESCO, Paris.

Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. URL: http://www.jena.de/fm/1727/aachener_erklaerung.pdf [Zugriff am 08.09.2014].

Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen (Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen). Brüssel.

Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Hrsg.: DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bielefeld.

MFKJKS NRW – Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2013): Fit für die Zukunft – Gemeinsam Bildung erleben. Kinder- und Jugendförderplan des Landes Nordrhein-Westfalen – KJFP NRW 2013 -2017. Nach Beschluss der Landesregierung vom 4. Juni 2013 (Stand: 04.06.2013). URL: http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=28699&fileid=94618&sprachid=1 [Zugriff am 09.11.2014].

MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23.12.2010. BASS 12 – 63 Nr. 2 (Stand 01.07.2013).

OECD (Hrsg.) (1996): Lifelong Learning for all. Paris.

2.1 Bildungslandschaften als Gestaltungsprinzip – Chancen und Herausforderungen

Stephan Maykus

Ein neues Bildungsverständnis – weg von einem rein formellen, institutionellen Lernbegriff, hin zu einem Lernen, welches Bildungswelten außerhalb der institutionellen Grenzen einbezieht – erfordert auch eine neue Art des Zusammenwirkens derjenigen, die an Bildungsprozessen teilhaben. Dieses Zusammenwirken wird seit einigen Jahren in Form von neuen Bildungsbündnissen erprobt und vielfach auch erfolgreich umgesetzt. Zwei Begriffe, die für diese Bildungsbündnisse verwendet werden, sind „(kommunale) Bildungslandschaft“ und „Bildungsnetzwerke“. Mit der Bezeichnung „Bildungslandschaft“ wird in der Fachdebatte die politische Verankerung, eine kommunale Gesamtstrategie, Steuerung und Planung und sogar eine gewisse harmonische Zusammenführung („Landschaft“) der Bildungsangebote vor Ort betont, während die Bezeichnung „Bildungsnetzwerke“ stärker die Verknüpfung, Kooperation, das Zusammenfinden und den Erhalt des Zusammenwirkens hervorheben.

Der vorliegende Beitrag wird die Entstehung dieser Bildungsbündnisse sowie ihre Chancen und Herausforderungen erläutern. Dabei wird deutlich, dass die reine Vernetzung keine neue Qualität erreichen kann, wenn sie nicht kommunal verankert ist und damit einen strategisch-planerischen Bezug bekommt. Gelingende Bildungsbündnisse müssen als Gestaltungsaufgabe der Kommunen mit Blick auf die jeweils individuellen Gegebenheiten vor Ort zentral und zielgerichtet gesteuert werden (vgl. zum Folgenden Maykus 2011).

Die Kommune als Gestaltungsort für neue Bildungsprozesse

Das informelle Lernen ist, so zeigt eine Studie des Deutschen Jugendinstitutes (vgl. Wahler u. a. 2004: 203 ff.), eine inzwischen nicht mehr revidierbare Entwicklung in der modernen Jugendphase. Das Lernen der Jugendlichen (aber auch vermehrt das von Kindern) stellt sich dabei in hohem Maße als selbstorganisiert dar und bezieht sich auch auf Fragen der Persönlichkeitsbildung. Lernen in der Jugendphase ist ein vielschichtiger und kumulativer Prozess der Auseinandersetzung mit der Umwelt und der Aneignung von Räumen (vgl. ebd.), dessen sich die Schule nicht länger verschließen kann. Sie muss vielmehr diese Bildungsqualitäten, das selbstgesteuerte und informelle Lernen, in ihre Konzepte

integrieren. Lerninhalte, Lernorganisation und soziale Kontexte müssen vor Ort besser abgestimmt werden und sich in einer optimierten Verzahnung institutioneller und informeller Lernprozesse zeigen (vgl. ebd.: 201): Eine solche Verzahnung unterschiedlicher Bildungsqualitäten auf der Grundlage eines umfassenden Bildungskonzeptes ist eine der zentralen Zielsetzungen kommunaler Bildungslandschaften, um Familien zu stärken, Kinder individuell zu fördern und Bildungsprozesse im Aufwachsen junger Menschen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zu unterstützen.

Doch die gegenwärtige Praxis zeigt, dass Vielfalt und Heterogenität im Bildungs- und Erziehungssystem (bezüglich Trägern, Angeboten, Finanzierung, Gesetzen, Akteuren) bislang eher Abgrenzungen begünstigte und den Blick für Vernetzung verstellt. Die grundlegenden Unterschiede zwischen den Systemen Schule und Jugendhilfe sind hinlänglich bekannt: Neben den fachlichen, rechtlichen, methodischen und institutionellen Unterschieden sind es vor allem die anders gelagerten Verantwortlichkeiten der Trägerschaft, die Kooperation und auch eine kommunal verbindliche Gestaltung häufig erschweren. Diese Unterschiede setzen sich in den Handlungsspielräumen der kommunalen Schul- und Jugendhilfeverwaltungen fort und führen zu getrennten Zuständigkeiten, unkoordinierten Planungen und Budgets. Schule und Jugendhilfe sind zumeist getrennte Ressorts. Trotz allem ist Vernetzung auf der praktischen Ebene gegenwärtig das Mittel der Wahl, um auf Unterstützungsbedarfe junger Menschen und ihrer Familien angemessen reagieren zu können. Es gibt denn auch eine Reihe von Anstrengungen, um Kooperation und die Optimierung der Systeme zu ermöglichen: Bildungsförderung im vorschulischen Bereich, Ausbau der Ganztagsbetreuung an Schulen, erkennbare Öffnungstendenzen von Schulen, die Einführung von Familienzentren etc. Diese Praxisentwicklungen müssen auch ihre Entsprechung auf der Ebene von Kommunalverwaltungen haben und Teil einer lokalen Sozial- und Bildungspolitik sein. Es fehlt jedoch weithin eine solche kommunale Gesamtstrategie, die diese Aktivitäten systematisch an den Bildungsbiografien ausrichtet und in (fach-)politische Strukturen einbindet, damit nicht nur Teilsegmente in Kooperationsprozesse integriert, sondern strukturelle und systemische Grundlagen für die Überwindung von Separierungen geschaffen werden.

Die Folgen einer versäulten Organisation von Bildung, Betreuung und Erziehung zeigen sich sowohl in systemischer als auch in lebensweltlicher Hinsicht (vgl. Maykus 2012: 315):

Systemische Folgen	Lebensweltliche Folgen
Doppelaktivitäten bezüglich Zielgruppen, Angebotsthemen und Interventionszielen	Problembearbeitung durch Vielzahl an Personen und Institutionen (Zuständigkeitskumulation und Intensitätsverlust der pädagogischen Beziehung)
Ressourcenverschwendung und -inbalance	Erfahrung von Beliebigkeit und Unverhältnismäßigkeit
Fehlende personell-kooperativ agierte und strukturell verankerte Begleitung von Übergängen zwischen Institutionen	Verlust der biografischen Begleitung und von Statuspassagen (zum Ausgleich erlebter Benachteiligung)
Zementierung von Abweichung durch institutionsspezifische Selektionswirkungen	Erfahrung erhöhter Zugangsschwellen zu Angeboten und Institutionen
Anpassung individueller und lebensweltlicher Aspekte an Systemlogik der Institution	Individualisierung von Benachteiligung und Überforderungskonstellationen
Qualitätsmängel der Institutionen (Auftragsdefizite) durch fehlende Einbeziehung der Umweltkontexte und von Potenzialen der Kooperationspartner	Lebensweltferne von Angebotsinhalten, Programmen und Methoden der Institutionen; Entfremdung und Diskrepanz zu lebensweltlichen Lernerfahrungen
Delegation und Abschiebung	Ohnmacht und Hilflosigkeit in institutionellen Strukturen
„Strukturelle Verantwortungslosigkeit“ und -reduzierung durch Perspektivverkürzung	Erfahrung von Rückzug und Distanz in der professionellen Begleitung

Tabelle 1: Folgen einer versäulten Organisation von Bildung, Betreuung und Erziehung

Mit den lebensweltlichen Folgen separierter Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung sind tendenziell alle jungen Menschen und Familien konfrontiert. Die Folgen spitzen sich aber zu, wenn man sich vor Augen hält, dass sich viele junge Menschen bereits mit ungünstigen Ausgangsbedingungen für Lernen und persönliche Entwicklung in diesen Strukturen zurechtfinden müssen. Bildungsbenachteiligung kann daher vor allem als ein Verknüpfungsproblem angesehen werden.

Als zentral für eine neue Qualität von Bildung und für bessere Kooperationsbedingungen aller beteiligten Akteure erweist sich in diesem Zusammenhang die Orientierung an einem erweiterten und ganzheitlichen Bildungsverständnis und an der Entwicklung eines Gesamtkonzeptes umfassender Bildung. Ausgangspunkt hierbei soll die Kommune sein (vgl. Maykus 2010, 2012; BMFSFJ 2005; Deutscher Städtetag 2007, Deutscher Verein 2007, 2009), da sie nicht nur den räumlichen Rahmen für die verschiedenen Lebensphasen und das Erleben von Bildungsprozessen in ihnen bietet, sondern mit ihren Einrichtungen die öffentlichen Bildungsstrukturen wesentlich prägen. Bildung gehört zudem längst zu den Top-Themen der Kommunalpoli-

tik, auch weil sie oftmals zu einer Profilierung der Städte und Gemeinden führen soll (Standortfaktor Bildung; vgl. Luthe 2008: 49).

Die Bundesländer werden vor diesem Hintergrund aufgefordert, „(...) kommunale Steuerungsmöglichkeiten insbesondere im Schulbereich zu erweitern und die Zuständigkeiten im Bereich der inneren und äußeren Schulangelegenheiten zugunsten der Kommune neu zu ordnen. Zudem müssen sie die notwendigen finanziellen Rahmenbedingungen für ein erweitertes kommunales Engagement in der Bildung schaffen“ (Deutscher Städtetag 2007: 2).

Der Weg zu einer gelingenden Bildungslandschaft

Der aktuelle Forschungsstand zu Bildungslandschaften zeigt, dass es keine einheitliche Typisierung der bundesweit untersuchten Bildungslandschaften geben kann. Dieser Verschiedenheit entspricht eine Vielfalt an Partnern und Akteuren in den Bildungslandschaften. Diese können sich

- raumbezogen (lokaler Zusammenschluss der dort tätigen Akteure),
- inhaltlich (Auswahl der Partner nach Anlässen, Themen, Zielgruppen) oder
- an bestehenden Netzwerken orientiert zusammenfinden.

Bei aller Vielfalt und Offenheit lassen sich allerdings zwei Konstanten feststellen: Schulen bilden eine zentrale Größe und die Kinder- und Jugendhilfe ist der wichtigste Partner in den Bildungsverbänden. Der Leitidee eines breiten Bildungsverständnisses scheint damit auch die zunehmende Kooperationsbereitschaft beider Instanzen zu folgen (vgl. Maykus 2010: 315 ff.).

Als besonders schwierige Einflussfaktoren auf die Umsetzung von Bildungslandschaften werden in den vorhandenen Studien Probleme in der Kooperationsentwicklung, der Mangel an Ressourcen, Ressort- und Zuständigkeitsprobleme sowie die erkennbare Unterschätzung von Steuerung bzw. deren Realisierung genannt. Darüber hinaus stellt die Forschung fest, dass die Orientierung an den jungen Menschen in der Praxis häufig nicht gegeben ist: Bildungslandschaften sind noch zu wenig partizipativ ausgerichtet, im Sinne von Beteiligungslandschaften, wie Stolz u.a. es ausführen (2010). Bezogen auf das ganztägige Lernen dominiert die Orientierung an Ganztagschulen (institutioneller Fokus) anstatt Ganztagsbildung zu favorisieren (sozial-räumlich-übergreifender Fokus, vgl. Coelen 2004).

Kommunale Bildungslandschaften verfolgen das Ziel, die Bedingungen des Aufwachsens und der Bildung junger Menschen positiv zu gestalten und bestehende Mängel

durch die Abstimmung zwischen Institutionen, Personen und deren Handeln im Bildungs- und Sozialwesen zu optimieren. Dieses Ziel wird in jeder Kommune der zentrale Bewertungsmaßstab sein und es verlangt Entwicklungen in einem Kontext, der häufig zu wenig beachtet wird: Bildung kommunal zu gestalten, das bedeutet in der Umsetzung immer auch die Vergewisserung über die Frage nach seitherigen und zukünftig denkbaren Formen der Steuerung und Kooperation in Kommunen. Hierbei müssen nicht nur die relevanten Institutionen, allen voran Schule und Jugendhilfe, sondern auch die Verwaltungen ihr häufig parallel organisiertes, nach Zuständigkeiten getrenntes Handeln von einem Nebeneinander zu einem Zueinander und langfristig zu einem Miteinander überführen. Das Ziel der Netzwerkbildung und Kooperation unterschiedlicher Akteure ist dabei nicht schematisch, einem rationalen Ablaufplan gleich, zu erreichen. Bei diesem Prozess müssen vielfältige Konfliktpotenziale und Nebengeräusche von Kooperationsprozessen beachtet werden. Zum einen gibt es sehr unterschiedliche Verständnisse von Bildung. Auch die Art und Weise wie diese unterschiedlichen Ansichten abgestimmt werden, kann vielfältig sein. Um Abstimmungsprozesse nicht zu erschweren, sollten Begrifflichkeiten und das Verständnis transparent sein und einer gemeinsamen Klärung zugänglich gemacht werden.

Auch unterschiedliche Interessen und Tendenzen der Existenzbehauptung von Institutionen können Kooperationsprozesse behindern. In einer gelingenden Bildungslandschaft sollte deswegen an einer gemeinsamen, aufgabenbezogenen Identität gearbeitet werden. Insgesamt sollten sich alle Beteiligten bewusst machen, dass Konkurrenzen nicht mit dem Vorsatz der Kooperation enden. In Netzwerken und Kooperation herrschen trotz des gemeinsamen Vorhabens, eine Bildungslandschaft zu gestalten, Konkurrenzbeziehungen, die mit den institutionellen Interessenlagen und der zunehmenden Wettbewerbsorientierung im sozialen Sektor zu tun haben. Bildungslandschaften können diese Tendenz nicht aufheben, sondern müssen auf ihre Belange hin Anreizsysteme und fachliche Wettbewerbsbedingungen schaffen.

Die Übersicht auf der folgenden Seite (Tabelle 2) zeigt auf, was auf dem Weg zur gelingenden Bildungslandschaft beachtet werden sollte (vgl. Maykus 2010: 321).

Drei Gelingensfaktoren für die Entwicklung von Bildungslandschaften

Den systemischen und lebensweltlichen Folgen eines weitgehend separierten und unkoordinierten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung soll mit dem Gestaltungsprinzip kommunaler Bildungslandschaften begegnet werden. Bildungslandschaften können die Folgen der Versäulung eindämmen, die Orientierung

an Bildung als Anlass für eine Annäherung der Organisationen forcieren, damit integrierte Bildungserfahrungen auch zu einer integrierten Bildungsorganisation führen. Allerdings wird eine Netzwerk- und Strukturbildung nicht dazu führen, dass sich eine sozialpolitische Auseinandersetzung mit den Ungleichheitsstrukturen erübrigt. Ferner müssen strukturelle Voraussetzungen für eine nachhaltige Kooperation in den Kommunen geschaffen werden: die Kommunalisierung der Schulträgerschaft, Verwaltungsreformen mit der Einführung eines kommunalen Bildungsdienstes, der Fachkräfte aus Schul- und Jugendhilfeverwaltung zusammenführt und von den Bundesländern mitfinanziert wird (die sich stattdessen Modellvorhaben sparen und dieses Geld in Regelstrukturen vor Ort investieren), und die deutliche Ausweitung von Planungskapazitäten in den Ämtern. Geschieht dies nicht, werden auch kommunale Bildungsnetzwerke nicht das überbrücken können, was auf anderer Ebene an kontraproduktiven Strukturen und Zuständigkeiten für eine kommunale Kinder- und Jugendförderung bis heute nicht verändert wurde (vgl. Maykus 2014). Netzwerke der Bildungsförderung sind kein Allheilmittel, sondern Instrument der Gestaltung, Ausdruck einer Haltung und Ergebnis des gemeinsamen Ziels von Politik, Administration und Praxisakteuren, Bildungschancen junger Menschen in ihren kommunalen Lebensräumen zu fördern. In diesem Sinne sollten drei Gelingensfaktoren als notwendig gelten, wenn es um die Entwicklung von Bildungslandschaften geht:

1. der politisch verankerte Gestaltungsauftrag,
2. ein abgestimmtes Bildungskonzept sowie
3. Verfahren der Planung, Bedarfsfeststellung und Entwicklungsbeobachtung.

Sind diese Mindeststandards erfüllt, stellen die kommunalen Bildungslandschaften die Chance dar, Bildungswege von Kindern und Jugendlichen zu verbessern und Ungleichheiten zu verhindern.

Über das Ziel nachdenken – sich der Tragweite des Vorhabens vergewissern

- Wie wollen wir das Leben in unserer Kommune in einer staatlich-kommunal-privaten Verantwortungsgemeinschaft gestalten?
- Welche Hierarchien können wie in den Nutzen des Anliegens eingeordnet werden? Welche sind durch integrative Strategien zu ergänzen/ggf. abzumildern?
- Wie können wir Kommunikation und Beteiligung aller relevanten Akteure initiieren, auf praktische Ziele hin ausrichten und kontinuierlich erhalten? Wie kann die Aktivierung des ‚doppelten Engagements‘ erfolgen: das von Administration, Politik und Planung genauso wie das von den Bürgern?

Konfliktpotenziale erkunden...

- Unterschiedliche Verständnisse von Bildung existieren
- Unterschiedliche Interessen und Tendenzen der Existenzbehauptung von Institutionen sind vorhanden (Abgrenzung von anderen wirkt stabilisierend)
- Konkurrenzen enden nicht mit dem Vorsatz der Kooperation
- Handeln in Bildungslandschaften ist ambivalent

... und Qualitätsmerkmale erfolgreicher Umsetzung festlegen

- 1. Strukturqualität** kommunaler Bildungslandschaften
 - Schrittweiser Aufbau als grundsätzliche Leitformel
 - Bestandsaufnahme: die aktuelle Situation auf den Prüfstand stellen
 - Leitbild und Kontrakte: Vorstellungen vom Ziel und Bilder der veränderten Praxis entwerfen
 - Ziele und Leitbilder mit den verfügbaren Rahmenbedingungen abstimmen
 - Ablaufplanung: Ziele, Aktivitäten und Rahmenbedingungen strukturiert planen
 - Arbeitsprozesse als Basis für Qualitätsmanagement dokumentieren
 - Entwicklungsprozess auf der Grundlage eines politisch und administrativ getragenen Auftrags durchführen
 - Eine neue Qualität der Vernetzung durch neue Finanzierungsmodelle untermauern
 - Koordinierende Instanz: Einen Knotenpunkt im Netzwerk herausbilden
 - Beteiligten die nötige Qualifikation und Entwicklungszeit zugestehen
- 2. Prozessqualität** kommunaler Bildungslandschaften
 - Beteiligung konsequent ermöglichen
 - Kommunikation als zentrales Mittel der Netzbildung hervorheben
 - Transparenz als Botschaft einer gleichwertigen Netzwerkpartnerschaft verstehen
 - Irritationsoffenheit im Sinne einer Bereitschaft zur Weiterentwicklung fördern
 - Kooperation über Konkurrenz stellen
 - Ziele der Netzwerkarbeit so konkret wie möglich werden lassen
 - Kontinuität sichern
- 3. Ergebnisqualität** kommunaler Bildungslandschaften
 - Erreichen einer neuen Qualität der Vernetzung
 - Auseinandersetzung über Bildungsverständnisse
 - Bewusstsein für eine Verantwortungsgemeinschaft
 - Bildung wird als soziale Teilhabe erfahrbar

Tabelle 2: Der Weg zu einer gelingenden Bildungslandschaft

Literatur

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

Coelen, T. (2004): „Ganztagsbildung“ – Integration von Aus- und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 47–267.

Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. O.O.

Deutscher Verein (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunaler Bildungslandschaften. Berlin.

Deutscher Verein (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunaler Bildungslandschaften. Berlin.

Luthe, E.-J. (2008): Anmerkungen zum Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau „Kommunaler Bildungslandschaften“. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins 2008, H2, S. 49–51.

Maykus, S. (2014): Auswirkungen der Kinder- und Jugendhilfe auf das Bildungssystem. Beiträge zu mehr Bildungsgerechtigkeit in Theorie, Empirie und Praxis? Ein Diskussionsbeitrag. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins 2014, H2, S. 73–79.

Maykus, S. (2012): Bildungslandschaften. In: Online-Enzyklopädie Erziehungswissenschaft des Beltz Juventa-Verlages. URL: www.erzwissonline.de [Zugriff am 04.08.2014].

Maykus, S. (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden.

Maykus, S. (2010): Von der Programmatik zur Praxis: Was können kommunale Bildungsnetzwerke leisten? In: Zentralblatt für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe 2010, H9, S. 313–322.

Maykus, S. (2009): Neue Perspektiven für Kooperation: Jugendhilfe und Schule gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Kommunen und Ganztagschulen. Wiesbaden, S. 37–55.

Stolz, H.-J. (2010): Forschungsergebnisse im Spiegel „vernetzter Bildung“. Unveröffentlichtes Vortragskript im Rahmen der Abschlusstagung des Forschungsprojektes „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe des Deutschen Jugendinstitutes München am 15./16.04.2010.

Stolz, H.-J./Schalkhaußer, S./Täubig, V. (2010): „Vernetzte Bildung“ – Ein institutioneller Mythos? In: Bollweg, P./Otto, H.-U. (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden, S. 99–111.

Wahler, P./Tully, C. J./Preiß, C. (2004): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden.

2.2 Regionale Bildungsnetzwerke – Gemeinsam Bildung im Ganzttag gestalten

Cornelia Stern, Norbert Reichel

Die Zeiten, in denen sich Schulen auf den Unterricht und die von ihnen vorbereiteten Abschlüsse konzentrieren konnten, sind lange vorbei. Schule steht heute im Mittelpunkt fast jeden gesellschaftlichen Interesses. Verlangt wird von vielen Seiten, dass Schule aktiv und oft genug auch initiativ in der Gesellschaft debattierte Entwicklungen begleitet und möglichst sogar angeommene und tatsächliche Fehlentwicklungen beseitigt. Die Themenpalette dieser Debatten reicht von den verschiedenen Formen familiären Zusammenlebens über die Vielfalt der kulturellen und sozialen Voraussetzungen, demografische Entwicklungen, wirtschaftlichen Wandel, Kinderschutz, Prävention gegen jede denkbare Form von Gewalt und Exklusion bis hin zur Auseinandersetzung mit öffentlichen Debatten und dem Umgang mit den Medien. Dies gilt umso mehr für Ganzttagsschulen, in denen die Kinder und Jugendlichen einen größeren Teil ihres Alltags verbringen. Dort fällt manches auf, was in der reinen Unterrichtsschule nicht aufgefallen wäre. Ganzttagsschulen zeigen aber auch, dass und wie eine systematische Zusammenarbeit verschiedener Akteure aus Schule, Jugendhilfe, Sozialbehörden und anderen Bereichen gelingen kann, die die Lehrkräfte ebenso entlastet wie die Partner. So ist es auch nicht verwunderlich, dass immer mehr Kommunen Bildung, Erziehung, Betreuung und Beratung *in* und im Umfeld *von* Schule als eine ämterübergreifende Aufgabe verstehen. Die Regionalen Bildungsnetzwerke sind eines der herausragenden Instrumente, mit denen Land und Kommunen sich auf den Weg gemacht haben, die verschiedenen örtlichen Systeme sichtbar zu vernetzen.

Multiprofessionalität – Markenzeichen des Ganztags in Nordrhein-Westfalen

Es begann Ende der 1980er Jahre. Mit dem GÖS-Programm¹ öffneten sich Schulen in NRW für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern. GÖS hatte durchaus schon etwas mit Ganzttag zu tun, nicht systematisch, aber doch mit seinem multiprofessionellen Zugang zu außerunterrichtlichen Angeboten in kommunalen Kontexten. Der Boom der Ganzttagsschu-

len, der dann etwa um 2003 einsetzte, knüpfte mehr oder weniger deutlich daran. Unter dem Dach von Ganzttagsschulen wuchsen vielfältige – im Unterschied zu GÖS jedoch systematisch und dauerhaft angelegte – Angebotsformate von offener Jugendarbeit, Jugendkulturarbeit und Sportvereinen zusammen. Viele Einrichtungen, aber auch Einzelpersonen, wie Künstlerinnen und Künstler, entdeckten neue Wirkungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten in der Schule. Allerdings gab und gibt es auch oft genug die Sorge, dass manches Angebot nur unter dem Dach der Schule überleben könne. Befürchtet wird nicht zuletzt eine „freundliche Übernahme“ (Deinet 2002: 326ff.).

Im GÖS-Programm gab es bereits Entwicklungsvorhaben auf kommunaler Ebene, die versuchten, eine Art kommunales Gesamtsystem einzurichten. Mit dem in einem Kreis und einer kreisfreien Stadt in den 1990er Jahren entstandenen Projekt „Schule & Co.“² gab es eine vergleichbare Initiative, die sich darüber hinaus durch eine systematische externe Beratung auszeichnete. Nicht zuletzt gelang es vielen Schulträgern, die zunehmende Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit von Schulen im Projekt „Selbstständige Schule“³ mit einem kommunalen Gesamtkonzept zu verknüpfen. Damit war noch kein Ende dieser Entwicklung erreicht. Heute unterstützen Modelle wie die „Kommunalen Integrationszentren“⁴, „Kein Kind zurücklassen – Kommunen in NRW beugen vor“⁵ oder „Ruhr futur“⁶ in mehreren Städten die kommunalen Entwicklungsprozesse.

Die Systematik des Ganztags und die Systematik regionaler Netzwerke sind zwei Seiten einer Medaille. Ihr Markenzeichen ist der multiprofessionelle Zugang zu Bildung, Erziehung und Betreuung. Ganzttag ist heute kein beliebiges Additum mehr, sondern Strukturmerkmal zukunftsfähiger Schulen. Gleichwohl ist der Weg

1 Das Programm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ des Landes Nordrhein-Westfalen (GÖS) lief von 1988 bis 2003. Mehr zu den Inhalten unter: <http://www.ganzttag-nrw.de/goes-archiv/>.

2 Das Projekt „Schule & Co.“ („Stärkung von Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld“) wurde als ein gemeinsames Bildungsreformprojekt des Schulministeriums NRW und der Bertelsmann Stiftung von 1997 bis 2002 in den Regionen Kreis Herford und der Stadt Leverkusen durchgeführt. Mehr zu den Inhalten unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-209EB06C-58871DD0/bst/hs.xsl/88751_88867.htm.

3 Das Modellvorhaben »Selbstständige Schule« lief von 2002 – 2008 als gemeinsames Projekt des Schulministeriums NRW und der Bertelsmann Stiftung. Mehr zu den Inhalten unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-498FC130-58571715/bst/hs.xsl/88751_88753.htm.

4 Informationen unter: <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/>

5 Informationen zum Projekt unter: <http://www.kein-kind-zuruecklassen.de/>

6 Informationen zum Projekt unter: <http://www.ruhrfutur.de/>.

zu einem kollegialen Verständnis der Arbeit im Ganzttag für alle Beteiligten noch weit. Vielfältige Klärungen sind notwendig. Sie betreffen gemeinsame oder sich ergänzende Zielstellungen, Fragen der freiwilligen und verpflichtenden Teilnahme der Kinder und Jugendlichen, Präsenzzeiten und Arbeitszeitregelungen für das Personal. Traditionen und Fachlichkeit der beteiligten Berufsgruppen, Vorstellungen zur Zeitstruktur und Raumgestaltung, von den Lebenswelten und Sozialräumen der Schülerinnen und Schüler sowie zu den erwartbaren und erwarteten Ergebnissen treffen aufeinander. Neue Begrifflichkeiten und Konzepte wie z. B. die durchgängige Sprachbildung oder die Entwicklung von Lernzeiten lösen die traditionellen Ansätze von Hausaufgabenbetreuung oder Sprachförderung ab.

Oft genug werden solche Debatten aus der Perspektive der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe geführt. Doch sind diese beiden nicht die einzigen relevanten Akteure. Sie sind jedoch die einzigen Akteure, die sich auf eine rechtliche Grundlage berufen dürfen: § 80 Schulgesetz und § 7 Kinder- und Jugendförderungsgesetz formulieren in Nordrhein-Westfalen den Auftrag, Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung aufeinander abzustimmen. Die nordrhein-westfälische Bildungskonferenz hat 2011 empfohlen, auch die Sozialplanung, die Entwicklung in der kulturellen Bildung sowie die Sportentwicklungsplanung mit einzubeziehen (Bildungskonferenz 2011: 5f.).

Nachhaltige Partnerschaften in Bildungslandschaften

In der Schule sind inzwischen viele verschiedene Akteure präsent, neben der Jugendhilfe im engeren Sinne beispielsweise Musikschulen, Sportvereine, Jugendkunstschulen, Wirtschaft und Handwerk. Sie alle bringen ihre jeweilige Fachlichkeit und ihre Traditionen mit und haben durchaus eigene Vorstellungen von Qualität. Es wäre vermessen zu behaupten, dass sich all die sich aus dieser noch recht jungen Tendenz zur Multiprofessionalität ergebenden Spannungsfelder immer leicht auflösen ließen. Vor allem kommt es darauf an, dass und wie die verschiedenen Berufsgruppen miteinander kooperieren und sich die Zeit nehmen (können), sich über die Entwicklung der Angebote und über Stärken und Förderbedarfe der Kinder und Jugendlichen zu verständigen.

Schulen können ihren Bildungsauftrag heute nicht mehr ohne Sozialraumorientierung, ohne Praxiskontakte zur Erprobung des Erlernenen, ohne verbindliche Arbeitsbeziehungen zwischen Schule, Jugendhilfe, Wirtschaft, Kultur, Sport etc. hinreichend erfüllen. Gelegentliche Projekte wie zu GÖS-Zeiten reichen da nicht aus. Erforderlich werden auf Dauer und Nachhaltigkeit und vor allem auf gleicher Augenhöhe zwischen Schule

und ihren Partnern angelegte „Bildungspartnerschaften“ (Coelen 2003). Manche sprechen hier auch von „Bildungslandschaften“ (vgl. Deutscher Verein 2007; hierzu auch Reichel 2009). Auf der Grundlage bilateraler Vereinbarungen sollten diese Kooperationen die regional spezifische Vielfalt spiegeln: Archiv, Bibliothek, Gedenkstätte, Medienzentrum, Museum, Musikschule, Sportvereine und Volkshochschule, in besonderem Maße jedoch all die Beratungs- und Unterstützungsleistungen, die Kommunen und freie Träger für Familien, Kinder und Jugendliche vorhalten.⁷

Erfolgreiche Zusammenarbeit braucht verlässliche Strukturen

Die genannten Aspekte möglicher Bildungspartnerschaften zeigen: Es ist gemeinsames Anliegen vieler Akteure vor Ort, dass möglichst alle Kinder und Jugendlichen erfolgreich ihr Leben gestalten (lernen). Für Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit müssen alle Bildungsakteure Hand in Hand arbeiten: Kitas und Familienzentren, Schulen, Schulträger, Schulaufsicht, Jugendhilfe, Offene Kinder- und Jugendarbeit, Einrichtungen der gemeinnützigen Weiterbildung, Wohlfahrtsverbände, Vereine, Wirtschaft, Kammern, Kirchen, Stiftungen und nicht zuletzt die Kommunalpolitik.

Um zwischen den Akteuren vor Ort verlässliche Kommunikations- und Kooperationsstrukturen aufzubauen, wird in Nordrhein-Westfalen die Zusammenarbeit zwischen Kommune und Land unter anderem und beispielhaft in Regionalen Bildungsnetzwerken intensiviert. Denn selbstständige Schulen brauchen vor Ort verlässliche Unterstützungsstrukturen, die ihnen helfen, Partner zu finden, sich mit Gleichgesinnten auszutauschen und die ihnen ermöglichen, für ‚ihre‘ Kinder und Jugendlichen über den Tag und über die Jahre ein stimmiges Bildungs-, Erziehungs- und Beratungsangebot vorzuhalten.

Gemeinsam mit den Kommunalen Spitzenverbänden (KSV) hat das Schulministerium im Jahr 2008 einen Mustervertrag ausgehandelt, der festlegt, dass vor Ort in den Regionalen Bildungsnetzwerken (RBN) systematische Kommunikations- und Kooperationsstrukturen entsprechend den regionalen Handlungsbedarfen sukzessiv auf- und ausgebaut werden.⁸

7 Weitere Informationen unter <http://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/index.html>.

8 Einsehbar unter: www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de.

Die Regionalen Bildungsnetzwerke – eine verlässliche Adresse der Zusammenarbeit

Vorweg gesagt: Regionale Bildungsnetzwerke sind nicht die einzige Adresse kommunaler Zusammenarbeit. Sie sind aber eine der wenigen Adressen, die es flächendeckend gibt und die sich systematisch auch mit der Vernetzung der Vernetzenden befassen. In einem Bildungsnetzwerk können gleichermaßen kommunale und zivilgesellschaftliche Akteure, Kommunale Integrationszentren (früher bekannt unter dem Namen RAA), Jugendämter, Sozialbehörden und viele andere mehr ihren Platz finden, um Absprachen und Arbeitsteilung zu organisieren. Es verwundert auch nicht, dass manches Regionale Bildungsnetzwerk sich aus einem Büro entwickelt hat, das ursprünglich die Aufgabe verfolgte, die Ganztagschulen der Region aufzubauen.

Gemeinsamer Treffpunkt für alle Akteure sind die Regionalen Bildungskonferenzen. Geleitet werden sie gemeinsam durch Vertreterinnen und Vertreter der Kommune, in diesem Fall auf der Ebene der Kreise und der kreisfreien Städte und der Schulaufsicht. Die Ausgestaltung der Bildungskonferenz variiert entsprechend den regionalen Traditionen und Bedürfnissen. Aber generell gilt: Bei diesen Treffen geht es um den Abgleich der Informationen, es entstehen neue Kontakte, in einer Art örtlichen Bildungsmesse und Austauschbörse.

Gesteuert werden die Regionalen Bildungsnetzwerke durch einen Lenkungsreis. In seiner Besetzung spiegelt sich die staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft. Ihm gehören Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht, der Kommune sowie der unterschiedlichen Schulformen an. Im Lenkungsreis werden die Kooperationsvorhaben konkretisiert und festgelegt. Diskutiert werden Leitbilder und Empfehlungen zur zukünftigen Entwicklung der Bildungsregion und ihrer Handlungsfelder. Je nach Inhalt der Vorhaben werden weitere Akteure der Region eingebunden. Ergänzend beraten sich Schulen in einem Arbeitskreis der Schulleitungen.

Die beiden Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht in den Lenkungsreisen werden einheitlich in allen Bezirksregierungen in NRW als Regionalkoordinatorin bzw. Regionalkoordinator (RKO) bezeichnet. Sie sorgen für die Rückbindung zur Bezirksregierung. Die Schulaufsichtsteams sind verantwortlich für die Entwicklung gemeinsamer Qualitätsstandards für alle Schulen. Hatte Schulaufsicht bislang vor allem die eigene Schulform im Blick, kümmert sie sich nunmehr im ständigen Austausch mit ihren Kolleginnen und Kollegen aller Schulformen darum, das Bewusstsein für die regionale Gestaltung des Bildungssystems zu stärken. Auch hier gilt, überkommenes Zuständigkeitsdenken und Grenzen zwischen den Schulformen zu überwinden.

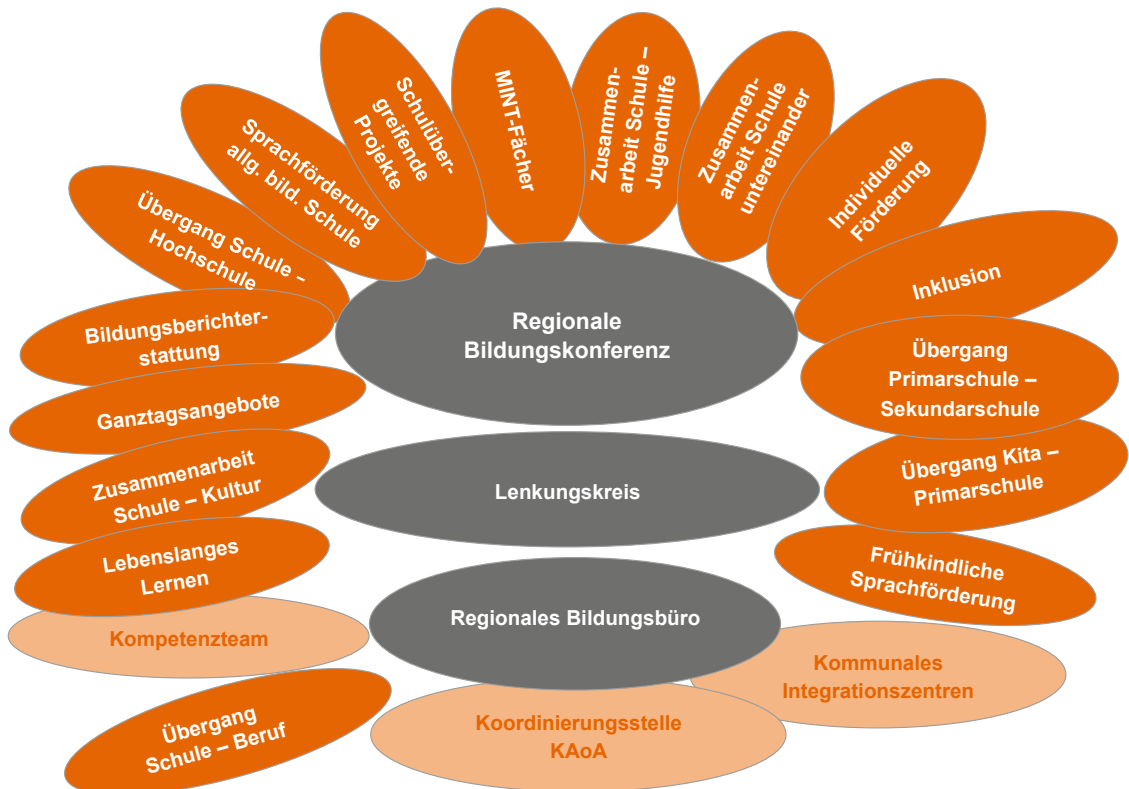


Abbildung 1 – Quelle: Rolff 2013

Auch auf kommunaler Seite führt die Arbeit im Lenkungskreis zu einer intensiven Zusammenarbeit von Schulverwaltung, Jugendhilfe und Sozialamt. Zu intensivieren ist in manchen Fällen die systematische Einbeziehung möglichst vieler Partner letztlich oft auch ein Kapazitätsproblem. Doch grundsätzlich zeigt die systematische Kooperation in der Kommune und zwischen Kommune und Land, dass die Entwicklung von Schulen und ihren Partnerorganisationen in den vereinbarten Handlungsfeldern wichtig ist und von den Beteiligten vor Ort unterstützt und gestärkt wird.

Die Kooperationsvereinbarung legt fest, dass der Lenkungskreis in seiner Geschäftsführung und soweit möglich in der operativen Arbeit durch die Regionalen Bildungsbüros unterstützt wird. Stadt und Land stellen je eine Stelle für diese Aufgabe zur Verfügung. Diese Stellen sind erste Ansprechpartner für alle Bildungsinteressierten in der Region. Sie vernetzen die vielfältigen Bundes- und Landesinitiativen mit den kommunalen und zivilgesellschaftlichen Bildungsprojekten vor Ort. Sie koordinieren die Aktivitäten vor Ort, bahnen Kooperationen an, begleiten und verstetigen sie, sorgen für die Rückbindung zu den örtlichen Gremien in der Kommune und gegebenenfalls auch in der Zivilgesellschaft wie beispielsweise zu den Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII. Sie bündeln Ressourcen und vermeiden Doppelarbeit – auch in Schulen.

Das ist ein hoher Anspruch, der aber nicht abschrecken soll. Grundsätzlich geht es darum, die Kooperationswünsche von Schulen und anderen Akteuren im Bildungsbereich auf Grundlage der regionalen Bedarfslagen aufzugreifen und die für die Lösung der jeweiligen Problemlagen erforderlichen Partner miteinander ins Gespräch zu bringen. Dies gilt gleichermaßen in allen Bereichen, ob beim Ausbau des Ganztags, bei der Zusammenarbeit von Schulen und Sportvereinen, bei der kulturellen Bildung, bei Fragen der Inklusion und Integration durch Bildung, bei Präventionsleistungen oder bei der Gestaltung gelingender Übergänge in Beruf oder Studium und in der Weiterbildung. Immer wieder gilt es, sich an den Gegebenheiten zu orientieren und möglichst abgestimmt zu handeln. Nur so kann Überforderung vermieden werden.

Chancen und Herausforderungen für erfolgreiche Zusammenarbeit

Heute haben 50 von 53 Kreisen bzw. kreisfreien Städten Kooperationsverträge mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) abgeschlossen. 2013 haben die ersten Regionen ihre vertraglich vereinbarte Evaluation durchgeführt. Das Evaluationskonzept wurde gemeinsam vom MSW NRW, den Kommunalen Spitzenver-

bänden mit Unterstützung aus Wissenschaft und Praxis entwickelt. Untersucht wurden vor allem zwei Fragestellungen:

- Inwieweit fördern die staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft sowie die Steuerungsstruktur eines Regionalen Bildungsnetzwerks die Vernetzung und effektive Zusammenarbeit der Bildungsakteure einer Region und damit die Aufgabenerfüllung in der jeweiligen Zuständigkeit?
- Inwieweit fördert ein Regionales Bildungsnetzwerk eine effektive Arbeit der beteiligten Bildungsinstitutionen einer Region in den vereinbarten Handlungsfeldern?

Die Evaluation der Arbeit erfolgte anhand von acht Erfolgskriterien (siehe Kasten).

Erfolgskriterien für eine wirksame Netzwerkarbeit:

- Promotoren und Unterstützer des Regionalen Bildungsnetzwerks
- Funktionalität des Lenkungskreises
- Zusammenarbeit mit dem Regionalen Bildungsbüro
- Ressourcen des Regionalen Bildungsbüros
- Funktionalität der Bildungskonferenz
- Kommunikation und Beteiligung im Regionalen Bildungsnetzwerk
- Handlungsfelder des Regionalen Bildungsnetzwerks und ihre Umsetzung
- Verknüpfung zwischen Regionalem Bildungsnetzwerk und anderen bildungspolitischen Entwicklungen und Initiativen vor Ort

Einbezogen wurden auch die Ergebnisse onlinebasierter Befragungen zentraler Akteure und Partner zu Fragen der Transparenz, Beteiligung und Nutzen. In 35 Regionen – das sind jene Bildungsnetzwerke, die bereits seit fünf Jahren arbeiten – nahmen 2.748 Personen stellvertretend für ihre Einrichtung an der Befragung teil. Im Wesentlichen arbeiten sie in Schulen, Kindertageseinrichtungen, Einrichtungen der Jugendhilfe und bei unterschiedlichen Bildungsträgern.

Das Ergebnis zeigt: Die Regionalen Bildungsnetzwerke werden von den beteiligten Vertretungen der Bildungseinrichtungen, aber auch aus der Kommunalverwaltung und anderen Kooperationspartnern als förderlich für die Umsetzung der eigenen Aufgaben angesehen. Sie schaffen Transparenz, erhöhen Beteiligung und stiften Nutzen. Dies darf man durchaus als Beleg dafür sehen, dass es keiner großen Behörden bedarf, um die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure zu bewirken. Entscheidend sind die Verlässlichkeit und die Verbindlichkeit der vereinbarten Strukturen. Bildungsnetzwerke gelingen nicht durch Weisung, sondern gerade wegen der offen angelegten Form der Vereinbarung.

Prozentuale Zustimmung

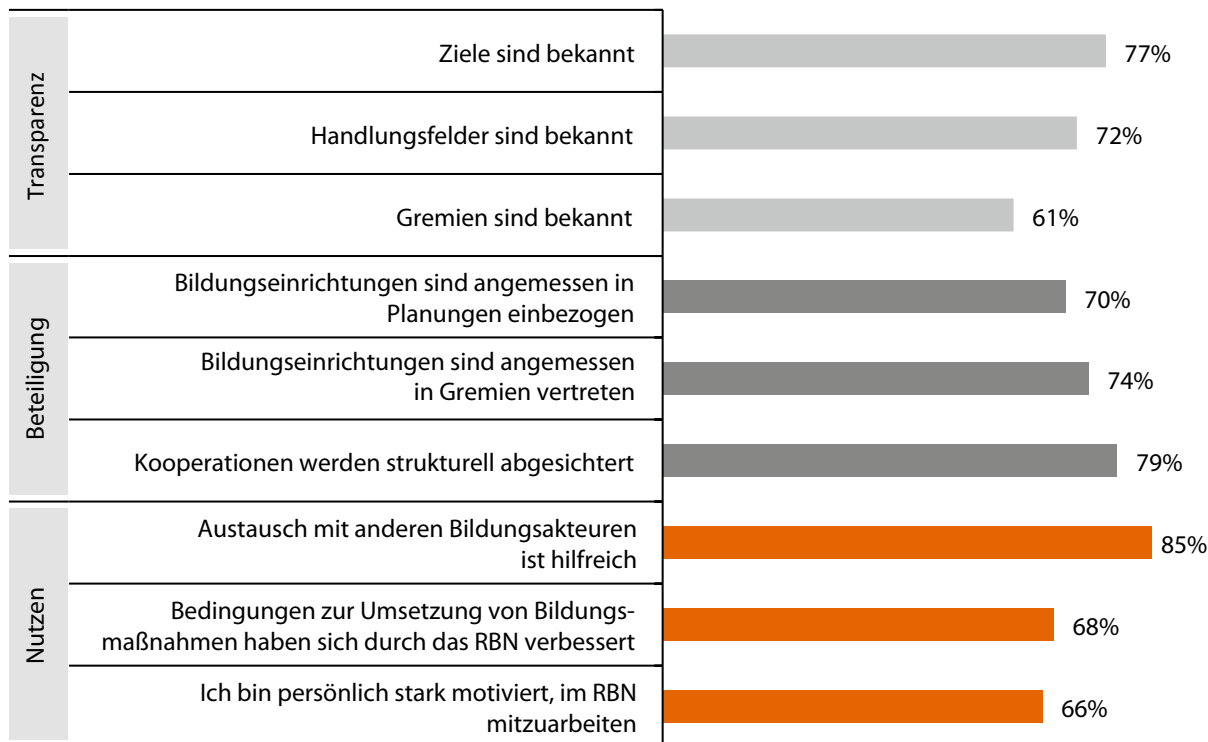


Abbildung 2: Ergebnisse der Befragung von zentralen Partnern aus Einrichtungen bzw. Institutionen der Regionalen Bildungsnetzwerke (Schmidt 2014)

Aus den Kurzberichten der Lenkungsreise hat Hans-Günter Rolff im Auftrag des MSW Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW abgeleitet (Rolff 2014/i.E.). Er kommt zu dem Schluss: „Das Gesamtergebnis ist (...) deutlich positiv. Alle Erfolgskriterien sind von einer großen Mehrzahl der RBN deutlich positiv beurteilt worden. (...) Die Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW sind eine zukunftsweisende Einrichtung, die Bildungsentwicklung zu stabilisieren und voranzutreiben. (...) Die großen aktuellen Herausforderungen wie z. B. Inklusion und Ganztags kann Schule nicht allein bewältigen, eine kooperative bildungsbiografische und bildungsgeographische Strategie gehört unabdingbar dazu.“

Aus der Evaluation ergeben sich die nächsten Entwicklungsschritte: In vielen Regionalen Bildungsnetzwerken wurde entschieden, die Zusammenarbeit auszubauen. Dies berührt die schrittweise Ausweitung auf weitere Handlungsfelder entlang der Bildungsbiographie sowie die Einbeziehung weiterer Kooperationspartner in die Lenkungsreise; im Übrigen eine Aufgabe nicht nur auf der kommunalen Ebene, sondern auch auf Landesebene. Gemeinsam werden aktuell Erfahrungen für eine gute Kooperation der Regionalen Bildungsnetzwerke, den Kommunalen Integrationszentren und dem Projekts „Kein Kind zurücklassen“ erörtert und Empfehlungen erarbeitet.

Letztlich setzt sich der Gedanke durch, dass angesichts der Vielzahl an Bildungsprogrammen, die auf regionaler Ebene umgesetzt werden sollen, das Hauptaugenmerk auf die Vermeidung von Doppelstrukturen und die Gestaltung von Schnittstellen zwischen den verschiedenen operativen Arbeitseinheiten gelegt werden muss. Dabei gilt es, vor dem Hintergrund regionaler Besonderheiten, in den Regionalen Bildungsnetzwerken Kooperationsformen und Ressourcen sensibel auszugestalten und weiterzuentwickeln.

Das Bundesjugendkuratorium (BJK) hat in seiner Stellungnahme „Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche“ aus dem Jahr 2004 dies als Vision formuliert: „Es bedarf einer neuen ‚Ganztagsbildung‘ für Kinder, die weder in der herkömmlichen Schule noch durch die bisherige Jugendhilfe allein zu realisieren ist, sondern der weitgehenden Umgestaltung aller Bildungsträger und neuer Formen und Qualitäten der Kooperation in den Kommunen und Regionen bedarf.“ (BJK 2004: 15).

Literatur

Bildungskonferenz „Zusammen Schule machen für Nordrhein-Westfalen“ (2011): Empfehlungen der Bildungskonferenz „Zusammen Schule machen für Nordrhein-Westfalen“ zum Thema „Ganztag weiterentwickeln“. URL: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Ganztag/Empfehlungen_Ganztag_110512.pdf [Zugriff am 23.09.2014].

BJK – Bundesjugendkuratorium (2004): Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche. Positionspapier des Bundesjugendkuratoriums. Bonn.

Coelen, T. (2003): Kommunale Jugendbildung – Vernetzung von Jugendhilfe und Schule als kommunales Angebot. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Gelsenkirchen.

Deinet, U. (2002): Schule und Jugendarbeit – von der Kooperation zur freundlichen Übernahme. In: Deutsche Jugend 50 Nr. 7/8. Weinheim, S. 327-335.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007): Diskussionspapier zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften. Berlin.

Reichel, N. (2009): Eine Landschaft mit Aussicht – Über die Partnerschaft von Schule und Jugendhilfe in Bildungsnetzwerken. In: Schulverwaltung NRW 1 (2009), S. 2-4.

Rolff, H.-G. (2014/i.E.): Auswertung der Evaluationen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW. Wissenschaftliche Expertise II. Dortmund.

Rolff, H.-G. (2013): Auswertung der Evaluationen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW. Eine Expertise. URL: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Bildungskonferenz/Tagung-2013/Expertise-Prof_-Rolff.pdf [Zugriff am 23.09.2014].

Schmidt, S. (2014): Ergebnisse der Befragung von zentralen Partnern aus Einrichtungen bzw. Institutionen der Regionalen Bildungsnetzwerke. Köln (unveröffentlicht).

Weitere Informationen unter

<http://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de>
www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de

2.3 Kinder- und Jugendarbeit und ihre Verortung in der Bildungslandschaft – Stellenwert, Rolle und Möglichkeiten

Uwe Schulz

Vor mittlerweile fast 20 Jahren legte die nordrhein-westfälische Bildungskommission ihre Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (Bildungskommission NRW 1995) vor. Sie rief dazu auf, „regional gestaltete Bildungslandschaften“ (ebd.: 284) zu entwickeln. Diese sollten, so hieß es damals, zu einer „Infrastruktur miteinander vernetzter Bildungsangebote“ (ebd.) ausgebaut werden. Seinerzeit brauchte dieser Gedanke noch einige Jahre, um zu ‚zünden‘. Heute ist das kooperative Gestaltungskonzept „Bildungslandschaft“ vielfach diskutiert und ausgeleuchtet sowie in ebenso vielfacher Weise in Stadtteilen, Kommunen oder Regionen in Praxis übertragen. So hat das Land Nordrhein-Westfalen unter der Federführung des Schulressorts ab dem Jahr 2008 allen Kreisen und kreisfreien Städten einen Kooperationsvertrag angeboten, um die Zusammenarbeit auf der örtlichen Ebene in Regionalen Bildungsnetzwerken (weiter-) zu entwickeln. In 50 von 53 Regionen sind solche Bildungsnetzwerke bis dato entstanden.

Dem Gedanken, ein kommunales (oder lokales) Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung aufzubauen, in dem Einrichtungen im Sinne einer Infrastruktur konzeptionell miteinander verknüpft und Angebote aufeinander abgestimmt sind, liegt ein breiter Bildungsbegriff zugrunde. Das bedeutet, dass im kommunalen Raum neben den formalen Bildungsinstitutionen (v.a. Kindertageseinrichtung, Schule) auch eine Vielfalt und eine Vielzahl von non-formalen Einrichtungen und Bildungsorten sowie informellen Lernwelten einzubeziehen ist, wie z.B. Museen, (Sport-)Vereine, Cliques und peer groups, Bibliotheken und vieles mehr sowie nicht zuletzt und insbesondere die Einrichtungen und Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, z.B. Verbände, Jugendkunstschulen oder Jugendzentren. Bildungslandschaften nehmen also facettenreiche Formen an, die jeweils auf die spezifischen Gegebenheiten vor Ort angepasst sind. Im Kern erweisen sie sich als Konstruktionen, in denen Schulen und die Kinder- und Jugendhilfe die wichtigsten Akteure sind – mal mit mehr, mal mit weniger Gewicht auf der einen und der anderen Seite (vgl. die Unterscheidung zwischen ‚schulzentriert‘ und ‚kooperationsorientiert‘ von Stolz und Deinet in diesem Heft). Auch wenn die Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen nach wie vor eine große Rolle spielt (die in Zeiten der flächendeckenden Einfüh-

rung von Ganztagschulen noch zunimmt), rückt sie in einem breiten Konzept von Bildungslandschaften eher aus dem zentralen Fokus. Zugleich wird die Perspektive auf Kinder und Jugendliche selbst gelenkt, die sich mit ihren vielfältigen Bedarfen, Interessen und Entwicklungsaufgaben in Bildungslandschaften bewegen. Der 14. Kinder- und Jugendbericht formuliert dies so: „Im Zentrum lokaler Bildungslandschaften stehen das Kind und seine Förderung, seine individuelle Bildungsbiografie, seine Chancen und Möglichkeiten.“ (BMFSFJ 2013: 407).

Die Kinder- und Jugendarbeit kann in der so verstandenen kommunalen Bildungslandschaft eine wichtige Rolle spielen. Nach der Kindertagesbetreuung und den Hilfen zur Erziehung ist sie nach wie vor der drittgrößte Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe und für viele Kinder und Jugendliche ein elementarer Bestandteil ihres Aufwachsens. Formal lässt sich der Geltungs- und Gestaltungsanspruch der Kinder- und Jugendarbeit beispielsweise aus dem Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage des SGB VIII ableiten, der darin besteht, die Entwicklung junger Menschen zu fördern. Konzeptionell und in der Praxis gelingt dies der Kinder- und Jugendarbeit unter anderem dort, wo sie ihre Angebote kleinräumig als auch lebensweltorientiert ausrichtet und Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit bietet, sich in non-formalen und informellen Settings zu bewegen und zu bewähren, die Raum für Selbstbestimmung und -organisation lassen.

Kooperation mit Ganztagschulen

Diese Settings müssen nicht, aber können natürlich auch am Ort Schule bzw. in Zusammenarbeit mit der Schule im Sozialraum entstehen. Denn im bildungswie auch jugendpolitischen Sinne nehmen das Schulgesetz wie u.a. auch das Kinder- und Jugendförderungsgesetz (3. AG-KJHG – KJFöG) des Landes Nordrhein-Westfalen mit dem Gebot der Kooperation von Schule und Jugendhilfe gegenseitig Bezug aufeinander. Durch das KJFöG sind die Jugendämter und freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe seit dem Jahr 2005 dazu aufgefordert, ihre Aufgaben in Zusammenarbeit mit Schulen zu erfüllen und sich dabei sozialräumlich zu orientie-

ren. Für das Schuljahr 2013/14 wurden in Nordrhein-Westfalen knapp 3.000 offene Ganztagschulen im Primarbereich (OGS) sowie rund 950 Ganztagschulen in der Sekundarstufe I ausgewiesen (vgl. MSW NRW 2014). ‚Über den Daumen gepeilt‘ gibt es in Nordrhein-Westfalen etwa drei Mal mehr Schulen (6.000) als Jugendeinrichtungen (2.000), wobei sich die Kinder- und Jugendarbeit jedoch nicht nur dort abspielt (sondern auch in Jugendverbänden, auf Abenteuerspielplätzen u.v.m.). Dort, wo sich Schulen und Strukturen oder Einrichtungen der Jugendarbeit im gleichen Quartier befinden, lässt sich insbesondere eine (nicht nur) ganztagsbezogene Kooperation anbahnen, und für die Träger der Kinder- und Jugendarbeit kann dies auch bedeuten, bei vorhandenen Kapazitäten mit mehreren Schulen zu arbeiten, sowohl in ihren Einrichtungen als auch in den Schulen. Denn mit dem Auf- und Ausbau des ‚Ganztags‘ in Nordrhein-Westfalen ist das *window of opportunity* weiter denn je aufgestellt worden, damit Schulen und Kinder- und Jugendarbeit ihre Aufgaben kooperativ erfüllen und sich dabei sozialräumlich orientieren. Dass dies nicht bruchlos geschieht und es vielfältiger Rahmenbedingungen und auch konzeptioneller Klärungen bedarf, um einen sich ergänzenden, gemeinsamen Bildungsauftrag umzusetzen, darauf weisen Sturzenhecker & Karolczak (2014) richtigerweise hin.

Für die Zusammenarbeit kann es etwa ‚strategische‘ Gründe geben, die institutionellen Logiken folgen: Viele Ganztagschulen wollen – und müssen – sich öffnen und dabei verstärkt mit Partnern zusammenarbeiten, die das Gesamtportfolio der Schule bereichern und neue Aspekte einbringen. Die Kinder- und Jugendarbeit verspricht sich, durch attraktive Angebote in der Schule neue Zielgruppen auch für die Regelangebote außerhalb von Schule zu erschließen – und muss sich dabei auch neuen fachlichen Herausforderungen mit Blick auf das Handlungsfeld Ganztagschule stellen. Beide – Schule und Jugendarbeit – müssen dann auch bereit sein, sich im Sinne einer konstruktiven Partnerschaft weiterzuentwickeln. Das wichtigste Argument für die Ausgestaltung des Zusammenspiels der teils sehr unterschiedlichen Lern- und Bildungsorte Kinder- und Jugendarbeit und Schule liegt aber im Potenzial der umfassenderen Förderung der kognitiven, sozialen, praktischen und personalen Kompetenzen von Jugendlichen aus unterschiedlichen Kontexten, mit vielfältigen Interessen und Bedarfen. Dieses Argument weist wiederum über den engeren Kooperationszusammenhang von Schule und Jugendarbeit hinaus in die Bildungslandschaft: Denn positive Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen können nur als gelingendes Zusammenspiel von formalen, non-formalen und informellen Bildungsorten und Lernarrangements vor Ort gestaltet werden.

Förderung der Kinder- und Jugendarbeit zur Gestaltung örtlicher Bildungslandschaften

Die Stränge dieser hier kursorisch aufgefächerten Debatte – die Rolle der Kinder- und Jugendarbeit in einem erweiterten Konzept von Bildungslandschaft, in dem Schule (und die Kooperation mit ihr) eine bedeutende Position einnimmt, im Grundsatz aber das Aufwachsen und die Bildungsprozesse junger Menschen im Zentrum stehen – laufen in der Förderposition „Kinder-/Jugendförderung in kommunalen Bildungslandschaften“ des Kinder- und Jugendförderplans (KJFP) des Landes Nordrhein-Westfalen zusammen. Das KJFöG (2005) verpflichtet das Land, einen solchen Förderplan in jeder Legislaturperiode aufzustellen, der zugleich das wichtigste kinder- und jugendpolitische Förderinstrument darstellt.

Mit der genannten Förderposition wird seit dem Jahr 2011 beabsichtigt, die sozialräumliche Zusammenarbeit von unterschiedlichen Bildungsakteuren vor Ort so zu verbessern, dass lokale oder kommunale Bildungslandschaften unter aktiver Mitwirkung der Kinder- und Jugendarbeit sowie ihrer Adressatinnen und Adressaten (weiter) ausgestaltet werden können. Diese Konstruktion trägt auch der Erfahrung Rechnung, dass die Jugendhilfe allgemein (und die Kinder- und Jugendförderung im Besonderen) auf der Ebene der oben erwähnten Regionalen Bildungsnetzwerke in den 50 Kreisen und kreisfreien Städten eher zufällig und oft unzureichend beteiligt ist. Die Förderposition „Kinder-/Jugendförderung in kommunalen Bildungslandschaften“ ist im Kinder- und Jugendförderplan 2013–2017 mit Mitteln in Höhe von vier Millionen Euro jährlich ausgestattet. Gefördert werden auf Kooperation gerichtete Aktivitäten der Träger der Kinder- und Jugendhilfe (v.a. der Jugendarbeit oder Jugendsozialarbeit) mit Bildungsakteuren vor Ort (z.B. Ganztagschulen, Musikschulen, Sportvereinen, Bibliotheken, Jugendkunstschulen etc.). Dabei sollen konkrete Angebote für Kinder und Jugendliche entwickelt und gemeinsam durchgeführt werden. Ziel ist es, durch die möglichst nachhaltige Kooperation zwischen den Bildungsakteuren einen sichtbaren Beitrag zu Aufbau oder Weiterentwicklung von Strukturen in Sozialraum, Stadtteil oder Kommune zu leisten und somit verbesserte Bildungsgelegenheiten für Kinder und Jugendliche durch gemeinsame Konzeptionen, Planungen, Absprachen, inhaltliche Verschränkungen o.ä. zu schaffen.

Neben einer großen Anzahl von einjährigen Kooperationsprojekten zwischen Partnern aus Jugendarbeit und Schule stehen konzeptionell zurzeit einige überjährige Entwicklungsprojekte freier Träger im Mittelpunkt der Förderposition. Diese sind dazu geeignet (und haben aus Sicht des Landes auch die Funktion), mehr als nur Schlaglichter auf die Chancen und Grenzen der beschriebenen jugendpolitischen Ausgestaltungsziele

kommunaler bzw. lokaler Bildungslandschaften zu werfen. Folgende Projekte freier Träger in Nordrhein-Westfalen sind zu nennen:

- Das Projekt der Sportjugend NRW, „Der gemeinnützige Sport als Partner in Bildungslandschaften“ (2011–2017), hat zum Ziel, die Zusammenarbeit von Ganztagschulen und Sportvereinen auszubauen und qualitativ weiter zu entwickeln. Das geschieht insbesondere durch die Arbeit von Koordinierungsstellen „Ganztag“, die zur Schärfung des Bildungsprofils der Stadt- und Kreissportbünde vor Ort beitragen. Deren zentrale Aufgabe ist die Entwicklung von Kooperationen des Sports mit kommunalen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen.
- Das Projekt „Wir hier. Jugendverbände und Jugendringe in Kommunalen Bildungslandschaften“ des Landesjugendrings Nordrhein-Westfalen (2013–2016) strebt eine strukturelle Weiterentwicklung von Bildungslandschaften vor Ort an. Ziel ist das regelhafte Zusammenspiel von Jugendverbänden – als Bildungsträgern mit eigenem Bildungsprofil und Bildungsauftrag – und anderen Akteuren vor Ort, wie insbesondere der Schule. Dabei werden Kinder und Jugendliche selbst an dieser Weiterentwicklung beteiligt und von ‚Nutzern‘ zu ‚Mitgestaltern‘ von Bildungslandschaften.
- Schließlich das Projekt „Bildung(s)gestalten. Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften“ der Arbeitsgemeinschaft Offene Türen Nordrhein-Westfalen (2011–2014). Auch hier ging es darum, Orte des non-formalen und informellen Lernens durch unterschiedliche Träger zu profilieren, die ihre Bildungsziele aufgrund der lokalen Bedingungen und Adressatinnen und Adressaten an den Standorten bestimmen und in die Kooperation (mit Ganztagschulen, Familienbildung, Jugend- oder Kultureinrichtungen, sozialräumlicher Stadtteilarbeit) einbringen.

Eines der wenigen Projekte, das im Rahmen der Förderposition bisher von einem öffentlichen Träger beantragt und durchgeführt wurde, ist „Kommunale Bildungslandschaften aus Sicht der Kinder- und Jugendarbeit“ (2012–2015) des Kreisjugendamts Lippe. Dort hat man sich in einem ersten Schritt gezielt die Vernetzung von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in den beteiligten Projektstandorten vorgenommen, um dann im nächsten Schritt auch die nachhaltige Zusammenarbeit mit weiteren Bildungspartnern (wie Ganztagschulen) in den Blick zu nehmen. Weiterhin spielt im Projekt die kommunalpolitische Verankerung der Projektaktivitäten eine besondere Rolle. Im Lichte der beim öffentlichen Träger liegenden Planungs- und Steuerungsverantwortung für eine nachhaltige Ausgestaltung von Bildungslandschaften wurde hier die Möglichkeit genutzt, die Beteiligung und Mitgestaltung durch junge Menschen besonders hervorzuheben. Dies resultierte u.a. in einem weitreichenden

Beteiligungsverfahren für Kinder und Jugendliche bei der Aufstellung des zweiten kommunalen Kinder- und Jugendförderplans (2014–2020), der folglich in Richtung einer deutlich verstärkten Partizipation von jungen Menschen akzentuiert worden ist.

Entwicklungsaspekte und Ausblick

Aus den bisherigen Zwischenergebnissen dieser Entwicklungsprojekte können bereits einige Erkenntnisse formuliert werden. Im Zentrum steht gegenwärtig zum einen das Ansinnen der Träger, die Angebote und Strukturen der Kinder- und Jugendarbeit unter Beteiligung von Kindern und Jugendlichen selbst zu vernetzen und zu profilieren. Dies dient zum anderen meist dazu, sich an vorhandene Strukturen vor Ort – wie die Regionalen Bildungsnetzwerke – anzukoppeln (bzw. an diese anschlussfähig zu werden) und mit weiteren Bildungspartnern z.T. neue, in jedem Falle aber nachhaltige Kooperationen einzugehen. Mit Blick darauf werden aus der Förderposition des nordrhein-westfälischen Kinder- und Jugendförderplans auch zukünftig kooperative Projektvorhaben freier Träger in verbindlicher Kooperation mit weiteren Bildungsträgern gefördert. Zugleich soll auch die verantwortlich gestaltende Rolle der öffentlichen Träger der Jugendhilfe weiter ausgeleuchtet werden. Denn bereits jetzt ermöglicht die Position, koordinierende Tätigkeiten der Jugendämter beim Auf- und Ausbau von kommunalen/regionalen Bildungslandschaften zu fördern. Um die öffentlichen Träger bei dieser planerischen wie strategischen Aufgabe zu unterstützen, bereitet das Jugendministerium Nordrhein-Westfalens gemeinsam mit den Landesjugendämtern Rheinland und Westfalen zurzeit eine Förderinitiative unter der Bezeichnung „Praxisentwicklungsprojekte Kommunale Bildungslandschaft der kommunalen Jugendpflege“ vor, die im Jahr 2015 beginnen soll. Als örtliche Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe nehmen die Jugendämter eine Schlüsselrolle sowohl bei der Ausgestaltung ‚des Ganztags‘ als auch beim Aufbau von Bildungslandschaften ein (s. hierzu auch Mavroudis in diesem Heft).

Ein weiterer wesentlicher Entwicklungsaspekt wird in der spezifischen Ausgestaltung der hier aufgeführten Projekte deutlich: Die Träger werfen damit ein Schlaglicht auf die Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten, über die junge Menschen im Rahmen der Gestaltung des ‚Ganztags‘ oder der lokalen Bildungslandschaften verfügen können. Vorhandene Bildungslandschaften zeichnen sich häufig noch nicht dadurch aus, dass sie die Stimmen und Interessen von Jugendlichen direkt einbeziehen, sie sind somit keine „Beteiligungslandschaften“ (vgl. Stolz 2010). Auch die Ganztagschule als ein wesentlicher Baustein von Bildungslandschaften hat die Beteiligung von Kindern und v.a. Jugendlichen

als Mitgestalter der sie betreffenden Entscheidungen bisher wenig im Blick. Unter anderem belegen Coelen u.a. (2013), Wagener (2013) wie auch Becker (2014) zuletzt, dass in puncto Beteiligungsorientierung sowohl auf Seiten der Schulen als auch auf Seiten der Träger der Jugendhilfe, die den ‚Ganztag‘ mitgestalten, noch ausdrücklicher Entwicklungsbedarf zu verzeichnen ist. Der aktuelle Bildungsbericht Ganztagsschule NRW befragte zu diesem Thema Schülerinnen und Schüler der 7. Jahrgänge und kommt gleichfalls zu dem Ergebnis, dass „Beteiligungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Handlungsfeldern des Ganztags“ (Börner u.a. 2014: 50) nicht zufriedenstellend eingelöst werden. Obgleich diese jüngeren Befunde einen schon länger zu beobachtenden Tatbestand erneut hervorheben, bieten sie gegenwärtig doch Ansatzpunkte für notwendige Veränderungsprozesse, die nicht nur im Lichte der Ausgestaltung einer eigenständigen oder einmischenden Jugendpolitik auf Landes- und kommunaler Ebene sowie in Einrichtungen und Organisationen für Kinder und Jugendliche (Schulen, Jugend-, Kultureinrichtungen u.v.m.) geboten sind. Sowohl, was ausreichend Freiräume für junge Menschen in der Schule anbetrifft, als auch dabei, nicht-schulischen Interessen von Kindern und Jugendlichen mehr Geltung und Raum zu verschaffen, besteht deutlicher Handlungsbedarf. Grundlegend und originär in ihren eigenständigen Angeboten für Kinder und Jugendliche im Sozialraum, aber auch in der Zusammenarbeit mit der Ganztagsschule geben die aufgeführten Projekte den wichtigen Hinweis, dass eine Chance für die Kinder- und Jugendarbeit darin liegt, substantielle Verbesserungen in diesem Feld zu erreichen: Die hier liegenden Kompetenzen sind für die Kinder- und Jugendarbeit durchaus ein Pfund, mit dem sie zukünftig mehr wuchern muss. Inwieweit sie dabei in der Zusammenarbeit im ‚Ganztag‘ die für sie grundlegenden Strukturprinzipien durchhalten kann, wird in der Fachdiskussion der Kinder- und Jugendarbeit zumeist kritisch hinterfragt. Sturzenhecker & Karolczak (2014) kommen zu der Einschätzung, dass dies für die nicht-unterrichtlichen Aktivitäten im Rahmen des ‚Ganztags‘ jedoch durchaus gelingen kann: Nicht bei der freiwilligen Teilnahme, da diese aufgrund der herrschenden Schulpflicht nur im begrenztem Maße umgesetzt werden könne, jedoch bei den „Prinzipien der Partizipation (demokratische Selbstverwaltung), Mitgliedschaft, Offenheit/Kommstruktur, Geselligkeit, Sachorientierung/Gruppenarbeit“ (ebd.: 300f.); und auch könne das „Prinzip ‚Jugend führt Jugend‘ (Selbstorganisation) (...) realisiert werden“. Wie dies in der Praxis vor Ort im Einzelnen ausgestaltet wird und gelingt, ist als eine der wesentlichen Aufgaben der gemeinsamen, kooperativen Steuerung der Zusammenarbeit anzusehen.

Mit dem beendeten AGOT-Projekt und zwei demnächst auslaufenden Projekten ergibt sich im Jahr 2015 eine erste substantielle Gelegenheit, die erzielten Ergebnisse zusammenfassend zu bewerten – und landessei-

tig in die jugendpolitische Ausgestaltung der Konzepte und Förderinstrumente zu kommunalen Bildungslandschaften einfließen zu lassen.

Literatur

Becker, H. (2014): Partizipation von Schülerinnen und Schülern im GanzTag. In der Reihe: Der Ganztag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung. 10. Jg. H27, Münster.

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

Börner, N./Conraths, A./Gerken, U./Steinhauer, R./Stötzel, J./Tabel, A. (2014): Bildungsbericht Ganztagsschule NRW 2014. Dortmund.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Coelen, T./Wagener, A. L./Züchner, I. (2013): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganztagsschulen. Expertise für das „Zentrum Eigenständige Jugendpolitik“. URL: http://www.allianz-fuer-jugend.de/downloads/Expertise_Coelen-Wagener-Zchner.pdf [Zugriff am 05.12.2014].

MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2013/14. Statistische Übersicht 386. Düsseldorf.

Stolz, H.-J. (2010) in: Lokale Bildungslandschaften: Zwischen nachholender Modernisierung und Innovation. URL: <http://www.ganztagsschulen.org/de/3721.php> [Zugriff am 05.12.2014].

Sturzenhecker, B./Karolczak, M. (2014): Kooperative Steuerung des Ganztags zwischen Jugendarbeit und Schule. Einige Ergebnisse eines Modellprojekts. In: deutsche jugend, 62. Jg., 7-8, S.297-304.

Wagener, A.L. (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen: Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure (Studien zur ganztägigen Bildung). Weinheim.

2.4 Lokale Bildungslandschaften – Was sind Bildungslandschaften?

Heinz-Jürgen Stolz

Eine Metapher wie die der „Bildungslandschaft“ steht zunächst einmal unter Ideologieverdacht. Die Älteren unter uns assoziieren damit vielleicht die „blühenden Landschaften“, welche Helmut Kohl einst der ostdeutschen Bevölkerung versprach – und deren Realisierung dann auf sich warten lassen sollte. Und bei Soziologinnen und Soziologen schrillen ohnehin die Warnglocken, sobald gesellschaftliche Verhältnisse mit Naturbegriffen wie dem der „Landschaft“ beschrieben werden. Die Naturalisierung sozialer Verhältnisse zum Zwecke der Herrschaftssicherung kann geradezu als Definitionskriterium von Ideologie benannt werden. Und: Ideologien sind umso mächtiger, je ‚konsensfähiger‘ ihr semantischer Gehalt ist. Schon ein flüchtiger Blick auf die Diskussion um die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften verdeutlicht dann auch, dass es sich hierbei um eine *höchst* konsensfähige Gestaltungsperspektive handelt.

Sind „lokale Bildungslandschaften“ also pure Ideologie? Nähern wir uns der Beantwortung dieser Frage zunächst mit Hilfe einer deskriptiv-analytischen Herangehensweise.

Der Begriff Bildungslandschaft steht für die systembezogen-interinstitutionelle Kooperation und Vernetzung in den Bereichen öffentlich verantworteter Bildung, Erziehung und Betreuung. Hinsichtlich der im Weiteren betrachteten Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen im Schulalter stehen dabei Jugendhilfe und Schule im Zentrum der Debatte.

In einem konzeptionell anspruchsvollen Sinne geht es bei der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften um zweierlei:

- *Erstens* um die Umsetzung eines erweiterten Bildungsverständnisses (Fachpolitische Stichworte: „Bildung ist mehr als Schule“; „Bildung von Anfang an“; „Lebenslanges Lernen“);
- *Zweitens* um die Etablierung einer lokalen Aushandlungs- und Beteiligungskultur (Fachpolitische Stichworte: „Staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft“; „Erweiterte kommunale Schulträgerschaft“).

Die Landschaftsmetapher reflektiert dabei zum einen den *entgrenzten* – über die formalen Bildungsinstitu-

tionen hinausgehenden – Gestaltungscharakter und zum anderen die ‚Multiperspektivität‘ des Ansatzes: Die lokale Bildungslandschaft stellt sich aus Sicht eines freien Trägers der Jugendhilfe demnach anders dar als aus der Perspektive einer Schulleitung, einer kommunalen Planungsbeauftragten oder der Leitung des Staatlichen Schulamtes – und wieder ganz anders aus Sicht der ‚Lernsubjekte‘, also der Kinder und Jugendlichen oder (im Rahmen von Familienbildung) der Eltern. Auch die genannten Akteurspositionen ließen sich fast unendlich weiter differenzieren, etwa nach Schulformen, Sozialmilieus und Trägergruppen.

Neben dieser Multiperspektivität – die Bildungslandschaft quasi nicht nur ‚von oben‘ zu betrachten – stellt die *Entgrenzung von Bildung* eine weitere Dimension dar, was in der Politikwissenschaft und der politischen Soziologie unter Konstitutions- wie auch Steuerungsaspekten mit theoretischen Paradigmen wie „Local Governance“ (Schwalb & Walk 2007) und „Educational Governance“ (Altrichter u.a. 2007) reflektiert wird. Die Pointe liegt darin, dass für die Gestaltung von Bildungslandschaften gleichsam kein ‚Chef-Gärtner‘ beschäftigt wird, der ‚top-down‘ verordnen könnte, was zu tun und was zu lassen ist. So sind Jugendhilfe und Schule beispielsweise einander nicht weisungsbefugt, ebenso wenig wie die staatliche Schulaufsicht und das kommunale Schulverwaltungsamt. Nichts geht also ohne Dialog und Konsens in ‚horizontaler Koordination‘ durch interinstitutionell besetzte Steuerungs- und Projektgruppen, Qualitätszirkel und Arbeitsgemeinschaften (z.B. nach § 78 SGB VIII).

Nun könnte man ein solch schwieriges Unterfangen, das der Quadratur des Kreises gleichkommt, ja auch einfach sein lassen. Schließlich haben sich die Kommunen und ihre Spitzenverbände in der Bundesrepublik über beinahe 60 Jahre hinweg damit abgefunden, dass ‚Bildung Ländersache‘ ist. Um den (vermeintlichen) Paradigmenwechsel hin zur Bildungslandschaft zu verstehen, muss neben das *Konsenserfordernis* also auch ein *Konsenszwang* treten. Und dieser ist in der Tat gegeben! Mehr und mehr wird Bildung für die Kommunen nämlich zum – inzwischen eher ‚harten‘ als ‚weichen‘ – Standortfaktor. So zeigen nicht zuletzt die täglichen enormen Berufspendlerströme, dass Menschen nicht mehr unbedingt in derselben Kommune arbeiten und

wohnen. Für die Wahl des Wohnorts ist aber gerade bei den aus kommunaler Sicht begehrten jungen, bildungsnahen und einkommensstarken Familien der Ausbau der kommunalen Bildungs- und Betreuungsinfrastruktur – sowohl im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wie auch bezüglich der elterlichen Bildungsaspirationen für die Kinder – von teils ausschlaggebender Bedeutung. Es mag übertrieben sein zu behaupten, dass der Bildungsinfrastruktur für die kommunale Standortsicherung heute eine Bedeutung zukommt wie früher nur der Autobahnbindung, aber es macht die Richtung deutlich, in die es geht.

Auch die mindestens ‚gefühlte‘ Verschärfung der sozialen Gegensätze in der Bundesrepublik, wie sie in Folge der Wirtschafts- und Finanzkrisen zu beobachten ist und die nicht zuletzt in der Kontroverse um die Hartz-Gesetzgebung diskursiv zum Ausdruck kommt, lässt Bildung zu einer zentralen Aufgabe kommunaler Daseinsvorsorge avancieren. Die enge Verknüpfung von Bildungs- und Sozialpolitik, wie sie für angelsächsische Länder schon seit Jahrzehnten Gültigkeit hat (vgl. Allmendinger & Leibfried 2003:12), ist in Deutschland neueren Datums. Und insbesondere die Kommunen müssen Bildungsleistungen immer auch aus dem Blickwinkel der Aufrechterhaltung sozialer Kohäsion im Gemeinwesen sehen. Die sich im Zuge von Globalisierung und neoliberaler Politikmuster verschärfenden sozialen Ungleichheiten ‚verräumlichen‘ sich in den Kommunen und manifestieren sich auf Quartiers-ebene als zunehmende soziale Segregation. Da die Kommunen nur begrenzten Einfluss auf die Schaffung neuer Arbeitsplätze sowie auf die Höhe der Sozialleistungen haben, legen sie zunehmend Wert darauf, dass zumindest ‚ihre‘ Schulen nicht noch als weiterer Segregationsverstärker fungieren (vgl. Radtke & Stosic 2009), sondern im Gegenteil quartiersbezogene Integrationsfunktionen übernehmen und sich im Sekundarstufenbereich sozial durchlässiger gestalten. Um dies zu gewährleisten, bedarf es aber einer nicht nur institutionellen, sondern auch *pädagogisch-konzeptionellen* Verknüpfung von Schul-, Sozial-, Kultur- und Freizeitpädagogik, politischer Bildung etc. wie sie mit dem Begriff der „Ganztagsbildung“ (Stolz 2006; Coelen & Otto 2008) intendiert ist. Viele Kommunen wollen daher mittlerweile auch ein *pädagogisches* Wort – etwa beim Ganztagsausbau und der Kooperation Jugendhilfe/Schule – mitreden und sehen sich nicht mehr als reiner Sachaufwandsträger und logistischer Partner bei der Schulnetz- und Entwicklungsplanung. Die damit zusammenhängende fachpolitische Forderung nach einer integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung steht – ebenso wie deren Integration in eine übergreifend-querschnittliche Stadt(teil)entwicklungsplanung – zwar vielerorts zur Zeit noch eher auf geduldigem Papier, aber einige Kommunen unternehmen auch hier bereits durchaus substanzielle Anstrengungen.

Für die Kommunen steht die ‚Bildungsfrage‘ demnach *unausweichlich* auf der Agenda und aus dem *Konsens-erfordernis* wird daher mehr und mehr ein *Konsens-zwang*. Da sich mit diesem Konsenszwang zudem, wie geschildert, eher ‚harte Ziele‘ im Kontext kommunaler Daseinsvorsorge verbinden, geht die ganze Veranstaltung vermutlich auch nicht in purer Ideologiebildung auf.

Am Deutschen Jugendinstitut (DJI) wurden diese und weitere Implikationen der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften in der Zeit von 2007 bis 2010 in sechs Modellregionen eingehend untersucht. In den folgenden Abschnitten werden wichtige Forschungsergebnisse im diskursiven Gesamtzusammenhang dargestellt.

Ausbleiben ordnungspolitischer Reformen

Eine wichtige Aufgabe der DJI-Forschung bestand darin, den programmatischen *Anspruch* der Gestaltungsperspektive „Lokale Bildungslandschaft“ mit der *Wirklichkeit* vor Ort abzugleichen. Dabei zeigte sich schnell, dass sich Verwaltungsmodernisiererinnen und -modernisierer sowie Netzwerkmanagerinnen und -manager an der Ausarbeitung eines ‚Masterplans‘ zur institutionellen Ausgestaltung lokaler Bildungslandschaften derzeit die Zähne ausbeißen – und wohl auch auf mittelfristige Sicht: ausbeißen werden. Auch Versuche im Bereich der Bildungsförderung, etwa im 2014 auslaufenden Förderprogramm „Lernen vor Ort“ (vgl. BMBF 2009), die Gestaltung regionsübergreifend zu modularisieren, zeigen nur begrenzten Erfolg und erzwingen Relativierungen.

Auf Bundes- und Länderebene wird dem bunten Treiben vor Ort derzeit gelassen zugeschaut, da die Akteure sich darauf beschränken, die *kommunale* Welt in Ordnung zu bringen und die Kompetenzverteilung im politischen Mehrebenensystem nicht politisch folgenreich in Frage stellen. Ungewollt fungieren die lokalen Akteure damit zugleich als ‚Lückenbüßer‘ für das Ausbleiben übergreifender ordnungspolitischer Reformen. Dieser ‚Reformstau‘ wird in den Kommunen und Schulbehörden zwar deutlich benannt und beklagt, die ‚sozialen Energien‘ richten sich aber eher darauf, das unter diesen Bedingungen Mögliche zu tun. – Es existiert derzeit nicht einmal im Ansatz ein die politischen und zivilgesellschaftlichen Handlungs- und Regulationsebenen übergreifender Koordinierungsmechanismus, der zur Verbesserung ordnungspolitischer Rahmenbedingungen zur Gestaltung lokaler Bildungslandschaften beitragen könnte.

Folgende Strukturreformen erscheinen den Akteuren vor Ort besonders dringlich:

Erweiterte kommunale Schulträgerschaft gesetzlich verankern! Vieles in den Bildungslandschaften hängt

derzeit vom Engagement oder der Duldung kommunaler Aktivitäten durch die staatlichen Schulämter ab. Selbst wo dies funktioniert, bleibt Vieles von aufwändigen Vereinbarungen abhängig, weil Verfahrenswege und Kompetenzverteilungsmuster unverändert fortbestehen. Auf diese Weise bleibt der Gesamtprozess reversibel, das Staatliche Schulamt kann ihn im Prinzip jederzeit stoppen und die Kommune auf ihre Rolle als Sachaufwandsträger zurückverweisen. Eine *nachhaltige* Gestaltung lokaler Bildungslandschaften mit strukturell veränderter Aufbau- und Ablauforganisation kann so nicht zustande kommen.

Die Letztverantwortung der Schulleitung für das Ganztagsangebot aufheben! Hierzu wären in fast allen Bundesländern Änderungen im Schulrecht erforderlich. Unter der Bedingung, dass die Schulleitung immer und automatisch ‚den Hut auf hat‘, ist eine echte ‚Kooperation auf Augenhöhe‘ zwischen Schule und Partnern unmöglich. Das in NRW im Bereich der offenen Ganztagsgrundschule praktizierte ‚Trägermodell‘, demzufolge Schule und Partner bei Strafe des Scheiterns der beabsichtigten Kooperation unter Einigungszwang gesetzt werden, könnte hier ein Ansatzpunkt auch für andere Länder sein. Solche Reformen sind u.a. auch wichtig, um die Gestaltung des Ganztags von der Fixierung auf die einzelschulische Handlungsebene zu lösen und lokal bzw. nahräumlich vernetzte Gestaltungsformen zu ermöglichen. Schul- und schulformübergreifende sozialräumliche Ganztagsangebote, wie sie z. B. in Lübeck praktiziert werden, könnten als mögliches Zukunftsmodell fungieren; auch zu zertifizierende Ganztagsangebote *ohne* Beteiligung von Schule könnten auf den Ganzttag angerechnet werden – logistisch-verkehrstechnische sowie aufsichtsrechtliche Fragen müssten dafür allerdings auf Landes- und kommunaler Ebene gelöst werden, um die entsprechende Rechtssicherheit für die außerschulischen Bildungsanbieter herzustellen. Dieses Konzept einer nicht mehr auf die Einzelschule zentrierten, sondern im Gegenteil den gesamten lokalen Raum und seine Bildungspotenziale ausschöpfenden „dezentrierten Ganztagsbildung“ (Stolz 2006) könnte nicht zuletzt auch viele Vorbehalte aus dem Feld der Kinder- und Jugendarbeit ausräumen, die befürchtet, im Ganzttag durch Schule zu stark vereinnahmt zu werden und darüber hinaus künftig zu wenig Zeit und Raum für außerschulische Aktivitäten übrig zu behalten.

Das Kooperationsverbot im Grundgesetz aufheben! Wegweisende Programme wie das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) (BMBF 2003; 2004) zum Ganztagsausbau wären heute aufgrund des Kooperationsverbotes kaum noch machbar. Vor Ort wird die Bündelung der vorhandenen Mittel ohnehin praktiziert – nach dem Motto: Wo kein Kläger, da kein Richter! Dies führt aber auch zu einer großen Rechtsunsicherheit und kann einzelne

institutionelle Akteure durchaus zum Rückzug aus der „staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft“ bewegen. Gerade die Diskussion um das „Bildungspaket“ im Rahmen der Grundsicherung (SGB II/SGB XII) hat in jüngster Zeit wieder verdeutlicht, welche nachgerade absurden Konstruktionen und Finanzierungswege nötig werden, um Bundesmittel der Bildungsförderung zielgenau an Kommunen – und von dort dann an die Antragsberechtigten – weiterzuleiten.

Jugendarbeit gesetzlich als öffentliche Pflichtleistung verankern! Aus der von Deutschland unterzeichneten Kinderrechtskonvention ließe sich sehr wohl ein Recht von Kindern und Jugendlichen auf ein ausreichend differenziertes örtliches Angebot an Maßnahmen und Gelegenheitsstrukturen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit herleiten. Derzeit werden in der Haushaltssicherung befindliche Kommunen von den Aufsichtsbehörden teilweise angewiesen, ihre als ‚freiwillig‘ deklarierten Leistungen in diesem Bereich zu kürzen; andere Kommunen tun dies von sich aus. Dies führt vor allem im ländlichen und kleinstädtischen Raum zum Teil dazu, dass die Infrastruktur wegbricht, bzw. es den Trägern an entsprechenden Verfügungszeiten für die gemeinsame Planung und Evaluierung von Bildungsangeboten sowie für die Koordinierung in sozialräumlichen und kommunalen Vernetzungsstrukturen mangelt.

Jede Bildungslandschaft ein Unikat?

Das Ausbleiben der genannten, von den Akteuren vor Ort als notwendig erachteten Strukturreformen führt im Ergebnis dazu, dass die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften derzeit stark *institutionsfixiert* verläuft, da man zu viel Zeit für die entsprechenden interinstitutionellen Aushandlungsprozesse aufbringen muss. Diese Konstellation führt in hohem Maße zu kontextspezifischen Lösungen, dennoch gibt es auch Gemeinsamkeiten, die den Allgemeinbegriff der ‚lokalen Bildungslandschaft‘ rechtfertigen.

So gehen die lokalen Akteure fast durchgängig von einem erweiterten Bildungsverständnis unter Einbezug non-formaler Bildung und informellen Lernens aus. Die Verständigung auf ein gemeinsames Leitbild und die Ableitung entsprechender Qualitätskriterien gestaltet sich als ein kommunikativ und zeitlich sehr aufwändiger Prozess, dem für die institutionsübergreifende und fachliche Konsensbildung aber zentrale Bedeutung zukommt.

Die Etablierung einer gemeinsamen Verständigungsbasis bedingt ein weiteres wichtiges Phänomen: Obwohl die beteiligten Akteure in hohem Maße auf „weltkulturell“ (Meyer 2005) institutionalisierte Vorstellungen von effizienter, effektiver und rationaler Bildung zurückgrei-

fen, vermeiden sie es dennoch konsequent, anderswo etablierte Strukturmuster und Verfahrensweisen unhinterfragt zu übernehmen. Auch dort, wo man für Strukturen oder Verfahren dieselben Begriffe benutzt (z. B. „Bildungsbüro“ oder „Integrierte Fachplanung“) werden diese vor Ort so unterschiedlich mit Inhalt gefüllt, dass sich außer dem Label wenig Gemeinsames ausmachen lässt. Auch Arbeitshilfen wie der „Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines Kommunalen Bildungsmonitorings“ (Projektgruppe 2011) werden mit kommunal recht unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen umgesetzt. Es existiert überdies eine große Vielfalt und Breite an Kooperationsformen zwischen Schule, Jugendhilfe und anderen Bildungsanbietern, die aber nur selten auf gesamtkommunaler bzw. regionaler Ebene koordiniert und vernetzt sind. Das Primat der Aushandlungskultur vor der Implementierung eines rationalen Netzwerkmanagements führt dann häufig dazu, dass Parallelstrukturen entweder neu entstehen oder zumindest durch das kommunale Bildungsmanagement nicht aufgelöst werden.

In *allen* untersuchten Bildungsregionen kommt zudem der – insbesondere durch den viel zitierten „PISA-Schock“ in den Mittelpunkt der öffentlichen Debatte gerückten – Herausforderung des Abbaus sozialstrukturell und herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung ein zentraler Stellenwert zu. Es handelt sich hierbei um einen Querschnittsaspekt, der institutions- und aktorsgruppenübergreifend die Thematisierung von Leitzielen (z. B. kommunale Standortsicherung; Bewältigung des demographischen Wandels; Vereinbarkeit von Familie und Beruf; Humankapitalsicherung) strukturiert.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass sich Gemeinsamkeiten zwischen den empirisch untersuchten lokalen Bildungslandschaften derzeit am ehesten auf der Ebene der *Gestaltungsphilosophie* ausmachen lassen, während sich auf den Struktur- und Steuerungsebenen in einem intensiven interinstitutionellen Aushandlungsprozess eher lokal angepasste Lösungen durchsetzen. Dies ist eine wichtige Nachricht für Bildungsförderprogramme wie „Lernen vor Ort“, die dazu tendieren, zu viel und zu Konkretes modularisieren und standardisieren zu wollen und zudem häufig einem überkommenen, governmentorientierten Steuerungsverständnis verhaftet bleiben. Lokale Bildungslandschaften lassen sich so aber nicht begreifen, da sie „Governancearenen“ (Papadopoulos 2004) in einer denkbar reinen Ausprägung sind.

Alles nur Ideologie?

Lokale Bildungslandschaften sind also durchweg durch eine sachbezogene, an lokalen Problem- und Ressourcenkonstellationen orientierte Gestaltungsdynamik gekennzeichnet. Abstrakte Verwaltungsmodernisie-

rungskonzepte haben hier ebenso wenig eine Chance wie eine auf Hochglanz polierte Selbstdarstellung der Kommune als ‚blühender Landschaft‘. Selbst die zur Beschreibung der gemeinsamen Gestaltungsphilosophie verwendeten ‚Rationalitätsmythen‘ werden nicht – wie es die neoinstitutionalistische Bezugstheorie (vgl. DiMaggio & Powell 1983/1991) der DJI-Projekte eigentlich erwarten ließ – mehr oder minder plakativ zu Legitimationszwecken nach außen getragen, sondern im Hinblick auf die lokale Situation „rekontextualisiert“ (vgl. Stolz u.a. 2011) und – Beispiel ‚Schulautonomie‘ – so gut wie möglich operativ umgesetzt. Der eingangs erhobene umfassende Ideologieverdacht bestätigt sich daher nicht.

Allerdings hat man von einem *programmatischen Überschuss*, der in der Praxis vor Ort derzeit (noch?) nicht eingeholt werden kann, auszugehen. Dies betrifft insbesondere die beiden Dimensionen „multiprofessionelle Zusammenarbeit“ und „erwartbare und verlässliche Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ (vgl. BJK 2009); in beiden Dimensionen fehlt es derzeit sowohl an konzeptioneller Phantasie als auch an Personalressourcen und Geld. Insbesondere in der Beteiligungsdimension geben die Bildungsregionen dabei keine sonderlich gute Figur ab: Gute beteiligungsorientierte Einzelprojekte (meist mittels Einsatz von Kreativmethoden wie „Open Space“ und „Zukunftskonferenzen“) werden von der – personell häufig zu schlecht ausgestatteten – Jugendhilfeplanung in keiner der untersuchten Regionen in *flächendeckend-infrastruktureller* Gestaltungsperspektive aufgegriffen. Dieses Beteiligungsdefizit spricht Papadopoulos (2004) an, wenn er von der Gefahr einer „demokratischen Herrschaft der Eliten“ spricht – Bildungsnetzwerke lassen sich nämlich nicht abwählen und die institutionsbezogene Konsensbildung kann bei ausbleibender Basisdemokratisierung zu einer weiteren ‚Entmächtigung‘ der Staatsbürgerinnen und -bürger als dem eigentlichem Souverän führen. In den lokalen Bildungslandschaften ginge es daher künftig durchaus auch darum, „mehr Demokratie zu wagen“.

Kommunen verorten Bildung zudem im Gesamtkontext kommunaler Daseinsvorsorge, zu dem z. B. auch die soziale Sicherung, die Bereitstellung psychosozialer Hilfen und die Gesundheitsförderung gehören. Dieser breitere Gestaltungskontext wird derzeit mit dem Begriff „Präventionskette“ erfasst.

Abschließend sollen die bildungsrelevanten Aspekte dieses breiteren Gestaltungskontextes kommunaler Präventionsketten skizziert werden, wobei die Erfahrungen des Autors als Leiter der Landeskoordinierungsstelle des in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung durchgeführten NRW-Landesmodellvorhabens „Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor“¹

¹ Erste Informationen zum Landesmodellvorhaben: <http://www.kein-kind-zuruecklassen.de/>. Zugegriffen: 30. März 2014.

einfließen. Dieses Landesmodellvorhaben steht im Kontext der im aktuellen NRW-Koalitionsvertrag festgeschriebenen „vorbeugenden Politik“ und soll einen Paradigmenwechsel hin zu passgenauen (im Hinblick auf Zielgruppen), frühzeitigen und frühen Hilfen bewirken. Der Grundgedanke liegt darin, dass dazu genug Ressourcen im System vorhanden sind, die aber zum einen viel zu stark im nachsorgenden System (z.B. in stationären Hilfen zur Erziehung) gebunden werden und die zum anderen institutionell ‚versäult‘ – anstatt miteinander vernetzt – bereitgestellt werden. In dem vom Land NRW und der Bertelsmann Stiftung gemeinsam getragenen Landesmodellvorhaben soll daher in 18 ausgewählten Modellkommunen (Kreisen, kreisfreien Städten und kreisangehörigen Gemeinden) eine kommunal koordinierte und vernetzte Angebotsentwicklung entstehen bzw. weiterentwickelt werden, um auf diese Weise soziale Inklusion vor Ort zu verwirklichen. Im Unterschied zu vielen Ansätzen im Bereich lokaler Bildungslandschaften ist es zudem dezidierte Aufgabe des Landesmodellvorhabens, auch konkrete ordnungspolitische Handlungsbedarfe in Richtung Landespolitik zu benennen. Die Landesregierung NRW überprüft im Rahmen ihres vorbeugenden Politikansatzes dann durchaus auch ihre eigene interne (ressortübergreifende) Kooperation und ihre eigenen Programme darauf, inwiefern diese tatsächlich miteinander abgestimmt werden bzw. wo es auch auf dieser Ebene zu Versäulungen und Parallelstrukturen kommt. Dies ist genau der Schritt, der in der bundesweiten fachpolitischen Debatte um lokale Bildungslandschaften komplett ausgeblendet bleibt; dabei überlässt man die Kommunen gleichsam sich selbst.

Mit dem Begriff „kommunale Präventionskette“ verbinden sich im Einzelnen folgende programmatische Vorstellungen:

- *Vom Kind her denken!* Ermöglichung ‚passgenauer‘ Unterstützungssettings ‚aus einer Hand‘ und Setzung entsprechender sozialrechtlicher Rahmenbedingungen; besonders bildungsrelevant sind hierbei die kontrovers diskutierten Gestaltungsperspektiven in den Kontexten ‚Schulinklusion‘ und Leistungen nach § 35a SGB VIII bei „drohender seelischer Behinderung“.
- *Evidenzbasiert arbeiten, wirkungsorientiert steuern!* Hier bedarf es integrierter kommunaler Planungsdaten mit sozialräumlicher und einrichtungsbezogener Auflösungstiefe. Die Kultusbürokratien verstecken sich nur allzu oft hinter datenschutzrechtlichen Bedenken und stellen ihre Schulstatistik – trotz eindeutiger Empfehlung der Kultusministerkonferenz – nicht konsequent auf die notwendige Individualdatenbasis um.²

2 Der von der KMK im Mai 2003 vorgeschlagene Kerndatensatz der Schulstatistik („Kerndatensatz für schulstatistische Individualdaten der Länder“) ist nachzulesen unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_05_08-KDS-Individualakten-Laender.pdf.

- *Multiprofessionell zusammenarbeiten!* Wer ungleiche Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen umfassend in den Blick nehmen will, muss auch die unterschiedlichen Professionen in Bereichen wie Bildung, Erziehung, Betreuung und Gesundheitsförderung in einem systemisch orientierten Bezugsrahmen biographiephasenübergreifend koordinieren.

Bildung, Gesundheitsförderung, soziale Prävention und Städtebau sind im Kontext einer evidenzbasierten *integrierten Stadt(teil)entwicklungsplanung* zu vereinen. In diesem Zuschnitt erweitert sich die Debatte um lokale Bildungslandschaften dann zur Perspektive der Gestaltung kommunaler Präventionsketten; die Gestaltungsphilosophie bleibt dabei dieselbe.

Literatur

Allmendinger, J./Leibfried, S. (2003): Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. H. B 21-22/2003, S. 12–18 URL: <http://www.bpb.de/files/J5B0W9.pdf> [Zugriff am 29.06.2011].

Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J.(Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 9–13.

BJK – Bundesjugendkuratorium (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums URL: http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf [Zugriff am 29.06.2011].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Lernen vor Ort. Eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen. URL: http://www.lernen-vor-ort.info/_media/Lernen_vor_Ort_screen_neu.pdf [Zugriff am 29.06.2011].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung o. J. [2004]: Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung. Ganztagschulen. Zeit für mehr.“ Berlin URL: http://www.bmbf.de/pub/ganztagschulen-zeit_fuer_mehr.pdf [Zugriff am 29.06.2011].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung 2003–2007“. Berlin. URL: http://www.ganztagschulen.org/_downloads/Verwaltungsvereinbarung_IzBB.pdf [Zugriff am 29.06.2011].

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin. URL: http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf [Zugriff am 29.06.2011].

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

DiMaggio, P.J./Powell, W.-W. (1983/1991): The iron cage revisited. Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In Powell, W.-W./DiMaggio, P.J.: The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago/London, S. 63–82.

Meyer J.W. (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt/M.

Papadopoulos, Y. (2004): Governance und Demokratie. In: Benz, A. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden, S. 215–237.

Projektgruppe: Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines Kommunalen Bildungsmonitorings. URL: <http://www.statistik-bw.de/BildungKultur/Analysen!Aufsaetze/bildungsmonitoring.pdf> [Zugriff am 29.06.2011].

Radtke, F.-O/Stosic, P. (2009): Lokale Bildungsräume: Ansatzpunkte für eine integrative Schulentwicklung. In: Geographische Revue, H1/2009, Wesel, S. 34–51.

Reutlinger, C. (2010): Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet. URL: <http://www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php> [Zugriff am 29.06.2011].

Schwalb, L./Walk, H. (Hrsg.) (2007): Local Governance – mehr Transparenz und Bürgernähe? Wiesbaden.

Stolz, H.-J. (2006): Dezentrierte Ganztagsbildung. Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Otto, H.-U./J. Oelkers (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München, S. 114–130.

Stolz, H.-J./Schalkhaußer, S./Täubig, V. (2011): „Vernetzte Bildung“ – Ein institutioneller Mythos? In: Otto, H.-U./Bollweg, P. (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden, S. 99–111.

2.5 Die ‚Öffnungsfunktion‘ der Jugendhilfe für die Bildungslandschaften

Ulrich Deinet

Einleitung

Nach einer anfänglich eher institutionell geführten Diskussion um die Bildungslandschaften im Sinne einer besseren Kooperation und Vernetzung vorhandener Bildungsinstitutionen verwies der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge im Jahr 2009 auf die Notwendigkeit, einen breiten Bildungsbegriff als Grundlage für die Entwicklung von Bildungslandschaften zu verwenden, um auch Bereiche der informellen Bildung einbeziehen zu können:

„Bildung ist ein wesentlicher Faktor bei der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung von Städten, Landkreisen und Gemeinden. Eine gut ausgebaute, konzeptionell aufeinander bezogene und verlässlich miteinander verknüpfte Bildungsinfrastruktur, die über die formalen Bildungsinstitutionen des Lernens hinaus (z. B. Kindertageseinrichtungen, Schule, Ausbildung, Universität etc.) auch die Familie, Cliques, Jugendclubs, den Umgang mit neuen Medien, freiwilliges Engagement in Vereinen und Verbänden, Weiterbildungsangebote, Musikschulen, Bibliotheken, Jugendkunstschulen, Museen als Orte kultureller Bildung etc. einbezieht, kann zur gesellschaftlichen Teilhabe der Bürger/innen eines Gemeinwesens und zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen“ (Deutscher Verein 2009: 1).

Aus einem solchen breiten Bildungsverständnis ergeben sich Konsequenzen für die Konzipierung von Bildungslandschaften: Es geht um die Erweiterung des Verständnisses einer Bildungslandschaft über die alleinige Verknüpfung von Schulen und weiteren Institutionen hinaus, in Richtung der Einbeziehung informeller Bildungsprozesse an Bildungsorten im öffentlichen Raum, in non-formalen Settings etc. Mit einer solchen Erweiterung sind jedoch Probleme verbunden, die bei der Entwicklung einer Bildungslandschaft in einer Kommune oder in einem Kreis berücksichtigt werden müssen, besonders die planerische und konzeptionelle Frage, wie die Orte der informellen Bildung überhaupt einbezogen werden und wie sie entwickelt und geplant werden können.

Die konzeptionelle Berücksichtigung von Lernwelten, die als Erweiterung des Begriffs des Bildungsortes verstanden werden können, geben Anlass, auch solche Bildungsräume in den Blick zu nehmen, die weniger

funktionale Bildungsorte und vielmehr ‚Ermöglichungsräume‘ für Bildung sind.

Der Diskurs um Bildungslandschaften wird auch in Nordrhein-Westfalen intensiv geführt – und hat dazu geführt, dass in den letzten Jahren unterschiedliche Praxismodelle entwickelt und auf den Weg gebracht wurden. So fördert das Schulministerium sogenannte „Regionale Bildungsnetzwerke“ und „Regionale Bildungsbüros“, die bei den Kommunen angesiedelt sind: oft beim Schulverwaltungsamt, manchmal aber auch als Stabsstelle direkt beim Bürgermeister oder bei anderen Ämtern. Inzwischen sind fast alle kreisfreien Städte und Kreise am Programm beteiligt.¹

Die Auswertung der Evaluation und der Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW von Prof. Hans-Günter Rolff aus dem Jahre 2013 (vgl. Rolff 2013) zeigen nicht nur aktuelle Entwicklungstendenzen in den Regionalen Bildungsnetzwerken, sondern auch ihre Schullastigkeit und die Problematik der Einbeziehung weiterer Akteure.

Unter der Überschrift „Baustellen und Probleme“ (Rolff 2013: 47 ff.) problematisiert Rolff auch das Nebeneinander unterschiedlicher Projektplattformen und fordert deren Einbeziehung in die regionalen Netzwerke: „Viel-fach laufen die Plattformen der Landesprogramme parallel nebeneinander her, anstatt sich auf eine Plattform zu fokussieren, wozu sich die Regionalen Bildungsnetzwerke mit allen drei Akteursebenen von der Bildungskonferenz über den Lenkungs-kreis bis zum Regionalen Bildungsbüro am ehesten eignen würden“ (ebd.).

Auch eine stärkere Öffnung und sozialräumliche Orientierung der Schule wird von Rolff sehr normativ gefordert:

„Bildung ist mehr als Schule, deshalb muss sich Schule zum Sozialraum hin noch weiter öffnen als bislang (stärkere Einbindung in Region, Kommune, Stadtteil = Öffnung der Schule für außerschulische Partner, auch aus der Zivilgesellschaft). Schule gibt sich dabei in bestehende lokale und regionale Bündnisse hinein und bejaht die Kooperationsnotwendigkeit und strebt die Kooperation mit außer-

¹ Näheres zum Programm unter:
www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de.

schulischen Partnern an. Alle vorhandenen Potenziale sind zu nutzen. Elternarbeit in der Schule, verbunden mit passenden Bildungsangeboten für Eltern, soll intensiviert und systematisch strukturiert werden. Die interkulturelle Kompetenz des Umfeldes ist dabei mit zu berücksichtigen und einzubinden“ (Rolff 2013: 28).

Allerdings kommt bei Rolff die Beschreibung einer ziel-führenden Verknüpfung zur Jugendhilfe, die sich aus den ausgeführten Aspekten der notwendigen Öffnung von Schule ergeben könnte, etwa die Einbeziehung zivilgesellschaftlicher Akteure etc. zu kurz. Für die von ihm geforderte Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke wäre die Jugendhilfe der ideale Partner, weil sie in vielen Bereichen über Erfahrungen und Projekte in den genannten Bereichen verfügt. Diese Perspektive sieht Rolff nicht, er stellt lediglich fest: „Insbesondere die Vertreter der Jugendhilfe haben den Eindruck, dass ihre Themen nicht ausreichend berücksichtigt werden“ (Rolff 2013: 41).

Die These von der ‚Öffnungsfunktion‘ der Jugendhilfe für die Bildungslandschaften

Durch die Kooperation mit einer sozialräumlich ausge-richteten Jugendhilfe kann eine bisher eher schul-orientierte Bildungslandschaft ihre institutionelle Begrenztheit überwinden und insbesondere auch die Bildungsorte in den Blick nehmen und einbeziehen, die bisher weniger stark in den Blick genommen wurden. Meine These ist, dass diese Bildungsorte durch die unterschiedlichen Bereiche der Jugendhilfe insgesamt in einem sehr breiten Spektrum thematisiert werden, weshalb die Jugendhilfe der ideale Partner für eine kooperationsorientierte sozialräumliche Bildungsland-schaft ist.

Mit Bezug auf die Varianten einer Bildungslandschaft von Eisnach (2011) könnte man die angestrebte Öffnung mit dem Übergang von der „schulzentrier-ten“ zur „kooperationszentrierten“ Bildungslandschaft verbinden: „Die schulzentrierte Entwicklungsvariante (...) beruht auf der Idee, die Bildungslandschaft müsse aus der Entwicklung einer Schullandschaft heraus entstehen. Daher liegt die Schwerpunktsetzung auf Aktivitäten im schulischen Bereich und der Schulentwicklung“ (ebd.: 39). Die Grundlage einer solchen Bildungslandschaft ist eine entwickelte Schullandschaft, in die dann syste-matisch weitere Bildungsakteure integriert werden und die meiner Einschätzung nach den in NRW verbreiteten Regionalen Bildungsnetzwerken entspricht.

Daneben steht die „kooperationszentrierte Entwicklungs-variante: Diese baut auf der Kooperation von Jugendhilfe und Schule als den Kerninstanzen öffentlich verantwor-teter Bildung, Betreuung und Erziehung auf (...). Weitere Institutionen und Einrichtungen fungieren lediglich als

mögliche Kooperationspartner, nicht jedoch als mögliche Impulsgeber für die Entstehung kommunaler Bildungs-landschaften“ (ebd.).

Diese Entwicklungsvariante geht in Bezug auf die handelnden Akteure und Ämter wesentlich von der Kooperation zwischen Schulverwaltungs- und Jugend-ämtern aus, auch die Ausschüsse arbeiten zusammen sowie die politischen Gremien etc. Die kooperations-orientierte Variante nach Eisnach (2011) soll im Folgen-den besonders in Bezug auf die Kooperation zwischen Schulen und Jugendhilfe als Kernstück einer koopera-tionsorientierten Bildungslandschaft diskutiert werden.

Relevanz der Bereiche der Jugendhilfe für Erweiterung der Bildungslandschaft

Schauen wir uns die wichtigsten Bereiche der Jugend-hilfe an, so wird deutlich, dass diese nicht nur das breite Spektrum der Zielgruppen der Jugendhilfe abbilden, sondern durch ihre sehr unterschiedlichen Zugänge und Methoden ein Interventionspektrum bieten, das Schule selbst nicht herstellen kann.

Die **Tageseinrichtungen für Kinder** stellen als größter Bereich der Jugendhilfe nicht nur das größte flächen-deckende Netz von Kindereinrichtungen dar, sondern repräsentieren auch den wichtigsten ersten institu-tionellen Lernort für Kinder vor der Schule. Die aus der Bildungsdiskussion kommende Konzentration auf Schnittstellen und Übergänge macht den Übergang zwischen Tageseinrichtungen und Schule zu einem der bedeutendsten Übergänge, die in einer Bildungsland-schaft thematisiert werden müssen.

Der zweitgrößte Bereich der Jugendhilfe, die **Hilfen zur Erziehung**, beinhaltet heute ein sehr weites Spek-trum von frühzeitigen, präventiven ambulanten Hilfen für Familien in jeglicher Form bis hin zur stationären Erziehungshilfe und der konzentrierten Intervention beim Thema Kindeswohlgefährdung etc. Gerade die im Bereich der Schule nach wie vor schwierige Frage der Einbeziehung von Eltern und der Gestaltung einer modernen Elternarbeit als Bildungs- und Erziehungs-partnerschaft kann aus dem Bereich der Jugendhilfe entscheidende Impulse bekommen, weil dort seit Langem die Einbeziehung von Eltern ein gesetzlich vorgeschriebener Standard und in der Praxis ausdiffe-renziertes Konzept ist. So scheint das Hilfeplanverfahren aus den Hilfen zur Erziehung ein interessantes Modell für eine normierte Beteiligung von Erziehungsberech-tigten in Erziehungsprozesse zwischen Institutionen und Familien zu sein.

Der drittgrößte Bereich der Jugendhilfe ist die **Kinder- und Jugendarbeit** mit ihren Unterbereichen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, der Jugend-

verbandsarbeit, dem Kinder- und Jugendschutz, der Jugendsozialarbeit und den Jugendverbänden. Dieser Bereich thematisiert insbesondere die außerschulischen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und ist durch seine niedrigschwelligen, zum großen Teil auf Freiwilligkeit basierenden Ansätze heute schon ein wichtiger Partner der schulischen Sozialarbeit. Doch auch bei der Gestaltung des Nachmittags ist die Kinder und Jugendarbeit als Kooperationspartner des Ganztags unverzichtbar und somit ein Gestalter lokaler Bildungslandschaften. Dennoch spielt sie bisher nicht die Rolle in den lokalen Bildungslandschaften, die sie eigentlich spielen könnte.

Schaut man nur auf diese drei größten Bereiche der Jugendhilfe (neben weiteren wie Beratungsstellen etc.) so wird deutlich, dass die Öffnung lokaler Bildungslandschaften in Richtung Jugendhilfe nicht nur ein institutioneller Gewinn sein kann, sondern die Bildungslandschaften auch sozialräumlicher ausrichten könnte: Die Jugendhilfe mit ihrer vielfältigen Trägerlandschaft und der Steuerung durch die öffentliche Jugendhilfe (dem Jugendamt) sowie dem Jugendhilfeausschuss ist historisch viel stärker als Schule auf Kooperation mit unterschiedlichen Institutionen angewiesen und deshalb ein interessanter Partner für eine Bildungslandschaft, die sich gerade in den skizzierten Bereichen erweitern will und muss, die die Stärken der Jugendhilfe sind. So ist z.B. die (gerade im Aufbau der Ganztagschule so notwendige) Einbeziehung zivilgesellschaftlicher Akteure einer sich ständig wandelnden Trägerlandschaft in der Jugendhilfe Standard und ein erprobtes Geschäft.

Sozialräumliche Orientierung der Jugendhilfe

In vielen Bereichen agiert die Jugendhilfe heute sozialräumlich, d.h. sie konzentriert sich auf die Bedarfe in den einzelnen Stadtteilen, Regionen, Dörfern etc., nicht nur auf die Stadtteile mit ‚besonderem Entwicklungsbedarf‘ (die man früher soziale Brennpunkte nannte!). Mit ihren vielfältigen Beteiligungsmethoden, insbesondere auch im Bereich der Jugendhilfeplanung, geht die Jugendhilfe auf örtliche Bedarfe ein und dezentralisierte auch in den letzten Jahren ihre Einrichtungen und Angebote.

So sind nicht nur Kindergärten und Jugendeinrichtungen als Einrichtungen in Stadtteilen zahlreich und ‚vor Ort‘, sondern auch die Beratungs- und Einzelfall- bzw. Familienarbeit ist in den letzten Jahrzehnten deutlich sozialräumlicher aufgestellt und damit bedarfsgerechter geworden. Beispielsweise finden sich auch im ländlichen Raum in vielen Bereichen heute sogenannte Sozialraum- oder Regionalteams, in denen in intensiver Kooperation mit Schule gehandelt wird.

Die zwischen Jugendhilfe und Schule oft unterschiedliche Definition von Einzugsbereichen, Sozialräumen und Schulbezirken ist nach wie vor allerdings ein deutliches Hemmnis für eine gemeinsame sozialräumliche Orientierung. So entsprechen die Einzugsbereiche von Schulen oft nicht denen der Einrichtungen der Sozialen Arbeit und umgekehrt. Eine Öffnung der lokalen Bildungslandschaften in die Jugendhilfe schafft aber die Möglichkeit, viel stärker die sozialräumlichen Eigenheiten einzelner Stadtteile zu sehen, ihre Stärken und Schwächen in die Gestaltung der Bildungslandschaften mit einzubeziehen und somit auch stärker an den Lebenswelten der Menschen anzusetzen.

Jugendhilfe stärkt Beteiligung und Partizipation

Auf den gesetzlichen Grundlagen des SGB VIII, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz des Landes NRW sowie kommunaler Richtlinien agiert die Kinder- und Jugendhilfe heute in weiten Bereichen beteiligungs- und partizipationsorientiert. Dazu gehören nicht nur die gesetzlich vorgeschriebenen Beteiligungsverfahren etwa im Rahmen des Hilfeplanverfahrens im Bereich der Hilfen zur Erziehung oder auch in Einrichtungen. In der Jugendhilfe existieren zahlreiche Formen der Beteiligung junger Menschen etwa in Kinder- und Jugendparlamenten oder Partizipationsprojekten, die in vielen Kommunen heute Standard sind. Mitbestimmung bei städtebaulichen Maßnahmen (z.B. Spielplatzplanung) oder bezüglich der Jugendhilfeplanung im Bereich von Einrichtungen und im öffentlichen Raum ergänzen eine Partizipations- und Beteiligungsorientierung, die für den gesamten Bereich der Jugendhilfe im Vergleich zur Schule weit fortgeschritten ist. Eine Öffnung der lokalen Bildungslandschaft in Richtung Jugendhilfe bedeutet deshalb auch die Integration jahrelanger Partizipations- und Beteiligungserfahrungen in institutionellen und außerinstitutionellen Settings.

Auch die **Genderperspektive** ist in der Kinder- und Jugendhilfe weitgehend entwickelt und wird oft zum Kooperationsprojekt mit Schule (Mädchenarbeit, Jungenarbeit etc.).

Darüber hinaus wird in der Jugendhilfe seit Langem eine **Ressourcenorientierung**, im Gegensatz zu der verbreiteten Defizitorientierung, praktiziert, d.h. lösungsorientierte Beratungsansätze, ressourcenorientierte Familienarbeit, Netzwerkbildung etc. sind Standards einer Jugendhilfe, die sich insgesamt an den Stärken der Menschen und auch der Einrichtungen und Systeme ausrichtet. Übersetzt auf den schulischen Bereich könnte man auch davon sprechen, dass Jugendhilfe sehr stark resilienzorientiert arbeitet und damit auch inklusiv orientiert ist. Selektionsmechanismen wie im Bereich der Schule sind in der Jugendhilfe auch qua gesellschaftlicher Definition und Funktion so

nicht üblich, und die Jugendhilfe musste sich insgesamt in ihren Einrichtungen, Projekten und Maßnahmen immer an den Bedarfen und Bedürfnissen, den Stärken und Schwächen der handelnden Akteure orientieren, insbesondere bei den Zielgruppen.

Der Begriff „Jugendhilfe“ bleibt aber aus schulischer Sicht oft verschwommen!

Nach wie vor gibt es Schwierigkeiten mit dem Begriff der „Jugendhilfe“ – insbesondere im schulischen Bereich. Assoziiert werden mit der Bezeichnung „Jugendhilfe“ oft die Bereiche der Hilfen zur Erziehung, stationäre Einrichtungen etc.: Felder, die im früheren Jugendwohlfahrtsgesetz unter dem klassischen Begriff der ‚Familienfürsorge‘ subsummiert wurden. Noch immer gibt es im Schulwesen Probleme, Jugendhilfe als Terminus für das gesamte dazugehörige Angebots- und Zuständigkeitsspektrum – von Tageseinrichtungen über Hilfen zur Erziehung bis hin zur Kinder- und Jugendarbeit usw. – zu verstehen und zu gebrauchen.

Aus Sicht von Schule und einer bisher eher schulzentrierten Bildungslandschaft besteht der Nutzen der Kinder- und Jugendhilfe jedoch gerade darin, dass diese als starker Partner und Akteur einer lokalen Bildungslandschaft mehr als die Summe von bekannten Einrichtungen ist, sondern eine ‚Klammer‘ bildet für einen großen Bereich sehr unterschiedlicher Institutionen und Angebote.

Die im Folgenden beschriebenen Bausteine machen exemplarisch deutlich, wie es vor Ort gelingen kann eine lokale Bildungslandschaft zu entwickeln, die über die Kooperation mit der Jugendhilfe viel stärker als die schulzentrierte Variante sozialräumlich orientiert ist, die Bedarfe von Kindern, Jugendlichen und Familien in den Blick nimmt und partizipations- und beteiligungsorientiert auftritt.

Bausteine kooperations- und sozialräumlich orientierter Bildungslandschaften²

Im Unterschied zu einer eher schulisch orientierten Entwicklung von Bildungslandschaften, wie im Projekt der Regionalen Bildungsnetzwerke, liegt die große Chance der Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften unter starker Einbeziehung der Jugendhilfe darin, dass ein ganzheitlicher Blick sowie eine sozialräumliche

Sichtweise auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eingenommen werden kann. Und dies in einem breiten Spektrum zwischen formeller, informeller und non-formaler Bildung sowie einer großen Vielfalt sehr unterschiedlicher kommunaler Lern- und Bildungsorte, auch außerhalb von Schule (also auch: informelle Orte wie Spielplätze usw.). Man kann davon ausgehen, dass es des gesamten Spektrums der Jugendhilfe bedarf, um eine kommunale Bildungslandschaft auf den Weg zu bringen. Die Kommune bildet dabei die entscheidende Klammer, in der wiederum die beiden Ämter Jugendamt und Schulverwaltungsamt eine wesentliche Rolle spielen.

Vor diesem Hintergrund sollen einige Entwicklungslinien, Bausteine und Empfehlungen für die Gestaltung einer Bildungslandschaft auf kommunaler Ebene beschrieben werden, in der die Jugendhilfe der zentrale Motor der Entwicklung ist. Innerhalb einer solchen Entwicklung spielen insbesondere die Bereiche der Kinder- und Jugendförderung (§§ 11-14 SGB VIII), aber auch weitere Felder der Jugendhilfe wie die Hilfen zur Erziehung eine große Rolle. Des Weiteren steht die Frage der Verbindung zwischen Kinder- und Jugendförderplänen und dem kommunalen Bildungsdiskurs über kommunale Bildungslandschaften im Fokus.

Über eine **Bestandsaufnahme** sollten zunächst alle Bildungsanbieter, Bildungsorte und -räume (von den Schulen über die Einrichtungen der Jugendhilfe, Angebote im Gesundheitsbereich etc. bis hin zu Spielplätzen und öffentlichen Räumen für Jugendliche) in den Blick genommen werden. Da sehr oft eine solche Gesamtübersicht nicht existiert, können an den Ergebnissen bereits Schwachstellen und Handlungsbedarfe abgelesen werden.

Um die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zu lokalisieren, bietet es sich an, Befragungen sowohl in Schulen als auch in Einrichtungen der Jugendhilfe zu folgenden Themen durchzuführen:

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

Zentrale Workshops können die wichtigsten Themen der Bildungslandschaft beleuchten und z.B. zum Thema „Ganztag“ alle Anbieter und Stakeholder zusammenbringen, Stärken und Schwächen analysieren sowie die Grundlagen für Handlungsempfehlungen legen.

In einer Kommune, die die Kooperation von Jugendhilfe und Schule bei der Gestaltung ihrer kommunalen Bildungslandschaft intensivieren wollte, wurden beispielsweise zwei zentrale Workshops zu den Themen

2 Die im Folgenden beschriebenen Erfahrungen und Bausteine sind Ergebnis meiner intensiven Kenntnis der Praxis von Bildungslandschaften in NRW, der Fachberatung von Kommunen, der Mitwirkung bei Bildungskonferenzen, der wissenschaftlichen Begleitung einer Kommune in den letzten Jahren etc. Dabei interessiert mich besonders die Frage, ob und wie die Bereiche der Jugendhilfe in die Entstehung einer kommunalen Bildungslandschaft integriert sind, welche Rolle sie dabei spielen und welcher Bildungsbegriff im Vordergrund steht.

„Ganztag“ und „Jugendliche im öffentlichen Raum“ realisiert, in denen Vertreterinnen und Vertreter aus Schule und Jugendhilfe gemeinsam relevante Themen beleuchteten: In einem dieser zentralen Workshops zum Thema „Ganztag“ arbeiteten Vertreterinnen und Vertreter aus Schule und Jugendhilfe gemeinsam Einschätzungen zu Schwachstellen, Problemlagen, Herausforderungen beim Ganztag und konkrete Zielvorgaben und Vorschläge für die Steuerungsgruppe aus.

Eine **gemeinsame Fortbildung** kann Fachkräfte aus Jugendhilfe und Schule zu dem gemeinsamen Thema (z.B. Elternarbeit) weiterbilden. Im Gegensatz zu den zentralen Workshops, die für die Steuerung der Bildungsprozesse Grundlagen liefern sollten, geht es bei einer gemeinsamen Fortbildung zusätzlich darum, dass sich die Fachkräfte begegnen, die in einem Stadtteil bzw. in der Kommune gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen an unterschiedlichen Bildungsorten arbeiten. Damit sollte auch die Praxis der üblichen Fortbildungen in den getrennten Bereichen von Jugendhilfe und Schule überwunden werden.

Auch die **Beteiligung von Kindern und Jugendlichen** bei der Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften ist von zentraler Bedeutung. An mehreren Schulstandorten sowie an informellen Orten im öffentlichen Raum (wie Spielplätzen) wurden Kinder und Jugendliche zu ihrer schulischen aber auch Freizeitsituation, ihrer Einschätzung der Bildungseinrichtungen und öffentlichen Räumen etc. befragt. Über die Befragungen hinaus wurden aktivierende Methoden wie die Nadelmethode (das Sichtbarmachen interessanter Orte auf Stadtkarten) sowie Cliquesraster etc. eingesetzt (vgl. Deutscher Verein 2009).

Zur Steuerung des gesamten Prozesses ist es sinnvoll, eine paritätisch aus Schule und Jugendhilfe besetzte **Steuerungsgruppe** einzurichten, der auch Vertreterinnen und Vertreter größerer außerschulischer Bildungsanbieter (z.B. der Volkshochschule) angehören. Dem Prozesscharakter des Gesamtprojektes folgend ist es Aufgabe einer solchen Steuerungsgruppe, die Gestaltung der einzelnen Veranstaltungen zu beschließen, Ergebnisse z.B. von Befragungen zu interpretieren und daraus Empfehlungen zu formulieren.

Optimierung des Übergangs Schule – Beruf: Innerhalb dieses Übergangs- und Schnittstellenmoduls ist die Einrichtung einer multidisziplinären Arbeitsgruppe zum Zwecke der Synchronisierung und Abstimmung unter den handelnden Akteuren empfehlenswert. Im zweiten Schritt kann sich aus dieser Konstellation eine Clearingrunde ergeben, die das Ziel verfolgt, einzelfallorientiert die Kooperation zu verbessern.

Optimierung des Übergangs Kita – Grundschule: Die Erarbeitung einer Bildungsvereinbarung, der alle

Grundschulen und alle Kindertagesstätten einer Kommune zustimmen, ist oft zentrales Ziel zur Verbesserung dieser Schwachstelle. In einer Kommune war beispielsweise ein ‚Produkt‘ der geschlossenen Bildungsvereinbarung die Dokumentationsbroschüre „Auf in die Schule“, in der Grundinformationen zu den einzuschulenden Kindern dokumentiert werden und die den Grundschulen heute als Gesprächsgrundlage für das Einschulungsverfahren dient.

Eine sinnvolle Möglichkeit, gezielt **sozialräumliche Schwerpunkte in der Bildungslandschaft** zu setzen, ist die Entwicklung sozialräumlicher Bildungspartnerschaften zwischen Schulen und einzelnen Bereichen der Jugendhilfe, etwa den Trägern/Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit. In einer Kommune entstand etwa eine stadtteilbezogene Bildungspartnerschaft, deren zentrales Thema „Gesundheit, Ernährung und Bewegung“ war. In einer anderen Bildungspartnerschaft wurde eine Kooperationsstruktur geschaffen, als sich der städtische Schulkomplex mit Realschule und Gymnasium im Zuge des Aufbaus eines gebundenen Ganztages ab Klasse 5 mit der Abteilung Jugendförderung vernetzte.

Auch die Entwicklung eines **Bildungsportfolios** zu außerschulischen Bildungsorten und -angeboten hat sich in der Praxis als sinnvoll erwiesen. Dieses kann z.B. eine Beschreibung der unterschiedlichen außerschulischen Bildungsangebote mit ihren Wirkungen, Zielgruppenvoraussetzungen sowie notwendigen Zeit- und Ressourcenvoraussetzungen enthalten.

Aufbau eines finanzbasierten Bildungsfonds: Um von Armut bedrohten Familien den Zugang zu Bildungsangeboten wie Jugendreisen zu ermöglichen oder für diese die Kosten für einen Sportverein und weitere außerschulische Bildungsangebote zu übernehmen, wurde in einer Kommune der Aufbau eines finanzbasierten Fördersystems initiiert.

Ausblick

Die von Stolz u. a. (2010) kritisierte Engführung der Bildungslandschaften auf die Institution Schule und ihre Lernformen wird in Nordrhein-Westfalen mit seinem fast flächendeckenden System von Regionalen Bildungsbüros sehr deutlich. Vielleicht ist dies aber auch ein Zugeständnis an die Komplexität der Aufgabe, kooperationsorientierte Bildungslandschaften in einem überaus komplizierten Feld mit sehr unterschiedlichen Systemen aufzubauen.

Die Einbeziehung der Jugendhilfe in die nordrhein-westfälischen Bildungsnetzwerke muss man zurzeit als suboptimal bezeichnen. Deshalb ist es umso erfreulicher, dass sich bei einigen Bildungsnetzwerken in NRW

nunmehr eine Öffnung hin zu weiteren Institutionen, aber auch zu anderen Lernformen vollzieht. So beschäftigen sich Bildungskonferenzen auch mit Themen wie öffentlichem Raum oder informellem Lernen.

Mit den skizzierten Bereichen und Angeboten steht die Jugendhilfe als flächendeckendes System auf einer sehr stark sozialräumlich lokalen Ebene zur Verfügung, um als Partner mit ihren vielfältigen Bereichen und Arbeitsformen die Erweiterung der Bildungslandschaften zu unterstützen und möglich zu machen. Mit der Öffnung der Bildungsnetzwerke hin zu außerinstitutionellen Lernformen, den Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten, aber auch den sozialräumlichen Unterschieden, könnte die Jugendhilfe eine zentrale Rolle spielen und mit ihren Stärken auch die kritisierten Schwächen bisheriger Bildungslandschaften zum Beispiel durch die Entwicklung einer Aneignungs- und Beteiligungsperspektive ausgleichen.

Literatur

Deinet, U. (2010) Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft. In: sozialraum.de, Ausgabe 1/2010. URL: <http://www.sozialraum.de/vonder-schulzentrierten-zur-sozialraeumlichen-bildungslandschaft.php> [Zugriff am 31.07.2014].

Deinet, U. (2005) (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte. 2., völlig überarbeitete Auflage, Wiesbaden.

Deinet, U./Icking, M./Leifheit, E./Dummann, J. (2010): Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule. In der Reihe: Soziale Arbeit und Sozialer Raum, Bd. 2, Opladen und Farmington Hills.

Deinet, U./Okroy, H./Dodt, G./Wüsthof, A. (Hrsg.) (2009): Betreten erlaubt! Projekte gegen die Verdrängung Jugendlicher aus dem öffentlichen Raum. In der Reihe: Soziale Arbeit und sozialer Raum, Bd. 1, Opladen und Farmington Hills.

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

Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23.11.2007. URL: <http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/veranstalt/2007/58.pdf> [Zugriff am 31.07.2014].

Deutscher Verein – Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunaler Bildungslandschaften.

URL: http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2009/pdf/DV%2019-09.pdf [Zugriff am 14.02.2011].

Eisnach, K. (2011): Ganztagschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen. Wiesbaden.

Linder, W. (2008): Visionen einer vernetzten Bildungslandschaft. Skript des Vortrags vom 19. April 2008 beim Landesjugendring Rheinland-Pfalz. URL: http://www.ljrrlp.de/cms/upload/pdf/SKRIPT_Visionen_einer_vernetzten_Bildungslandschaft.pdf [Zugriff: 2008].

Regionalverband Ruhr (Hrsg.) (2012): Bildungsbericht Ruhr. Münster.

Reutlinger, C. (2009): Bildungslandschaften – raumtheoretisch betrachtet. In: Böhme, J. (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden.

Reutlinger, C. (2002): Unsichtbare Bewältigungskarten von Jugendlichen in gespaltenen Städten. Sozialpädagogik des Jugendraums aus sozialgeografischer Perspektive. Opladen.

Rolff, H.-G. (2013): Auswertung der Evaluation und der Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW, Prof. Dr. Hans-Günter Rolff, Oktober 2013. URL: <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de> [Zugriff am 26.06.2014].

Schalkhaußer, S./Thomas, F. (2010): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut. URL: http://www.dji.de/bibs/2011_06_08_Lokale_Bildungslandschaften_in_Kooperation_von_Jugendhilfe_und_Schule.pdf [Zugriff am 28.01.2014].

Stolz, H.-J./Bradna, M./Meinecke, A./Schalkhauser, S./Täubig, V./Thomas, F. (2010). Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Abschlussbericht (unveröffentlicht), München.

2.6 Die Bedeutung Regionaler Bildungsnetzwerke aus Sicht des Städtetages NRW

Klaus Hebborn

Eine Vielzahl nationaler und internationaler Studien hat dem deutschen Bildungssystem neben qualitativen Mängeln vor allem eine hohe Abhängigkeit der Bildungschancen von der sozialen Herkunft bescheinigt (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2014, PISA-Konsortium 2003). Dieser Befund beinhaltet sozial- und demokratiepolitisch erheblichen Sprengstoff und hat zu einer intensiven Diskussion über Reformen in der Bildung auf den verschiedensten Ebenen geführt. Diese wird zusätzlich befördert durch die demografische Entwicklung mit ihren Auswirkungen auf den zukünftigen Bedarf des Arbeitsmarktes nach Fachkräften. Städte und Gemeinden sind von diesen Entwicklungen unmittelbar betroffen. Entsprechend sind auch die Kommunen gefordert, ihren Beitrag zu leisten.

Strategisches Handlungsfeld Bildung

Bildung ist in den vergangenen Jahren zu einem zentralen Thema der Städte und Gemeinden in Deutschland geworden. In vielen Städten hat sich ein Paradigmenwechsel vollzogen: Während die kommunale Rolle in der Bildung lange Zeit auf die Bereitstellung der notwendigen Infrastruktur und Ausstattung beschränkt war, entwickeln viele Städte und Gemeinden Bildung zunehmend zu einem strategischen Handlungsfeld kommunaler Entwicklung.

Der Wandel des kommunalen Aufgabenverständnisses in der Bildung erfolgt nicht nur auf der Grundlage traditioneller kommunaler Daseinsvorsorge, sondern aus der Erkenntnis, dass ein modernes und funktionierendes Bildungswesen sowie entsprechend qualifizierte Bürgerinnen und Bürger von zentraler Bedeutung für die örtliche Struktur- und Wirtschaftsentwicklung sind. Im Wettbewerb der Städte, der durch die demografische Entwicklung noch verstärkt wird, wird Bildung zu einem entscheidenden kommunalen Politikfeld. Es geht nicht mehr nur um traditionelle Wirtschaftsförderung und Ansiedlung leistungsfähiger Unternehmen, sondern vielmehr auch darum, junge Familien – mit möglichst hohem Bildungs- und Qualifikationsniveau – vor Ort zu binden oder Zuzüge zu fördern. Bildungsentwicklung vor Ort wird somit zunehmend entscheidend für die kommunale Gesamtentwicklung.

Zudem erweist sich, dass die Weichenstellungen für erfolgreiche Bildungsprozesse auf der kommunalen Ebene erfolgen. Hier entscheiden sich Erfolg und Misserfolg von Bildung, werden die Grundlagen für berufliche Perspektiven und gesellschaftliche Teilhabe gelegt. Folglich können die komplexen Problemlagen und Anforderungen in der Bildung am ehesten auf der lokalen Ebene zukunftsorientiert bewältigt werden.

Dabei ist die bereits seit Jahrzehnten bekannte präventive Funktion von Bildung wieder verstärkt in den Fokus geraten: Jede Investition in die Bildung ist nicht nur eine Zukunftsinvestition und eine Stärkung der individuellen Zukunftsfähigkeit; sie vermeidet auch erhebliche, in der Regel von den Kommunen zu tragende Folgekosten und gesellschaftliche Desintegration mit ihren negativen Folgen. Kommunale Bildungs-, Jugend- und Sozialpolitik ist in diesem Sinne nicht mehr kurativ, sondern vor allem und vorrangig präventiv ausgerichtet.

Leitbild „Kommunale Bildungslandschaft“

In der bildungspolitischen Diskussion stehen vielfach noch überwiegend die Schulen im Fokus des Interesses. Gleichwohl darf ein ganzheitliches Bildungsverständnis als Grundlage aller Reformbemühungen nicht aus dem Blick geraten. Bildung ist mehr als Schule. Das Lernen muss mit seinen verschiedenen Dimensionen in ein Gesamtkonzept umfassender Bildung integriert werden.

Zur Programmatik kommunaler Bildungspolitik hat der Deutsche Städtetag Ende 2007 auf dem Kongress „Bildung in der Stadt“ die „Aachener Erklärung“ veröffentlicht, in der die kommunale Bildungslandschaft im Sinne eines Gesamtkonzeptes von Erziehung, Bildung und Betreuung als Leitidee mit folgenden Hauptmerkmalen skizziert wird:

- Individuelle Potentiale des Individuums und deren Förderung in der Lebensperspektive sind Ausgangspunkt für die Organisation von Bildungs- und Lernprozessen. Kein Kind, kein Jugendlicher darf verloren gehen.
- Die für Bildung zuständigen Akteure arbeiten auf der Basis verbindlicher Strukturen zusammen:

- Familie, Kinder- und Jugendhilfe, Schule, Kultur, Sport, Wirtschaft etc.
- Eltern bzw. Familien werden als zentrale Bildungspartner einbezogen.
- Übergänge werden nach dem Prinzip „Anschlüsse statt Ausschlüsse“ ermöglicht und gestaltet.
- Die kulturelle Bildung wird als wichtiger Teil ganzheitlicher Bildung einbezogen (vgl. Deutscher Städtetag 2007).

Grundlegende Prinzipien des Konzeptes der kommunalen Bildungslandschaft sind somit Dezentralität, ein bildungsbiografischer Handlungsansatz sowie Kooperation und Vernetzung der Akteure. Insgesamt geht es darum, die örtliche Bildungsentwicklung durch eine dauerhafte und institutionelle Kooperation der unterschiedlichen Zuständigkeiten, Akteure und Professionalitäten zu fördern und die dafür notwendigen organisatorischen Strukturen zu schaffen.

Regionale Bildungsnetzwerke in Nordrhein-Westfalen

Ansätze zur Umsetzung kommunaler Bildungslandschaften gibt es in einer zunehmenden Zahl von Städten bzw. Kommunen in Deutschland. Dabei finden unterschiedliche Begrifflichkeiten wie beispielsweise „Bildungsregionen“ oder „Bildungsnetzwerke“ Verwendung. Im Kern verfolgen alle Konzepte das gleiche Ziel, nämlich die Verstärkung der Kooperation der Bildungsinstitutionen sowie deren Vernetzung zu einem lokalen Bildungs-„System“ durch die Schaffung verbindlicher und auf Dauer angelegter Strukturen. In diese Richtung geht auch das vom BMBF geförderte Modellprojekt „Lernen vor Ort“, das seit 2009 noch bis 2014 in 40 Kommunen (23 kreisfreie Städte, 17 Landkreise) aus allen Bundesländern durchgeführt wird.

In Nordrhein-Westfalen haben die Landesregierung und bisher 50 (von 53) kreisfreie Städte und Kreise seit 2008 Kooperationsvereinbarungen zur Einrichtung „Regionaler Bildungsnetzwerke“ abgeschlossen. Ziel ist, die im Rahmen des zuvor abgeschlossenen sechsjährigen Modellprojektes der Bertelsmann Stiftung „Selbstständige Schule“ begründeten Kooperationsprojekte zwischen Schulaufsicht und Schulträgern, von Schule und Jugendhilfe, aber auch mit anderen Akteuren (u.a. Wirtschaft, Kultur, Sport) zu einem kommunalen Gesamtkonzept weiter zu entwickeln. Die Kooperationsvereinbarungen sehen die Einrichtung von lokalen Bildungskommissionen und Lenkungsgruppen zur Verständigung auf gemeinsame Ziele sowie zur (bildungs)politischen Steuerung vor. Darüber hinaus sind Regionale Bildungsbüros zur Organisation und zum Management der Zusammenarbeit geschaffen worden, deren personelle Ausstattung von Land und Kommunen gemeinsam finanziert wird. Mittelfristig sollen in

allen 53 kreisfreien Städten und Kreisen Bildungsnetzwerke geschaffen werden. Nordrhein-Westfalen ist mit den flächendeckend abgeschlossenen Kooperationsvereinbarungen bundesweit Vorreiter in Sachen staatlich-kommunaler Verantwortungsgemeinschaft in der Bildung.

Weiterentwicklung regionaler Bildungsnetzwerke – Schaffung von Grundlagen und Strukturen

Im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Bildungsnetzwerke in Nordrhein-Westfalen liegt seit kurzem eine erste (Teil-)Evaluation von 18 Regionalen Bildungsnetzwerken vor, die von Prof. em. Rolf (ehemals Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund) durchgeführt wurde (vgl. hierzu und zum Folgenden Rolf 2013). Wie die bisherigen Erfahrungen zeigen, sind die Konzepte noch vielfach stark auf den Schulbereich ausgerichtet. Mittelfristig erscheint notwendig, die weiteren Bildungsbereiche wie insbesondere die Jugendhilfe, aber auch die frühkindliche Bildung, die Weiterbildung oder die kulturelle Bildung einzubeziehen.

Zudem zeigt sich, dass die Umsetzung des Konzeptes des Regionalen Bildungsnetzwerkes in den kreisfreien Städten aufgrund der Einheit von Schulträgerschaft und Jugendhilfeszuständigkeit sowie der Einräumigkeit der Gebietskörperschaft leichter zu realisieren ist als in den Landkreisen mit ihrer Vielzahl kreisangehöriger Schulträger und teilweise unterschiedlicher politischer Führung. Die Entwicklung eines tragfähigen Modells der Zusammenarbeit in der Bildung für die Kreise bzw. den kreisangehörigen Raum und entsprechender Steuerungsstrukturen unter Wahrung der Entscheidungsrechte der kommunalen Räte steht somit noch vielfach aus. Dabei erweist sich insbesondere das Engagement der politischen Spitzen, d.h. der (Ober-)Bürgermeisterinnen und (Ober-)Bürgermeister und Landrätinnen und Landräte sowie die Einbindung der kommunalpolitischen Gremien (Stadt- und Gemeinderäte, Kreistage) für die Implementierung eines gemeinsamen Vorgehens als besonders hilfreich und unverzichtbar.

Die Umsetzung strategischer Ziele in der Bildung erfordert nachhaltige Grundlagen und Strukturen. Schul- und Bildungspolitik muss daher im kommunalen Bereich als Querschnittsaufgabe und übergreifender Reformansatz verstanden werden, der unter Beteiligung aller Fachlichkeiten und Akteure entwickelt wird. Zu beachten sind dabei die unterschiedlichen Zuständigkeiten beispielsweise im Jugendhilfe- und Schulbereich. Generell sind die kommunalen Gestaltungsmöglichkeiten in der Jugendhilfe aufgrund der einheitlichen Aufgabenwahrnehmung durch die Städte größer als in dem zwischen Ländern und Kommunen gesplitteten

Schulbereich. Gleichwohl bestehen auch dort ebenso wie in der kulturellen Bildung oder der Weiterbildung nicht unerhebliche kommunale Gestaltungsmöglichkeiten.

Unter Berücksichtigung bisheriger Ergebnisse und Erfahrungen sind zur zukünftigen Ausgestaltung und zu relevanten Themenfeldern der Bildungsnetzwerke insbesondere folgende Aspekte von Bedeutung:

Leitbildentwicklung und politischer Konsens

Eine Reihe von Städten (z.B. Essen, Mannheim) hat bildungspolitische Leitlinien als Grundlage für das kommunale bildungspolitische Engagement entwickelt und verabschiedet. Darin werden die grundlegenden Zielvorstellungen und darauf aufbauend konkrete Handlungsmöglichkeiten und -spielräume formuliert.

Ebenso wichtig ist die Initiierung eines öffentlichen und fortlaufenden Diskussionsprozesses vor Ort, in dem sich die bildungspolitisch relevanten Akteure über die zukünftige Gestaltung der Bildungsinfrastruktur und der Handlungsschwerpunkte gemeinsam verständigen. Wichtig erscheint, zentrale Akteure parteiübergreifend einzubeziehen und kontinuierlich an den Diskussions- und Umsetzungsprozessen des Bildungsnetzwerkes zu beteiligen. Dadurch kann dieses auf eine breite Basis gestellt und Nachhaltigkeit erreicht werden. In diesem Kontext ist es auch möglich, bürgerschaftliches Engagement für die Bildung vor Ort zu mobilisieren.

Aufbau von Kooperations- und Vernetzungsstrukturen

Die Schaffung eines vernetzten Gesamtsystems der Bildung erfordert tragfähige und institutionalisierte Formen der Kooperation der beteiligten Akteure. Die konkrete Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure vor Ort ist ein zentrales Element bei der Realisierung Regionaler Bildungsnetzwerke. Sie bildet gleichsam das Gerüst des gesamten Systems. Um dieses Ziel zu erreichen und entsprechende Prozesse voranzutreiben, muss eine Kooperationskultur mit verbindlichen Vereinbarungen der beteiligten Institutionen und Organisationen entwickelt werden. Die Städte können Kooperationen initiieren, fördern und systematisieren. Dabei bietet sich an, sich zunächst auf die in kommunaler Zuständigkeit befindlichen Einrichtungen zu konzentrieren.

Systematische Kooperation und Vernetzung braucht eine Struktur, um effizient und nachhaltig arbeiten zu können. Dazu gehört insbesondere, ihr eine ‚Infrastruktur‘ in Form von Gremien wie regelmäßige Konferenzen, Steuerungs- und Lenkungsorgane sowie eine ‚Geschäftsstelle‘ zu schaffen, die die Organisation und Geschäfts-

führung übernimmt, Handlungsbedarfe ermittelt, den Informationsaustausch sicherstellt sowie die Ergebnisse und Absprachen dokumentiert. Derartige ‚personenübergreifende‘ Strukturen waren von Anfang an ein Kernelement Regionaler Bildungsnetzwerke. Sie sind eine wichtige Voraussetzung für eine systematische, dauerhafte und zielorientierte Zusammenarbeit der Akteure und damit für ein funktionierendes Bildungsnetzwerk. In einigen Kommunen sind auch auf der Verwaltungsebene die kommunalen Fachbereiche organisatorisch zusammengeführt worden. Dies gilt insbesondere für die kommunale Schul- und Jugendverwaltung, aber auch für die Konzentration der Zuständigkeiten in einem gemeinsamen kommunalen Fachausschuss.

Integrierte Planung und Bildungsberichterstattung

Systematische Planung und eine regelmäßige Evaluation politischen Handelns sind strategisch notwendige Instrumente und Voraussetzungen für die Steuerung des Regionalen Bildungsnetzwerkes. Die verschiedenen bildungsbezogenen Planungsebenen und -bereiche in den Kommunen sind vielfach noch immer weitgehend getrennt. Eine Abstimmung findet – wenn überhaupt – nur sporadisch statt. Dies gilt insbesondere für die Schulentwicklungsplanung und die Jugendhilfeplanung. Im Regionalen Bildungsnetzwerk müssen beide Planungsbereiche systematisch integriert und mit weiteren Planungen, insbesondere Soziales, Kultur, Weiterbildung und Stadtentwicklung, abgestimmt werden. Dies erscheint nicht nur mit Blick auf die qualitative Weiterentwicklung der Bildung, sondern auch wegen der vielfältigen Beziehungen und Interdependenzen – z.B. zwischen Bildung und Quartiersentwicklung – notwendig. Dabei steht nicht die Ansammlung zusätzlicher Zahlen und Daten im Vordergrund; vielmehr geht es um Absprachen und Abstimmung über qualitative Fragen, etwa wie Übergänge für alle erfolgreich gestaltet, schulische und außerschulische Lernorte sinnvoll miteinander verbunden oder die verschiedenen Unterstützungs- und Beratungsangebote in einen funktionalen Kontext integriert werden können.

Als Grundlage der Planungen sowie von Struktur- und Finanzentscheidungen wird darüber hinaus seitens der Städte zunehmend eine kontinuierliche und kleinräumig orientierte Bildungsberichterstattung (Bildungsmonitoring) entwickelt und etabliert. Auf dieser speziellen Datenbasis können gemeinsame Ziele und Maßnahmen im Rahmen des bildungspolitischen Gesamtkonzeptes zwischen den Akteuren entwickelt werden. Ein systematisches Bildungsmonitoring dient zum einen als Instrument zur Sicherstellung und zur Überprüfung der Ziele bzw. der Schritte auf dem Weg zur Zielerreichung. Es ermöglicht zum anderen den interkommunalen Vergleich und gibt damit Aufschluss über die Qualität und den jeweiligen Stand der Entwicklung vor Ort. Um

diese zentralen Funktionen zu gewährleisten, erscheint es notwendig, einen allgemein verbindlichen Indikatorenkatalog zu entwickeln und diesen mindestens auf Ebene der Länder, am besten aber bundesweit zur Grundlage eines einheitlichen Bildungsmonitorings zu machen. Es wird daher dafür plädiert, die vorhandenen Ansätze schnellstmöglich zwischen Kommunen und Ländern weiterzuentwickeln und gemeinsam mit den statistischen Ämtern auf Landes- und kommunaler Ebene umzusetzen.

Information, Beratung und Motivation für Bildung

Information und Beratung in der Bildung findet in einer Vielzahl von Kontexten, die in der Regel nicht vernetzt sind, statt. Von einem flächendeckenden ‚System‘ der Bildungsberatung in Deutschland kann keine Rede sein. Vorrangig geht es vor allem darum, den Einzelnen dabei zu unterstützen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen auf einer guten Informationsbasis eigenverantwortlich treffen zu können. Darüber hinaus haben Information und Beratung aber auch mittelbar positive Effekte, nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für die Qualität und Weiterentwicklung des Bildungsnetzwerkes.

Initiativen zur Entwicklung eines Beratungssystems sollten darauf gerichtet sein, die vorhandenen unterschiedlichen Systeme der Bildungsberatung besser miteinander zu verknüpfen – in Richtung eines ganzheitlichen, neutralen und auf kommunaler Ebene koordinierten Beratungssystems. Die institutionelle Kooperation und Vernetzung im Konzept des Bildungsnetzwerkes eröffnet hierfür neue Perspektiven und Möglichkeiten. Der Aufbau eines flächendeckenden Beratungsangebotes in kommunaler Regie erscheint angesichts der finanziellen Verhältnisse in den meisten Kommunen unrealistisch. Zielführender ist, Beratungsangebote bzw. eine entsprechende Infrastruktur als gemeinsame Aufgabe der Träger und Einrichtungen zu etablieren. Auch die Länder müssen sich daran beteiligen. Hierdurch könnte ein gemeinsames Finanzierungs- bzw. Trägerkonzept entwickelt werden, das eine dauerhafte und leistungsfähige Beratung realistisch erscheinen lässt.

Zentrale Themenfelder: Ganztägige Bildung, Übergänge, Inklusion, Weiterbildung

Regionale Bildungsnetzwerke sind wie dargestellt einerseits auf die Schaffung tragfähiger Grundlagen und Strukturen für die dauerhafte Zusammenarbeit auf kommunaler bzw. regionaler Ebene ausgerichtet. Andererseits identifizieren und bearbeiten sie entlang der Bildungsbiografie Themenfelder, denen für die kommunale Entwicklung zentrale Bedeutung zukommt.

Einen besonderen Stellenwert haben dabei ganztägige Bildungsangebote im Elementar- und Schulbereich. Während Rechtsansprüche, Standards und Finanzierungen im Elementarbereich weitgehend auf gesetzlicher Basis geregelt sind, gibt es im Schulbereich verschiedene Formen ganztägiger Bildung. Die Kommunen sind in die inhaltliche Gestaltung und Finanzierung des schulischen Ganztages stark eingebunden. Handlungsschwerpunkte sind insbesondere die Entwicklung gemeinsamer Konzepte von Schule und Jugendhilfe bzw. freier Träger, die Einbeziehung von Jugendarbeit in das schulische Angebot sowie die Zusammenarbeit der Schulen mit außerschulischen Partnern. Die institutionalisierte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe kann durch die Regionalen Bildungsnetzwerke wirksam gefördert werden, ebenso wie umgekehrt die Kooperation beider Bereiche beispielgebend für das Zusammenwirken im Netzwerk sein kann.

Ein weiteres wichtiges Themenfeld sind die Übergänge im Bildungswesen, insbesondere Kita – Schule und Schule – Beruf, da hier entscheidende Weichenstellungen für Bildungschancen und -erfolg erfolgen. Im Bereich Inklusion besteht erheblicher Entwicklungsbedarf. Die kürzlich zwischen Land und Kommunalen Spitzenverbänden erzielte Einigung über die Finanzierung bietet die Voraussetzung für ein konstruktives Zusammenwirken. Schließlich geht es in den Regionalen Bildungsnetzwerken darum, regionale Zusammenarbeit auch im Bereich der Weiterbildung zu etablieren.

Zusammenarbeit von Bund, Ländern und Kommunen

Wenngleich sich für die Kommunen zahlreiche Handlungsmöglichkeiten zur Förderung und Weiterentwicklung der Bildung ergeben, wäre die Annahme verfehlt, dass die Städte und Gemeinden die sich stellenden Anforderungen in der Bildung allein bewältigen können. Dies wäre nicht nur eine Überforderung der Kommunen, sondern auch in der Sache verfehlt. Bildung ist eine gesamtstaatliche Aufgabe, die nur gemeinsam von Bund, Ländern und Kommunen bewältigt werden kann.

Die mit der Föderalismusreform I vollzogene weitgehende Übertragung der Zuständigkeit für Bildung auf die Länder, die zur unerwünschten Abschottung von Bundes- und Länderzuständigkeiten geführt hat, sollte revidiert werden. Das Grundgesetz sollte die Zusammenarbeit zwischen Bund, Ländern und Kommunen in bildungspolitisch zentralen Fragen im Sinne eines ‚kooperativen Föderalismus‘ ermöglichen. Der Bund muss in die Lage versetzt werden, sich in gesamtstaatlich wichtigen Bereichen finanziell engagieren zu können.

Fazit und Ausblick

Von einer flächendeckenden kommunalen Bildungspolitik in den Städten und Gemeinden kann noch keine Rede sein. Klar erkennbar ist aber die Tendenz, sich kommunal stärker in der Bildung zu engagieren und Bildung als strategisches Handlungsfeld zu nutzen und zu entwickeln. Dieser Prozess ist in den Städten unterschiedlich weit fortgeschritten und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen versehen. Er wird allerdings auch durch die unterschiedlichen finanziellen Handlungsmöglichkeiten bestimmt. Entsprechend dem Grundsatz der Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse gilt es daher, Chancengleichheit für alle Kommunen herzustellen, sich für ihr Bildungswesen zu engagieren. Regionale Bildungsnetzwerke können hierzu einen wirksamen Beitrag leisten.

Der ‚Mehrwert‘ der Zusammenarbeit im Rahmen Regionaler Bildungsnetzwerke besteht dabei vor allem darin, Einrichtungen und Akteure vor Ort im Sinne eines Gesamtsystems zu vernetzen, die Kooperation der handelnden Akteure zu fördern, Übergänge und Anschlüsse zu ermöglichen und dadurch einen Beitrag zu mehr Bildungschancen für alle zu eröffnen. Ein solches vernetztes Konzept ist nur vor Ort bzw. in der Region zu realisieren. In diesem Sinne geht es nicht darum, Bildungspolitik und entsprechende Zuständigkeiten zu ‚kommunalisieren‘, sondern vielmehr um gleichberechtigte Zusammenarbeit insbesondere von Ländern und Kommunen, aber auch mit den bildungspolitisch relevanten Akteuren auf der kommunalen Ebene.

Literatur

Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages (2007): URL: www.staedtetag.de/fachinformationen [Zugriff am 01.08.2014].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf [Zugriff am 02.12.2014].

Bollweg, P./Otto, H.-U. (2011): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. Bd. 6. Wiesbaden.

PISA-Konsortium Deutschland (2003): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung. URL: <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/lit-pisa-ergebnisse-2003,property%3Dpdf,ber-eich%3Dgenderreport,sprache%3Dde,rwb%3Dtrue.pdf> [Zugriff am 02.12.2014].

Rolff, H.-G. (2013): Auswertung der Evaluation und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW. Expertise im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW. URL: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Bildungskonferenz/Tagung-2013/Expertise-Prof_-Rolff.pdf [Zugriff am 22.08.2014].

Weiß, W. (2011): Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven. Weinheim/München.

2.7 Bildungslandschaften und den Ganztage kommunal (mit)steuern – Die Jugendämter bleiben gefordert¹

Alexander Mavroudis

Seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2002 steht die Bildung von Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt des Interesses der (Fach)Öffentlichkeit. Das kann nicht verwundern, wurde doch deutlich, dass die Chancen auf Bildung in Deutschland ungleich verteilt sind – und der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen nach wie vor von der sozialen Schichtung abhängt.

Seitdem hat sich in den Fachdiskussionen bundesweit die Erkenntnis durchgesetzt: Keine Institution schafft Bildung allein! Damit einher geht ein Verständnis von Bildung, das neben der formalen Bildung (z.B. im Rahmen des schulischen Unterrichts) auch non-formale und informelle Bildungsprozesse umfasst, wie sie insbesondere in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe stattfinden. Gefordert wird deshalb eine enge Verzahnung und sozialräumliche Ausgestaltung von schulischen und nichtschulischen Bildungsorten und Lernwelten der Kinder- und Jugendhilfe sowie weiterer bildungsrelevanter Bereiche – verantwortet durch die Kommune.

Diese im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung dargelegten bildungspolitischen Ansätze werden verstärkt unter dem Begriff der kommunalen Bildungslandschaft diskutiert und als programmatische Überschrift für Planungsprozesse und Reformvorhaben im Kontext von Bildung gewählt (vgl. BMFSFJ 2005). Dabei wird die kommunale Bildungslandschaft als pragmatischer Leitbegriff genutzt, der unterschiedliche Akteure und Interessen bündelt und damit faktisch Bildungslandschaften verändert. Beispielhaft sind hier die Initiativen des Deutschen Städtetages zu nennen, die zum Ziel haben, die kommunalen Handlungsmöglichkeiten und Rechte in der Bildung zu erweitern (Stichwort „Erweiterte Schulträgerschaft“).²

Der Ausbau von Regionalen Bildungsnetzwerken in Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen sind mit dem Auf- und Ausbau von Regionalen Bildungsnetzwerken seit 2008 inzwischen fast flächendeckend gemeinsam von Land und Kommunen getragene Planungs- und Steuerungsstrukturen in der Bildung gewachsen (Lenkungsstrukturen, Bildungsbüros und Bildungskonferenzen). 50 Kreise und kreisfreie Städte haben eine Kooperationsvereinbarung mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung unterzeichnet mit dem Ziel, gemeinsam die Lern- und Lebenschancen aller Kinder und Jugendlichen zu verbessern.

Aus Jugendhilfesicht befinden sich viele Regionale Bildungsnetzwerke noch in einem Entwicklungsprozess, denn:

- In den Aktivitäten der Lenkungsstrukturen und Bildungsbüros zeichnet sich eine Konzentration auf schulische Bildungsprozesse und -orte ab.
- Die Mitwirkung der Jugendämter in den Bildungskonferenzen, vereinzelt auch in Lenkungsstrukturen ist zwar vorgesehen. Allerdings entspricht die vorgesehene Rolle der Jugendämter nicht der Bedeutung der Kinder- und Jugendhilfe für die örtlichen Bildungslandschaften.
- Die aktuelle Organisationsstruktur der Bildungsnetzwerke passt nicht zu den Planungs- und Handlungsbezügen der Jugendämter von kreisangehörigen Kommunen.

Die Regionalen Bildungsnetzwerke müssen sich also mehr zur Kinder- und Jugendhilfe hin öffnen. Gleichzeitig sind die Jugendämter gefordert, denn: Ohne die Mitwirkung der Jugendämter als Vertreter der Interessen und Bedarfe von Kindern, Jugendlichen und deren Familien können Bildungslandschaften nicht erfolgreich gestaltet werden (vgl. MGFFI NRW 2010: 25 f.).

¹ Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um die redaktionell überarbeitete Fassung meines Artikels aus der Publikation „Räume flexibler Bildung – Bildungslandschaft in der Diskussion“ (2011), hrsg. von Bollweg, P./Otto, H.-U. Wiesbaden, S. 189–203.

² Weitere Informationen unter: <http://www.staedtetag.de/fachinformationen/bildung/> [Zugriff am 01.08.2014].

Der Auftrag der Jugendämter in Bildungslandschaften

Die Kinder- und Jugendhilfe stellt eine eigenständige Sozialisationsinstanz neben Familie und Schule dar; sie soll gemäß § 1 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen. Dies geschieht in Kindertagesstätten, in Einrichtungen und Angeboten der Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit, durch Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung u.v.m.

Die Gesamtverantwortung liegt gemäß §§ 79 und 80 SGB VIII bei den kommunalen Jugendämtern als Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Sie müssen dafür Sorge tragen, dass in ihrem Einzugsgebiet die Angebote und Leistungen bereitgestellt werden, die mit Blick auf die Bedürfnisse und Interessen Heranwachsender und ihrer Familien notwendig sind.

In der Umsetzung dieses Auftrages sollen die Jugendämter – wie auch die Träger der freien Jugendhilfe – die Zusammenarbeit mit Schule und schulischen Institutionen an den verschiedenen Schnittstellen suchen und mitgestalten (vgl. hierzu u.a. §§ 11, 13, 36 und 81 SGB VIII, § 7 KJFöG NRW). Auf der anderen Seite ist der Auftrag zur Kooperation auch im Schulgesetz NRW verankert (u.a. in den §§ 5 und 80 SchulG). Die Kooperation und Vernetzung von Fach- und Lehrkräften, sowohl auf der schulischen als auch auf der kommunalen Ebene, erfolgt vor diesem Hintergrund bereits seit vielen Jahren – allerdings oft nur anlassbezogen und nicht unter dem ‚Dach‘ eines gemeinsamen Leitbildes in der Bildung.

Die Jugendämter sind in mehrfacher Hinsicht gefordert, die Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften sowohl in den Handlungsfeldern der örtlichen Kinder- und Jugendhilfe als auch in kooperativen Praxisfeldern aktiv mitzugestalten:

- Sie sind Vertreter der Interessen und Bedarfe von Kindern und Jugendlichen.
- Sie müssen die für erfolgreiches Aufwachsen notwendige Unterstützung zur Verfügung stellen.
- Sie sind Garanten für sozialpädagogische Kompetenz und ganzheitliche Bildungsprozesse.
- Sie sind Vertreter der Einrichtungen und Träger der örtlichen Kinder- und Jugendhilfelandchaften.
- Sie sind wichtige Planungspartner u.a. der Schulverwaltungen.
- Sie sind Ansprechpartner für Schulen und Schulaufsicht, die die Vernetzung mit außerschulischen Bildungspartnern suchen.

Sie sind damit zuständig für die Profilierung einer eigenständigen Kinder- und Jugendpolitik in der Kommune bzw. Region – und sollen sich zugleich in

allen gelingendes Aufwachsen betreffenden Handlungsfeldern einmischen. In der Gestaltung der ‚eigenen‘ Bildungslandschaften in Handlungsfeldern wie der Jugendarbeit, den Tageseinrichtungen für Kinder, der Jugendsozialarbeit usw. haben die Jugendämter hierfür die notwendige Planungs- und Steuerungskompetenz.

Hürden für Jugendämter in kooperativen Handlungsfeldern

Anders sieht es in kooperativen Handlungsfeldern mit Schule aus. Die aktuelle Praxis in Nordrhein-Westfalen verweist auf mehrere Hürden für Jugendämter, die Bildungslandschaften hier mitgestalten wollen.

Eine *erste Hürde* ist die Zuordnung der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe zu Bildung:

- Viele Fachkräfte verstehen sich traditionell nicht als Bildungsanbieter und definieren ihre Angebote nicht als Bildungsangebote.
- Schulische Akteure sowie Vertretungen der Kommunalpolitik nehmen die Kinder- und Jugendhilfe oft nicht als Bildungsanbieter wahr.
- Das kann zum einen die Nichtbeteiligung oder sogar Ausgrenzung des Jugendamtes in Fragen der (kommunalen) Bildungsplanung zur Folge haben.
- Zum anderen wird Schule nach wie vor als ‚natürlicher‘ Ausgangspunkt von Bildungslandschaften gesehen, womit zugleich eine höhere Bedeutung schulischen Lernens einhergeht.

Eine *zweite Hürde* ist die Trennung von äußeren und inneren Schulangelegenheiten. Während die Kommune im Rahmen der Jugendhilfeplanung sowohl Strukturen (Einrichtungen, Personal usw.) als auch Inhalte (Schwerpunktsetzungen in den Handlungsfeldern) steuert, ist sie im Schulbereich ‚nur‘ für die Planung der Schulgebäude zuständig; das Lehrpersonal und die pädagogischen Inhalte liegen in der Verantwortung des Landes. Das bedeutet:

- Eine integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung ist schwer umzusetzen, da unterschiedliche kommunale ‚Planungskulturen‘ aufeinander treffen.
- Eine umfassende, auch die Inhalte der Schulprogramme umfassende Bildungsplanung setzt die Mitwirkung von Schulen und Schulaufsicht voraus; da diese nur auf freiwilliger Basis erfolgen kann, werden nachhaltige Planungsprozesse erschwert.

Damit einher geht eine *dritte Hürde*. Bei der Mitgestaltung der örtlichen Schullandschaft haben die Jugendämter keine Planungs- und Ressourcenverantwortung. Damit fehlt es an der notwendigen Umsetzungsmacht: Die Jugendämter können nur Impulsgeber sein und Ziele und Initiativen zwar vorschlagen, nicht jedoch alleine umsetzen.

Diese Hürden müssen bei der Entwicklung hin zu kommunalen Bildungslandschaften berücksichtigt werden – sie sind aber kein grundsätzlicher Hinderungsgrund für die Jugendämter, ihre Mitgestaltungsmöglichkeiten auch an kooperativen Schnittstellen zu Schule zu suchen und zu nutzen.

Was ist also zu tun?

Handlungsanforderungen für die Jugendämter

Wenn sich Jugendämter auf dem Weg hin zu kommunalen Bildungslandschaften machen wollen, so bedarf es zwingend der jugendhilfepolitischen Weichenstellung durch den *Jugendhilfeausschuss*. Konkret kann das heißen, dass der Jugendhilfeausschuss:

- ein eigenständiges Leitbild zur Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe und in der Kommune insgesamt verabschiedet,
- dafür sorgt, dass die notwendigen (Personal)Ressourcen im Jugendamt zur Verfügung stehen, z.B. für die Stelle einer Bildungskoordination,
- dafür eintritt, dass Vertretungen des Jugendamtes in schulbezogene Planungs- und Steuerungsgremien eingebunden werden (z.B. im Lenkungskreis des Regionalen Bildungsnetzwerkes),
- Sitzungen mit dem Schulausschuss initiiert, um bildungsrelevante Fragestellungen und Weichenstellungen in der Kommune/Region gemeinsam zu beraten.

Was die *Jugendamtsverwaltung* angeht, so stellt die Positionierung zu kommunalen Bildungslandschaften eine klassische Querschnittsaufgabe dar, die von daher alle Fachabteilungen betrifft. Konkrete Handlungsschritte können sein:

- Das Jugendamt führt einen offenen Dialog mit den örtlichen Trägern der freien Jugendhilfe über die Entwicklungen hin zu kommunalen Bildungslandschaften und damit einhergehende Chancen und Handlungsanforderungen (wie z.B. die Positionierung freier Träger in den verschiedenen Handlungsfeldern als Bildungsanbieter und ggf. auch -partner von Schulen).
- Das Jugendamt macht die vorhandene Bildungslandschaft der Kinder- und Jugendhilfe sichtbar (Stichwort „Landkarte“). Wichtige Instrumente sind hier der kommunale Kinder- und Jugendförderplan, der Wirksamkeitsdialog sowie andere etablierte Formen des Berichtswesens.
- Das Jugendamt initiiert kooperative Angebote in den Sozialräumen im Sinne von § 7 KJFöG NRW und tritt für die schrittweise gegenseitige Öffnung der Schulen und der Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ein. Hierzu kann z.B. die systematische Öffnung von Sozialraumkonferenzen und AGs nach § 78 SGB VIII für schulische Vertretungen gehören.

- Im Rahmen der Jugendhilfeplanung werden Bildungsbedarfe von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien erfasst, aufbereitet und offensiv an die örtliche Fachöffentlichkeit – Träger, Schulen, Politik, Bildungsbüro usw. – herangetragen.
- Das Jugendamt entwickelt ein Handlungskonzept zur (Weiter)Entwicklung der kommunalen Bildungslandschaft, das u.a. berücksichtigt:
 - wie die Kinder- und Jugendhilfe zur ‚Optimierung‘ der örtlichen Bildungslandschaft beitragen kann,
 - wie Kinder und Jugendliche dabei angemessen beteiligt werden können,
 - wo das Jugendamt selbst steuert und
 - wo es als Fachinstanz für informelle und non-formale Bildung ansprechbar ist,
 - wie das Thema Bildung und Bildungsplanung strukturell in den verschiedenen Fachabteilungen verankert ist.
- Die Weiterentwicklung der Organisationsstruktur, z.B. durch die Einrichtung einer Stelle für die Bildungskoordination, die Zusammenlegung von Planungsbereichen (Stabsstelle „Integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung“) und/oder die Zusammenlegung von Jugendamt und Schulverwaltung in einem Dezernat.

Handlungsanforderungen für die Akteure im Bereich Schule

Die Jugendämter müssen sich aufstellen und Planungsprozesse mitgestalten; das alleine reicht aber nicht aus. Die verantwortlichen Akteurinnen und Akteure im schulischen Bereich sind gleichermaßen gefordert.

Auf der *überörtlichen Ebene* muss das Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen dafür eintreten, dass die Kinder- und Jugendhilfe als Bildungspartner anerkannt wird und die Planungs- und Steuerungskompetenzen der Jugendämter in allen relevanten schulpolitischen Programmen und Erlassen konzeptionell verankert werden. Hierzu gehört, dass die Staatliche Schulaufsicht in ihren Beratungs- und Qualifizierungsinitiativen die Jugendämter als kommunale Bildungsakteure mitdenkt und einbezieht.

Auf der *örtlichen Ebene* sind die Schulen gefordert, frühzeitig den Kontakt zu den Jugendämtern zu suchen und für dauerhafte Kooperationen einzutreten. Konkrete Schritte können z.B. feste Ansprechpersonen auf beiden Seiten und/oder die Mitwirkung in den Gremien des Partners sein.

Schulverwaltung und Schulausschuss sind gefordert, den engen Fokus der äußeren Schulangelegenheiten

zu erweitern und nicht nur das Lernen in den Schulen, sondern auch außerschulische Bildungsanbieter und -orte in den Blick zu nehmen – und die enge Kooperation mit dem Jugendamt zu suchen.

Und auch im Rahmen des Auf- und Ausbaus Regionaler Bildungsnetzwerke geht es dann nicht mehr nur darum, schulische Bildung zu verbessern. Die kommunalen Akteure – Rat, Ausschüsse, Lenkungskreise, Bildungsbüros usw. – müssen vielmehr alle örtlichen Bildungslandschaften einbeziehen.

Der Ganzttag als Wegbereiter kommunaler Bildungslandschaften

Der Ganzttag ist in den letzten gut zehn Jahren systematisch ausgebaut worden; inzwischen gibt es in fast allen Regionen und Kommunen offene und gebundene Ganzttagsschulsysteme. Bedeutsam ist dabei, dass der Ganzttag durch die konzeptionelle Verankerung des Kooperationsgedankens sozusagen Wegbereiter für kommunale Bildungslandschaften ist.

Vor diesem Hintergrund sind die Träger der freien Kinder- und Jugendhilfe und die Jugendämter gefordert, die Öffnung von Schule für außerschulische Angebote und Träger und die wachsenden Gestaltungsmöglichkeiten der Kommunen im Ganzttag gleichermaßen als Herausforderung und als Chance wahrzunehmen:

- Auf der Grundlage eines erweiterten Bildungsbegriffs sollen im Ganzttag auch sozialpädagogische – z.B. interkulturelle, geschlechtsspezifische, ökologische, partizipative, freizeitorientierte und offene – Lernangebote integriert werden. Dies gelingt bereits vielerorts; gleichwohl müssen sich noch mehr Angebote an den Interessen und Bedarfen von Kindern und Jugendlichen orientieren.
- Ganzttag heißt Öffnung zum Sozialraum und Kooperation mit dort tätigen bildungsrelevanten Akteuren (ermöglicht durch u.a. die Kapitalisierung von Lehrerstellen). Im Bereich der offenen Ganzttagsschule ist die Mitgestaltung durch Jugendhilfeträger inzwischen flächendeckend Praxis. In der Sekundarstufe I ist dies noch nicht der Fall – u.a. da Schulen sich auch gegen eine Kooperation entscheiden können. Hier wäre eine Kooperationsverpflichtung eine wichtige bildungspolitische Weichenstellung, die sowohl freien Trägern als auch den Kommunen mehr Planungs- und Gestaltungssicherheit bieten würde.
- Schulen sollen bei der Ganzttagsschulentwicklung mit dem Schulträger und dem Jugendamt kooperieren (durch integrierte Planungsprozesse und frühzeitige Beteiligung). Werden Angebote im Ganzttag von Jugendhilfeträgern nach den Grundsätzen des SGB VIII gestaltet, so sind diese

Bestandteil der kommunalen Jugendhilfeplanung. Kapitalisierte Geldmittel werden über die Kommunen bewirtschaftet und mit gesteuert; auch das schafft Einflussmöglichkeiten (z.B. können Kooperationsverträge gezielt mit örtlichen Trägern abgeschlossen werden).

- Die Vernetzung auf regionaler bzw. kommunaler Ebene soll ausgebaut werden. So gibt es mancherorts bereits Qualitätszirkel, in denen Schulverwaltungsamt, Jugendamt, freie Träger, Schulen und die Schulaufsicht gemeinsam den Ganzttag weiterentwickeln. Allerdings sind nicht überall die kommunalen Ämter in der (Mit)Steuerung – hier gibt es Entwicklungsbedarf.
- Im Rahmen der Ganzttagsschulentwicklung soll die Zusammenarbeit mit den Jugendämtern auch an anderen kooperativen Schnittstellen verbessert werden. Das können z.B. Verfahrensabsprachen beim Kinderschutz und Konzepte zur Einbindung erzieherischer Hilfen in den Ganzttag sein, die Jugendämter in einigen Regionen/Kommunen bereits entwickeln, um Kinder integrativ zu fördern – bis hin zu gemeinsamen Lösungen für einen inklusiven Ganzttagsalltag.

Die Jugendämter haben also die Möglichkeit, die ‚Türen‘ für kooperative Praxis und Vernetzungen zu nutzen und ihrer Planungs- und Gestaltungsverantwortung gerecht zu werden. Sie sind nicht nur im Einzelfall und anlassbezogen gefordert, sondern müssen dauerhaft den kooperativen Bereich des Ganztags als auch den eigenen planerischen Verantwortungsbereich verstehen und als Bestandteil der örtlichen Bildungslandschaft mitgestalten.

Ausblick

Die Kinder- und Jugendhilfe und hier insbesondere die Jugendämter sind in doppelter Hinsicht gefordert. Sie müssen auf schulische Entwicklungen wie den Ganzttag und die Regionalen Bildungsnetzwerke reagieren und sich positionieren. Und sie müssen zugleich die Bildungslandschaften in den eigenen Handlungsbezügen offensiv gestalten. Beide Aufgaben entsprechen dem gesetzlich verankerten Gestaltungsauftrag der öffentlichen Jugendhilfe – der durch den 14. Kinder- und Jugendbericht nochmals nachdrücklich bestätigt wird (vgl. BMFSFJ 2013). Dies spiegelt sich auch in der aktuellen Diskussion über kommunale Präventionsketten wieder, in denen der Ganzttag und die Kommunale Bildungslandschaft in ihrer Gesamtheit wichtige ‚Bausteine‘ für die Altersgruppen der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen darstellen.

Viele Jugendämter sind hier bereits auf gutem Wege und gestalten den Ganzttag mit, wirken in den Regionalen Bildungsnetzwerken mit oder übernehmen selbst

die Federführung für die örtliche Bildungslandschaft.³ Wo das noch nicht der Fall ist, müssen die verantwortlichen Akteure sich bewegen und bereit sein, neue Wege zu gehen, dazuzulernen, Perspektiven zu wechseln, den Dialog zu suchen, die eigene Praxis für Andere einsichtig zu machen und integrative Konzepte und Lösungen zu erarbeiten. Das sind alles Ziele, die in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen alltäglich sind. Von daher sollte es eigentlich auch den Erwachsenen in der Politik, den Ämtern und Einrichtungen leicht fallen, notwendige ‚Kulturbrüche‘ zu wagen und gemeinsam die örtliche Bildungslandschaft weiterzuentwickeln. Dann könnte es gelingen, dass aus dem Nebeneinander von Systemen, Bildungseinrichtungen und Bildungsakteuren ein Miteinander wird.

Literatur

Bollweg, P./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2011): Räume flexibler Bildung – Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 14. Kinder- und Jugendbericht. Drucksache 17/12200. Berlin.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 12. Kinder- und Jugendbericht. Drucksache 15/6014. Berlin.

MGFFI NRW – Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): 9. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung: Bildung, Teilhabe, Integration – Neue Chancen für junge Menschen in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

³ Mit der Förderposition „Kinder- und Jugendarbeit in Kommunalen Bildungslandschaften“ im Kinder- und Jugendförderplan NRW können Initiativen vor Ort zeitweise auch durch das Jugendministerium unterstützt werden. Weitere Informationen unter: http://www.mfkjks.nrw.de/kinder-und-jugend/foerderbereiche-14642/#F_rderbereich_I [Zugriff am 01.08.2014].

2.8 Ideen zur Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften¹

Jürgen Oelkers

In Deutschland kennt die Schulentwicklung vier grosse und übergreifende Trends, die die nächste Dekade bestimmen werden:

- Ganztagschulen: Mehr Zeit neben dem Unterricht
- Bildungslandschaften: Lernen vor Ort
- Gesamtschulen/Gemeinschaftsschulen: Zweite Säule neben dem Gymnasium
- Inklusion: Gemeinsames Lernen als Regelfall

Zum einen geht es um den Aufbau von Formen der *Ganztagsbildung*, die den Schulen mehr Zeit und Möglichkeiten geben und damit mehr zulassen als Unterricht in Form von Lektionen. Außerdem wird sich die Durchmischung der Professionen an den Schulen durch die Ganztagsbildung beschleunigen. Zweitens werden *Bildungslandschaften* zur Öffnung der Schulen beitragen und neuartige Kooperationen zwischen Akteuren befördern. Weiter wird sich die deutsche Schulstruktur nach der Grundschule zu einem *Zweisäulenmodell* entwickeln und schließlich sorgt die *Inklusion* für ein nochmals verändertes Arbeits- und Lernfeld.

Die verschiedenen Trends stehen nicht nebeneinander, sondern lassen sich durchaus aufeinander beziehen. Die Aufgabe der Inklusion kann in Ganztagschulen weit besser verwirklicht werden als in Halbtagschulen, weil mehr Zeit für neue Aufgaben sowohl des Unterrichts als auch der Betreuung und Förderung zur Verfügung steht. Die Vernetzung der Schulen im lokalen Umfeld schafft zusätzliche Chancen für inklusive Prozesse, auch weil sie auf diesem Wege verstärkt an die Öffentlichkeit herangetragen werden. Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf erleben dann keine ‚Sonderbehandlung‘ mehr, sondern sind Teil einer Schulgemeinschaft, die vor Ort sichtbar ist.

Für den Prozess der Kommunalisierung bietet sich der Ausdruck „Bildungslandschaften“ an, den man zunächst einmal als Metapher würdigen sollte: Landschaften ändern sich noch langsamer als Schulen und vielleicht sind Landschaften eine Art natürlicher Trost inmitten von Prozessen des Wandels. Vielleicht ist auch gerade deshalb von ‚Bildungslandschaften‘ die Rede, da die Vorstellungen des Raumes vor den Irritationen

der Bildung schützt. – Man denke nur daran, dass viele Erwachsene den PISA-Test nicht bestehen würden, obwohl sie alle eine Schule besucht und meistens auch einen Abschluss erhalten haben. Nachhaltigkeit scheint es da gar nicht gegeben zu haben, höchstens die Nachhaltigkeit des Vergessens.

Was wäre nun unter „Nachhaltigkeit in Bildungslandschaften“ zu verstehen? Die Frage lässt sich mit einer Liste von Stichworten weiterverfolgen. Zur Nachhaltigkeit von Bildungslandschaften braucht man mindestens:

- eine ausreichende und stetige Finanzierung,
- erfolgreiches Management,
- eine stabile Vernetzung der Akteure,
- Kreativität, auch bei Misserfolgen
- und schließlich – gute Ideen.

Mit ‚guten Ideen‘ werden die Kognitionen hinter den Bildungslandschaften bezeichnet, aus denen sich das Know-How entwickelt. Was genau ist dabei der Anspruch? Schulen sind nicht länger staatlich geschützte Inseln, die für sich alleine in der Bildungslandschaft stehen. Sondern sie müssen sich als Teil der Bildungslandschaft, die durch weitere Akteure gestaltet wird, verstehen und mit den Akteuren kooperieren. Was teilweise unter dem Begriff ‚Scheinveranstaltungen‘ gefasst wird – Elternabende, Schulbasare, der Politiker im Klassenzimmer, der Bürgermeister als ‚Anspruchspartner‘ – wird zu einer Kernaufgabe: Die Öffnung der heute teilweise nach wie vor geschlossenen Schule in den kommunalen Bildungsraum.

Die Möglichkeiten für Schulen, neue Partnerschaften einzugehen und neue Aufgabenfelder zu erschließen, sind vielfältig. Man denke an:

- die Öffnung der Schule für die Offene Kinder- und Jugendarbeit,
- die Nachhilfe aus einer Hand als Konkurrenz zu den Lernstudios,
- Kooperation von Volkshochschulen mit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit,
- die Nutzung von Chancen der Selbstinstruktion,
- die Stärkung der musikalischen/kulturellen Bildung,
- die Nutzung neuer (technischer) Lernmedien.

Ein wichtiger Baustein für die Entwicklung von Bildungslandschaften ist die **Offene Kinder- und Jugendarbeit**, die ihren Ort außerhalb des Schulge-

¹ Weite Teiles des vorliegenden Textes sind dem Vortrag „Ganztagschulen, Bildungslandschaften und lokale Steuerung“ des Autoren am Dienort Soest des Ministeriums für Schule und Weiterbildung am 6. November 2012 entnommen.

bäudes hat. Dabei liegt eine unterschiedliche Definition und Zuschreibung von Lern- und Bildungsverständnis vor. Sowohl Schule als auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit verstehen teilweise die Bedeutung des gemeinsamen Lern- und Bildungsraumes für die Praxis nicht. Die Schule sieht sich selbst als didaktisch autonome Größe und wird von anderen Akteuren auch als solche verstanden. Das Umfeld ist für sie oft nur ein Zulieferbetrieb, dessen tatsächliche Bedeutung *nicht* wahrgenommen zu werden braucht. – Eine vertane Chance, weil die Schule von den Erfahrungen in der Jugendarbeit unmittelbar lernen und auch profitieren könnte. Beispielhaft kann hier die tatsächliche Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen von Schule genannt werden. Schule erhält oft gefilterte Rückmeldungen, also geschönte Botschaften, über das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Die Schule als Bildungsort scheint somit kein geeigneter Ort für Kinder und Jugendliche zu sein, über Erfahrungen und Gefühle im Kontext der Schule zu reden. In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit scheint es dagegen praxisnahe Austauschmöglichkeiten über reale Schulerfahrungen zu geben. Studien zeigen, dass generell mit der Dauer der Schulzeit die Motivation der Schülerinnen und Schüler abnimmt. Diese Tendenz wird vor allem dort gemindert, wo es einen vollumfänglichen Ganztagsbetrieb gibt. Das spricht dafür, mit der Ganztagsbeschulung weiter fortzufahren und sie auszubauen.

In vielen Kommunen bestehen **kommerzielle Lernstudios**, die oftmals den Anspruch erheben, nicht ‚Nachhilfeunterricht‘ zu erteilen, sondern ‚Vorhilfeunterricht‘. Die Investitionen der Eltern für die Lerneinheiten in Lernstudios sind erheblich. Doch was spricht dagegen, stattdessen ältere Schüler in die Förderarbeit einzubeziehen? Die Gemeinden oder Landkreise könnten einen kommunalen Pool bilden, einen Service bereitstellen und gegen ein vergleichsweise geringes Entgelt die Leistungen bezahlen. Das wäre eine etwas ungewöhnliche Jugendarbeit, die früher gang und gäbe war und eine sinnvolle Aufbesserung des Taschengeldes der Jugendlichen darstellte.

Volkshochschulen organisieren in allen deutschen Städten einen Grossteil der Erwachsenenbildung. Sie kooperieren an vielen Orten schon heute mit Theatern, Museen oder Konzerthäusern etwa im Bereich der pädagogischen Vorbereitung und didaktischen Betreuung von Aufführungen oder Ausstellungen. In Städten wie Basel organisiert die Volkshochschule sogar die Seniorenuniversitäten. Wenig verbreitet sind dagegen Kooperationen mit der Kinder- und Jugendarbeit, obwohl – oder weil – Jugendliche für die Volkshochschulen die am schwierigsten erreichbare Zielgruppe darstellen. Aber genau das spricht für neue Formen der Kooperation, und zwar über die Erlebnispädagogik hinaus mit kommunalen Aufträgen und Anliegen.

Ein vielfach unterschätzter Bildungsbereich ist die **Selbstinstruktion**. Das Bildungsdenken wird sehr schnell auf Schule und professionellen Unterricht – auf institutionalisierte Bildung – reduziert, während sich in den alltäglichen Bildungsräumen eine Abkehr von formalisierter Unterweisung abzeichnet. Selbstinstruktion verlangt Programme, Laptops und Meetingpoints, also Know How und Orte. Virtuelles ebenso wie reales. „Lernen vor Ort“ gewinnt so überraschende Varianten, die ‚Lernen‘ von ‚Unterricht‘ unterscheiden und die bei künftigen Qualifizierungsprozessen eine zentrale Rolle spielen werden. Laptops können nicht den Theaterbesuch oder das soziale Lernen ersetzen, wohl aber manche überflüssige Unterrichtslektion, die es entgegen dem Anschein in der Realität tatsächlich geben soll.

Ein Zentrum der Bildungserfahrung für jedes Kind sollte **Musik** sein. Aber wie wird musikalisches Lernen zu einer Kernerfahrung mit nachhaltigen Effekten? Der zentrale Schritt ist die Veränderung im Bildungsraum, die Öffnung und Kooperation der verschiedenen Lernfelder sowie die Verfolgung gemeinsamer Ziele. Was muss dazu getan werden? Die notwendigen Entwicklungsschritte lassen sich etwa so bestimmen:

- Andere Anreizsysteme für breitere Nachfrage
- Neue Kooperationen vor Ort
- Nutzung von Bildungslandschaften
- Gemeinsame kommunale Ziele
- Neue Medien
- Bildungspolitische Kampagnen

Die Bildungserfahrung muss sich lohnen, also für individuelles Fortkommen sorgen und einen Lernkredit erbringen. Musikalische Bildung kann nicht einfach vom TransfERNutzen beurteilt werden, aber für eine breitere Nachfrage sind andere Anreizsysteme notwendig, wie sie etwa mit der Anrechnung von Lernleistungen quer zu den Anbietern gegeben sind.

Schulischer Musikunterricht, der weit hinter seinen Möglichkeiten bleibt, hilft keinem Kind weiter. Daher müssen weiterhin Allianzen gesucht werden: Höhere Standards können erfüllt werden, wenn die öffentliche Schule eng und nachhaltig mit den Musikschulen zusammenarbeitet. Die Ressourcen sind begrenzt, die Stundentafel der Schule kann nicht beliebig erweitert werden, also liegt es nahe, die vorhandenen Kräfte zu bündeln und eine gemeinsame Anstrengung anzustreben. Das Ziel muss lauten: Jedes Kind erhält die Chance, ein Instrument lernen zu können. Nicht jeder wird ein Künstler, aber jeder kann dadurch Spielen und Hören lernen. Auf der anderen Seite, wer wirklich Musik oder musikalisches Lernen in den Mittelpunkt der Lebenserfahrung von Kindern und Jugendlichen rücken will, sollte nicht nur an Schulen denken. Hier können kommunale Kampagnen im öffentlichen Raum weiterhelfen. Man muss, anders gesagt, Anlässe für musikalisches Lernen im öffentlichen Raum schaffen, ausserhalb

der Schule, sozusagen dort, wo das Leben spielt. Ein Instrument kann man überall spielen und überall kann man auch lernen, wie man besser wird.

Musikalische Projekte werden häufig von der Offenen Kinder- und Jugendarbeit unterstützt und sind dort als Lernform fest verankert. Durch die oben benannte Trennung in der Praxis zwischen Schule und Offener Kinder- und Jugendarbeit im Bildungsort, werden musikalische Projekte in der Schule nicht sichtbar. Eine Möglichkeit wäre es, als Kommune gemeinsam mit den Schulen und der Kinder- und Jugendarbeit Wettbewerbe auszuschreiben, wie dies z.B. für die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz geschieht.

Bildungslandschaften ermöglichen im Kern die gezielte Förderung von Lernbereichen, die im Halbtagsbetrieb der Schulen Randerfahrungen waren. Gerade für die körperliche, ästhetische und musische Bildung von Kindern und Jugendlichen bieten sich neue Formen der Zusammenarbeit an, die es vorher nur zufällig gegeben hat.

Der **Wandel der Lernmedien** ist für die Schule unaufhaltsam, er scheint nachhaltiger als alles andere, er betrifft die gesamte Lernzeit und hat so unmittelbare Auswirkungen auf den Lernraum. Man holt sich nicht mehr ‚Bildung‘ zu einer bestimmten Zeit und an einem dafür vorgesehenen Ort, sondern ruft die Informationen ab, die man zum Lernen gerade braucht, wobei zwischen ‚Lernen‘ und ‚Freizeit‘ nicht mehr umfassend unterschieden werden kann. Eine der interessanteren Fragen der Zukunft ist, wie man Kinder und Jugendliche unterrichten soll, die als ‚digital natives‘ aufgewachsen sind und deren Lernmodus sich verändert hat, die von der Schulerfahrung in ihrer herkömmlichen Form kaum noch profitieren und doch hochmotiviert lernen. Die besondere Kompetenz kann und soll man in Bildungslandschaften nutzen, mit dazu passenden Ansätzen der Medienpädagogik. Man kann oder muss dann die Stundentafel kreativ einsetzen und gewinnt mehr Zeit für andere Aufgaben als Unterricht, ein Ganztagsbetrieb vorausgesetzt.

Wer an die Gestaltung von Bildungslandschaften denkt, hat auch ein Crossover vor Augen, also überraschende und unerwartete Wechselbeziehungen der einzelnen Anbieter:

- Die Kinder- und Jugendarbeit sollte gerade für Senioren attraktiv sein, nicht als Zielgruppe, sondern für den Erfahrungstransfer.
- Die Theater müssen sich speziell etwas für die Jugendlichen einfallen lassen, wenn sie nicht vergreisen wollen.
- Die Musikschulen können ihr Angebot für die ‚musikalischen Analphabeten‘ öffnen und auch die ältere Bevölkerung in die Anfangsgründe der Beherrschung eines Instruments einführen.

Als organisierte Landschaft mit deutlichem Zielgruppenbezug ist Bildung mehr als das, was Schulen vermittelt. Um den ganzen Menschen und ein ganzheitliches Bildungsverständnis in der Praxis in den Blick zu nehmen, ist eine Bündelung der Kräfte und Ressourcen nötig.

Wenn das allgemeine Ziel einer Bildungsbeteiligung über die Lebenszeit ernsthaft angestrebt werden soll, ist eine entscheidende Frage, wie die so genannten ‚bildungsfernen Schichten‘ dafür gewonnen werden. Das ist nicht nur eine Frage von Management und Organisation, sondern hat mit der gesamten Strategie zu tun. Es ist extrem schwer, Jugendliche und junge Erwachsene für Bildung zu gewinnen, wenn sie schon in der Schule damit schlechte bis entwürdigende Erfahrungen gemacht haben.

Das bedeutet nicht nur, über neue Wege der Förderung vor und in der Schule nachzudenken, sondern kommunale Gesamtprogramme zu entwickeln, die tatsächlich imstande sind, das zu bewirken, was die UNESCO wiederholt fordert, nämlich: *No child left behind*.

Das Konzept der Vernetzung in Bildungslandschaften zieht die Konsequenz aus der Einsicht, dass über den konkreten Einsatz der Ressourcen lokal entschieden wird und somit keine flächendeckende Steuerung des Bildungswesens möglich ist. Die Umsetzung von Innovationen im Bildungsbereich ist wesentlich bestimmt durch die Kulturen und Mentalitäten, die im Feld und vor Ort vorhanden sind.

Die Steuerung durch Gesetze und Erlasse war lange Jahrzehnte eine tief sitzende Illusion, die man unter dem Stichwort ‚Regelungswut‘ gelegentlich noch immer antrifft, aus der sich aber nie die historische Wirklichkeit entwickelte, die angestrebt wurde. Gerade Bildungsreformen kommen nie so an, wie die politische Rhetorik sie verkündet. Der Grund ist einfach: Die Realisierung hängt von den Akteuren vor Ort ab, die über eine Deutungshoheit und eigener Art verfügen. Insofern kann man die Frage, was die Form aus dem System macht auch umkehren und fragen: Was macht das System mit der Reform?

Regionale Bildungsnetzwerke kann man knüpfen und beeinflussen, aber nicht kommandieren, und – sie wachsen auf nicht vorhersehbare Weise. Nur dann sind sie nachhaltig, weil sich mit ihnen Ideen und Lösungen verbinden, die *vor Ort* überzeugt und genau dort auch Bewegung ausgelöst haben. „Nachhaltig“ heißt nicht, eine bestimmte Lösung auf Dauer gestellt zu haben, sondern mit der Lösung den weiteren Prozess zu beeinflussen. Entgegen Konfuzius: Der Weg ist nicht das Ziel, sondern das je erreichte Ziel muss zum nächsten Weg passen.

3.1 Bildungslandschaften gestalten – Die Arbeit des Kommunalen Bildungsbüros in Gelsenkirchen

Manfred Beck, Uwe Eisenberg, Thomas Hackmann

Einleitung – Gemeinsame Verantwortung für eine nachhaltige Bildungslandschaft

Am 1. Februar 2009 schlossen das Land Nordrhein-Westfalen und die Stadt Gelsenkirchen den Kooperationsvertrag zur Entwicklung eines Bildungsnetzwerkes in der Region Gelsenkirchen. Dieser Vertrag fußt auf einem nachhaltigen Bildungsverständnis, wie es vom Deutschen Städtetag und dem Land Nordrhein-Westfalen entwickelt worden ist und in Gelsenkirchen bereits umgesetzt wurde.

Bildung bietet dem Individuum Orientierung in den vielfältigen Lebenswirklichkeiten einer zunehmend pluralistisch differenzierten Gesellschaft, gleichzeitig schafft sie Zugang zu den (in stetigem Wandel befindlichen) Arbeitsmärkten und ist somit Schlüssel zu einer selbstbestimmten Lebensweise. Gesamtgesellschaftlich gesprochen ist erfolgreiche Bildungsarbeit somit nicht nur eine zentrale Bedingung für wirtschaftlichen Erfolg und Innovationsfähigkeit einer Region, sondern kann bestenfalls einen Beitrag dazu leisten, soziale Ungleichheiten abzuschwächen. Dadurch ist eine funktionierende Bildungslandschaft für die Zukunftsfähigkeit und den Zusammenhalt einer (Stadt-)Gesellschaft wohl nicht hoch genug einzuschätzen. Dies gilt auf staatlicher wie auf kommunaler Ebene gleichermaßen.

Um im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsbegriffes die Lern- und Lebenschancen für alle Kinder und Jugendlichen zu verbessern, ist es essentiell, alle in diesem Feld tätigen Akteure einzubinden und die verschiedenen Ressourcen zu nutzen. Dabei gilt es die ganze Bandbreite der vorhandenen Infrastruktur transparent zu machen, zu vernetzen und dadurch Kooperation zu initiieren. Vernetzung und Kooperation sollte jedoch nicht nur in die Breite erfolgen, sondern auch entlang der gesamten Bildungsbiografie Heranwachsender, denn gerade die Übergänge wurden als kritische Gelingensfaktoren einer Bildungskarriere identifiziert (vgl. hierzu Bellenberg & Forell 2013).

Das Regionale Bildungsnetzwerk

Die regionale Organisation eines Gesamtsystems für Bildung, Betreuung, Beratung und Erziehung bedarf verlässlicher Plattformen, die Prozesse koordinieren und institutionalisieren. In Gelsenkirchen übernimmt die *Bildungskonferenz* die Gesamtorganisation dieser Prozesse: Hier kommen in etwa einmal jährlich Vertreterinnen und Vertreter der Schulen, Schulaufsicht, der Jugendhilfe und diverser weiterer Institutionen der Bildungsregion zusammen, um Konzepte und Leitideen zu erörtern. Dabei werden verbindliche Absprachen getroffen und Handlungsempfehlungen abgegeben.

Der *Lenkungsgruppe* kommt eine Art ‚Scharnierfunktion‘ zwischen der empfehlenden Ebene (Gelsenkirchener Bildungskonferenz), der Entscheidungsebene in der Kommune und bei der Schulaufsicht des Landes zu. Sie setzt sich paritätisch aus je vier Vertreterinnen und Vertretern des Landes Nordrhein-Westfalens (u.a. zwei von den lokalen Schulen zu benennende Schulleitungen) und vier Vertreterinnen und Vertretern der Stadt Gelsenkirchen zusammen. Die Sitzungen der Lenkungsgruppe sind zwar nicht öffentlich, trotzdem arbeiten die Mitglieder nicht ‚im Verborgenen‘, denn der jeweilige Beratungsstand in der Lenkungsgruppe wird vom *Kommunalen Bildungsbüro* aufbereitet und sowohl in die kommunalen Strukturen (Verwaltung/Politik/Bildungsnetzwerk) als auch an die Bezirksregierung gegeben. Zudem leiten die von den Schulen gewählten Vertreterinnen und Vertreter den Beratungsstand regelmäßig an die Schulformsprecherinnen und -sprecher weiter, die wiederum ihre Schulen informieren. So soll ein zeitgleicher Informationsfluss bzgl. der im Fokus stehenden Themen garantiert werden.

Das Kommunale Bildungsbüro (KBB)

Schon einige Zeit vor dem Kooperationsvertrag zwischen Land und Kommune wurden im Vorstandsbericht 4 „Kultur, Bildung, Jugend, Sport und Integration“ mit der Einrichtung des Kommunalen Bildungsbüros und der Bildung des Referates Erziehung und Bildung zwei weitreichende und zukunftsweisende organisatorische Veränderungen durchgeführt. Dem strategischen Ansatz eines nachhaltigen Handelns für Kinder und

Jugendliche ‚aus einem Guss‘ folgend, wurden dazu die zwei bisher getrennten kommunalen Handlungsfelder „Jugendamt“ und „Schulverwaltung“ administrativ zu einer „Gemeinwesensorientierten Gestaltungsaufgabe“ zusammengeführt.

Die erfolgreiche Zusammenarbeit der Bereiche Jugendhilfe und Schule veranlasste dazu, die Aufgabenbereiche und die personelle Besetzung der Stabsstelle „Offene Ganztagschule“ zu erweitern und organisatorisch in das Kommunales Bildungsbüro zu überführen. Der Idee, ein möglichst interdisziplinäres Team aus Pädagoginnen und Pädagogen, Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern sowie Mitarbeitenden aus der Verwaltung zu bündeln, wurde mit der Integration einer Lehrerstelle des Landes NRW Rechnung getragen.

Im Kontext des Regionalen Bildungsnetzwerks übernimmt das KBB zusätzlich die Aufgaben einer Geschäftsstelle, wie die inhaltliche und organisatorische Vor- und Nachbereitung von Sitzungen der Lenkungsgruppe und der Bildungskonferenz. Hinzu kommt, entsprechend den Arbeitsaufträgen des Lenkungskreises, die Planung, Organisation und Durchführung von Maßnahmen, die durch die Regionale Bildungskonferenz empfohlen wurden, soweit diese nicht originär von den übrigen Partnern im Bildungsnetzwerk wahrgenommen werden.

Darüber hinaus bildet das KBB im Gestaltungsprozess der Bildungslandschaft die zentrale Anlaufstelle für alle Partner und soll dabei in definierten Handlungsfeldern unterstützen, koordinieren, initiieren, konzeptionieren, systematisieren und integrieren. Dazu gehört auch die Entwicklung von Konzepten, Vorlagen, Diskussionspapieren etc. oder die Akquise von Projekten und Fördermitteln im Bildungsbereich.

Das KBB war und ist u.a. an folgenden Projekten und Maßnahmen beteiligt:

- Projekt: **Gemeinsam länger Lernen (GELL)**¹
Im Rahmen dieses Projektes werden – im Sinne eines Verbundes der Schulsysteme Grundschule und Gesamtschule – Kinder von der ersten bis zu sechsten Klasse in einem gemeinsamen Klassenverband unterrichtet. Dabei werden in der Primarstufe die Vorteile eines rhythmisierten pädagogischen Ganztags genutzt.
- Projekt: **Medienscouts**
Ziel des Projektes ist es, die Kompetenz von Schülerinnen und Schülern im Umgang mit digitalen Medien und sozialen Netzwerken zu fördern.

¹ Näheres zum Projekt unter: http://www.gelsenkirchen.de/de/Rathaus/Kinder_Familien_und_Bildung/Kommunales_Bildungsbuero/Projekte_und_Arbeitsschwerpunkte/GELL-2010-Broschuere-LAY2.pdf.

- Schulgründung: **Sekundarschule in Gelsenkirchen-Hassel**²

Bei der neu gegründeten Sekundarschule in Gelsenkirchen-Hassel handelt es sich um eine integrierte Schulform mit einem innovativen Bildungsansatz.

- Schulgründung: **Gesamtschule in Gelsenkirchen-Erle**

Neugründung der fünften städtischen Gesamtschule; einer Stadtteilschule mit direktem Weg zum Abitur.

- Projekt: **RuhrFutur**³

Hierbei handelt es sich um eine gemeinsame Bildungsinitiative der Stiftung Mercator, dem Land NRW, fünf Ruhrgebietskommunen und fünf Hochschulen zur systemischen Zusammenarbeit mit dem Ziel einer Verbesserung des Bildungssystems im Ruhrgebiet, um perspektivisch allen Kindern und Jugendlichen Bildungszugang, Bildungsteilnahme und Bildungserfolg zu ermöglichen.

Seit Mai 2014 wurde das KBB mit der Kommunalen Koordinierung im Übergang Schule/Beruf („Kein Abschluss ohne Anschluss“) um ein Team erweitert. Hier werden in Zukunft vier Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter daran arbeiten, gemeinsam mit regionalen Partnern ein kommunal koordiniertes System zu etablieren, welches Jugendlichen möglichst rasche Anschlussperspektiven (Berufsausbildung oder Studium) bietet.

Arbeitsfeld Bildungsplanung

Ein wichtiger Teil der bildungspolitischen Entscheidungen fällt in die Zuständigkeit der Gemeinden. Zu erwähnen sind hier insbesondere die Gestaltung der frühkindlichen Bildung, die Jugendbildung, Schulbau und -erhaltung, die Arbeit der Volkshochschule, der Musikschule und der Stadtbibliothek. Um die bestmögliche pädagogische Förderung zu gestalten, kümmert sich der Schulträger nicht nur um den ‚sächlichen Rahmen‘, sondern zusammen mit anderen Bildungspartnern auch um weitere Unterstützungsstrukturen. Darüber hinaus arbeitet der Schulträger eng mit dem Schulamt der Stadt Gelsenkirchen und der Bezirksregierung Münster zusammen, um Schnittstellen mit den Schulen zu definieren und Synergieeffekte zwischen den Partnern zu befördern. In diesem Zusammenhang betätigt sich das KBB in folgenden Arbeitsfeldern:

² Weitere Informationen unter: http://www.gelsenkirchen.de/de/Rathaus/Kinder_Familien_und_Bildung/Kommunales_Bildungsbuero/Projekte_und_Arbeitsschwerpunkte/doc/GE_Sekschule_Broschuere_final.pdf.

³ Informationen zum Projekt unter: http://www.gelsenkirchen.de/de/Rathaus/Kinder_Familien_und_Bildung/Kommunales_Bildungsbuero/Projekte_und_Arbeitsschwerpunkte/00_RuhrFutur.pdf.

Schulentwicklungsplanung

Im Mittelpunkt der Schulentwicklungsplanung steht die Frage, wie die Möglichkeiten eines Schulträgers dazu genutzt werden können, die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen zu erhöhen. Das Schulangebot soll dabei so gestaltet werden, dass den Potentialen der Heranwachsenden optimal entsprochen werden kann. Dabei müssen aktuelle Tendenzen der demografischen Entwicklung, der Gesetzeslage, pädagogischen Anforderungen und Präferenzen bei der Wahl von Schulformen einbezogen werden.

Monitoring

Eine systematische, Indikatoren gestützte Beobachtung und Analyse des Bildungssystems hat vor allem den Zweck, bildungspolitische Fachdiskussionen und Entscheidungsfindungen empirisch zu unterstützen. Die wichtigsten Werkzeuge hierbei sind datenbasierte, statistische Analysen und zielgruppenorientierte Befragungen.

Berichterstattung

Um zum einen die Ergebnisse des Bildungsmonitorings der (Fach-)Öffentlichkeit und den politischen Gremien bekannt zu machen und zum anderen über aktuelle Maßnahmen und Projekte aufzuklären, bedarf es eines Systems der Berichterstattung. In diesem Zusammenhang ist zunächst der Gelsenkirchener Bildungsbericht zu nennen, welcher in regelmäßigen Abständen (alle zwei bis drei Jahre) umfassend über die Bildungsregion informieren soll. Anlassbezogen werden zudem kleinere, themenspezifische Berichte in die politischen Gremien eingebracht oder in Arbeitsgruppen, bei Netzwerktreffen und auf Fachtagungen vorgestellt. Um zeitnah über aktuelle Entwicklungen in der Bildungslandschaft berichten zu können, erscheint vier Mal jährlich ein digitaler Newsletter⁴ der momentan etwas mehr als 1.200 Menschen in der Region erreicht.

Daten und Statistik

Eine solide Datengrundlage stellt sowohl für die Bildungsberichterstattung als auch für die klassische Schulentwicklungsplanung eine essentielle Voraussetzung dar. Doch Praktikerinnen und Praktiker in den Schul- und anderen Bildungsinstitutionen und Bürgerinnen und Bürger profitieren von bildungsbezogenen Statistiken. Mit der jährlich erscheinenden Schülerjahresstatistik stellt das KBB daher allen Interessierten ein umfangreiches, unkommentiertes und übersichtlich aufbereitetes Zahlenwerk rund um die Gelsenkirchener Schullandschaft zur Verfügung.

Qualität in offenen Ganztagschulen (OGS)

Als Nachfolgeeinrichtung der Stabstelle „Offener Ganztags“ gehört dieses Arbeitsfeld nach wie vor zu den Kernthemen des Kommunalen Bildungsbüros. Thematischer Schwerpunkt ist dabei die pädagogisch-inhaltliche Weiterentwicklung der ganztägigen Bildungsangebote. Um ganzheitliches Lernen in der offenen Ganztagschule zu ermöglichen, sind multiprofessionelle Kompetenzen erforderlich. Der Gelsenkirchener Weg zur Entwicklung des offenen Ganztages war daher schon im Planungsprozess durch eine hohe Transparenz und die Einbindung verschiedener Expertinnen und Experten geprägt: So wurden bei der Entwicklung der pädagogischen, wie der baulichen Standards die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, der Eltern, der Lehrkräfte, der Schulleitungen, der Schulhausmeister, der freien Träger der Jugendhilfe usw., genutzt. Im Laufe der OGS-Gründungsprozesse wurden für alle Gelsenkirchener Schulstandorte feste Strukturen und Methoden zur Qualitätsentwicklung und besonders zur Qualitätserweiterung und -stabilisierung eingerichtet:

Trägernetzwerk OGS

Das Trägernetzwerk OGS hat sich vor 10 Jahren mit einem hohen Grad an Verbindlichkeit gegründet. Ständige Mitglieder sind die Träger die AWO Gelsenkirchen, der Bauverein Falkenjugend e.V., der Caritasverband und die evangelische Kirche Gelsenkirchen/Wattenscheid. Außerdem sind die Schulaufsicht bzw. die koordinierenden Lehrerinnen und Lehrer, Vertreterinnen und Vertreter des Jugendamtes, der Schulträger, das kommunale Integrationszentrum (ehemals RAA), die Sportjugend und das Kommunale Bildungsbüro vertreten. Bei Bedarf werden weitere Expertinnen und Experten, beispielsweise aus den Bereichen Kultur oder Gesundheitswesen, eingeladen. Ca. sieben bis acht Mal pro Jahr setzt dieser Kreis Impulse zur Weiterentwicklung der OGS. Die Ergebnisse gelten als verbindlich.

Neben einer Vielzahl von organisatorischen Fragen, die oftmals direkte Auswirkungen auf Inhalte haben, werden innerhalb des Trägernetzwerkes gesamtstädtische Standards abgestimmt. Hervorzuheben ist hier, dass trotz unterschiedlicher Ansprüche und Werte alle Beteiligten gemeinsame, gesamtstädtische Standards entwickeln. Auf Grundlage dieser gesamtstädtischen Qualitätsstandards werden an den Schulstandorten entsprechende Konzepte erarbeitet, bzw. fortgeschrieben.

Qualitätszirkel OGS

Ebenfalls vor 10 Jahren gründete sich der Qualitätszirkel OGS. Er setzt sich aus dem oben genannten Personenkreis, zuzüglich zweier Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte und Schulleitungen, zusammen. Anlassbezogen werden zudem Expertinnen und Experten zu unterschiedlichen Themen geladen (z. B. auswärtige Schul-

⁴ Hier einzusehen: http://www.gelsenkirchen.de/de/Rathaus/Kinder_Familien_und_Bildung/Kommunales_Bildungsbuero/Newsletter/default.asp.

leitungen, Schulpsychologischer Dienst). Dieser Kreis hat die Gelsenkirchener Handlungsempfehlungen entwickelt. Gegliedert in die Kapitel „Organisation und Ablauf einer Offenen Ganztagschule“, „Pädagogisches Gesamtkonzept“ und „Kommunikationsstrukturen“ werden zu den Gesichtspunkten

- Zieldefinition
- Bedacht und geklärt werden sollte...
- Bewährt hat sich

übersichtlich und in komprimierter Form praxisnahe Empfehlungen ausgesprochen. Mittlerweile werden in dem Qualitätszirkel tief greifende Konzeptionen und Ideen, wie z. B. die Themen Ganztagszüge, Familienzentren, Inklusion erörtert und dokumentiert.

Zusammenkunft aller Schul- und OGS-Leitungen

Bedingt durch einen hohen Grad an Wechseln von Schul- und OGS-Leitungen findet in einem regelmäßigen Turnus von zwei bis drei Jahren eine gemeinsame Zusammenkunft der o. g. Leitungen statt, bei der neben allgemeinen Fragen zur OGS auch themenspezifische Fragen erörtert werden. Hierzu werden mitunter auch Leitungspersonen aus angrenzenden Bereichen eingebunden: So wurden zur letzten Zusammenkunft die Leitungen der Gelsenkirchener Familienzentren eingeladen.

Gemeinsame Fortbildung

In Abstimmung mit den Fortbildungsmaßnahmen der Träger und des Kompetenzteams des Schulamtes werden durch das Kommunale Bildungsbüro Fortbildungen für die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des außerunterrichtlichen Bereichs sowie die Lehrkräfte angeboten. Waren zu Beginn dieser Fortbildungsreihen kurze Segmente zu verschiedenen Themen hilfreich und notwendig, so werden mittlerweile ganztägige oder mehrtägige Angebote mit einem entsprechenden Qualitätsstandard als effektiver betrachtet. Beispielhaft seien hier folgende Themen benannt:

- Entspannungstraining, Traumlandstunden für Kinder,
- Führen und Leiten von Schülergruppen,
- Entwicklungsstörungen,
- Aufmerksamkeitsstörungen (mit und ohne Hyperaktivität (AD(H)S)),
- Führen von Elterngesprächen,
- Schulhofnutzung.

Tagungen und Konferenzen

Ausgehend von einer Vielzahl ‚brennender Fragen‘ und ständiger Themen wurden verschiedene Tagungen für Fachleute und Eltern durchgeführt. Ein immer bleibender ‚Dauerbrenner‘ sind die Hausaufgaben bzw. Lernzeiten. Hier wurden verschiedene, individuelle Konzepte der Schulen diskutiert. So gibt es Schulstandorte, die bis auf Klasse vier komplett auf Hausaufgaben verzichten bzw. Schulen, die Hausaufgabenkonzepte durch Schulkonferenzbeschlüsse verbindlich regeln. Die OGS-Träger haben darüber hinaus eine öffentliche

Veranstaltung zu den OGS-Finzen unter Einbindung von Landespolitikern durchgeführt.

Evaluation – Elternbefragung

Einmal jährlich, kurz vor den Sommerferien, führt das KBB flächendeckend eine schriftliche Elternbefragung in den offenen Ganztagschulen durch. Sie dient als zielgruppenorientiertes Rückkopplungsinstrument im Rahmen der Qualitätskontrolle und -entwicklung, welches in Kooperation mit den Trägern und der Schulaufsicht kontinuierlich weiterentwickelt wird.

Die Ergebnisse werden anschließend in den politischen Gremien, wie auch im Trägernetzwerk vorgestellt und bieten damit eine Basis zu Diskussionen bzgl. weiterer Handlungsbedarfe. Jede OGS erhält zudem eine Auswertung Ihrer eigenen Ergebnisse, die auch als Grundlage für Gespräche dienen, welche Mitarbeiter des KBB jährlich an ausgewählten Standorten führen.

Aktuelle Arbeitsschwerpunkte des Kommunalen Bildungsbüros

Familienzentrum an Grundschulen

Vor zwei Jahren verständigte sich der OGS-Qualitätszirkel mit entsprechenden Expertinnen und Experten über das Thema „Familienzentrum an Grundschulen“. Grundsätzlich war den Beteiligten klar, dass in Ergänzung zu den bestehenden Angeboten eine neue Form von Elternarbeit an Grundschulen sinnvoll wäre. Im Laufe der Erarbeitung des Konzeptes wurde deutlich, dass sich die Beratungs- und Informationsangebote an *alle* Eltern richten müssen und sich die Schule darüber hinaus im Stadtteil noch stärker öffnen kann.

Ausgehend von den sozialen und familialen Wandlungsprozessen der letzten Jahre wurde die Aktivierung von Eltern im Bildungsprozess als elementar wichtiges Ziel der Qualitätszirkelarbeit identifiziert. Ziel des Konzeptes zur Gründung von Familienzentren in Gelsenkirchen ist es, eine gemeinsame Bildungs- und Erziehungspatenschaft für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Dabei gilt es, Eltern als Expertinnen und Experten in eigener Sache ernst zu nehmen, sie zu beraten und zu unterstützen, sie stärker in die gemeinsame Bildungs- und Erziehungsarbeit einzubinden und den Informationsfluss zwischen Lehrern, OGS-Personal und Eltern zu intensivieren. Inzwischen hat der Rat der Stadt Gelsenkirchen im Rahmen seiner Haushaltsberatung die finanziellen Mittel zur Gründung eines Familienzentrums an einer Grundschule bereitgestellt. Ein weiteres soll drittmitelfinanziert eingerichtet werden.

Im Kontext „Zusammenarbeit mit Eltern“ wurde auch der Vorschlag aus der letzten Bildungskonferenz zur Gründung einer *Stadtschulpflegschaft* aufgegriffen.

Mittlerweile werden hinsichtlich weiterer Konzeptentwicklungen Elternvertreterinnen und -vertreter direkt in die Qualitätszirkelarbeit eingebunden.

OGS-Bedarf und Ausbau

Auch in Gelsenkirchen steigt der OGS-Bedarf ständig, besonders an Schulstandorten mit vielen berufstätigen Eltern. Mit den Gelsenkirchener Schulen werden jährlich sogenannte OGS-Obergrenzen nach den aktuellen pädagogischen Situationen (Inklusion) festgesetzt. Ein bedarfsgerechter Ausbau an Schulstandorten im Rahmen des Raumbestandes wird weiterhin unterstützt.

Bildungs- und Teilhabepaket (BUT) und Schulsozialarbeit

In Gelsenkirchen wurden sämtliche BUT-Leistungen der Schulen im Rahmen der Lernförderung an den Schulstandorten organisiert. Alle Leistungen der Nachhilfe etc., werden über den jeweiligen OGS-Träger der Jugendhilfe durchgeführt. Mit dieser Maßnahme wird der biografische Ansatz weiterhin gestärkt. Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher sprechen sich über die entsprechenden Maßnahmen unmittelbar ab.

Die vier OGS-Träger und die Stadt Gelsenkirchen haben als „Sozialdienst Schule“ Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter zur Intensivierung von Förderangeboten eingestellt. Unter Federführung des Jugendamtes der Stadt Gelsenkirchen tauschen sich die Akteure regelmäßig über ihre Arbeit aus.

Fazit

Nach über fünf Jahren erfolgreicher Arbeit ist das KBB zu einer festen Größe in der Gelsenkirchener Bildungslandschaft geworden und kann sich über eine Vielzahl umgesetzter Projekte und etablierter Kooperationen freuen. Die Arbeit im Bildungsbereich stellt alle Akteure Tag für Tag vor neue Herausforderungen. In Gelsenkirchen ist das Kommunale Bildungsbüro dabei zur zentralen Agentur für Netzwerke im Bildungsbereich geworden.

Literatur

Bellenberg, G./Forell, M. (Hrsg.) (2013): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster u.a.

3.2 Ganzttag im Verbund¹

Wolfgang Rüting

Der schulische Ganzttag – Eine Chance zur Ressortübergreifenden Zusammenarbeit

Die Ganztagschule – als offene Ganztagschule im Primarbereich/OGS und als gebundener Ganzttag im Sek I-Bereich – hat in der kooperativen Praxis von Schule und Jugendhilfe die ersten experimentellen Entwicklungsphasen nach mehr als zehn Jahren hinter sich gelassen. Anfangs noch gegenseitig ‚verhalten‘ betrachtet, haben Schule und Jugendhilfe Anforderungen und Möglichkeiten zur Zusammenarbeit weitestgehend ‚ausgelotet‘ und vielfach in gelungene Kooperationen übergeleitet. Es geht schon lange nicht mehr um die Frage *ob* diese Kooperation erfolgt, sondern *wie* das im lokalen Kontext erfolgen soll und welche Verortungen und Konzepte hierfür geeignet sind.

Der Entwicklungsprozess in Richtung schulischer Ganzttag NRW wird oftmals als Erfolgsgeschichte hervorgehoben. Aus Sicht der kommunalen Praxis dürfte es sich in der Tat um eine ‚Steilvorlage‘ gehandelt haben, mit der 2003 der Auftakt zum Ausbau des offenen Ganztages im Primarbereich eingeleitet wurde. Eine Steilvorlage deshalb, weil hierdurch ‚Top-Down‘ die Schaffung regionaler Kooperationsbezüge eröffnet wurde. Es lag nun an den Kommunen, diese neuen Spielräume zu nutzen und strukturell sowie konzeptionell zu füllen.

Dass hierbei in NRW regionale Disparitäten eingetreten sind, muss nicht überraschen. Bildungsplanung und Bildungsmanagement bleiben primär regionale Aufgaben und unterliegen vor allem dem kommunalen Gestaltungswillen. Bereits die Konsistenz einer Gebietskörperschaft als Landkreis mit sprichwörtlich ländlichen Strukturen oder als städtisches Gebilde unterschiedlicher Größenordnung nimmt Einfluss auf die Anforderungen an die Bildungsplanung. Regional unterscheiden sich die soziokulturellen Rahmenbedingungen der Struktur- und Angebotsgestaltung erheblich. Zur Verfügung stehende Ressourcen und Finanzmittel sind hierbei genauso von Bedeutung wie schon vorhandene und ausbaufähige Bestandteile einer Bildungsinfrastruktur.

Der Kreis Warendorf hat diese ‚Steilvorlage‘ für sich frühzeitig als Entwicklungsimpuls erkannt. Handlungsleitend ist dabei nach wie vor die sogenannte Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung – dieses bezogen sowohl auf einzelne Schülerinnen und Schüler als auch auf den Aspekt der Förderung von Familien. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, sowie Hilfen bei der Gestaltung und Bewältigung des Familien- und Erziehungsalltages, waren und sind hierbei gleichermaßen von Bedeutung.

Die Sicherstellung der Bildungsteilhabe aller (jungen) Menschen als gesellschaftlicher Auftrag kann sich dabei nicht mehr nur auf einzelne Funktionsträger (z.B. Schule) begrenzen. Vielmehr bekommt das Prinzip der Entwicklungs- und Bildungskette eine wesentliche Bedeutung. Der junge Mensch wird im Kontext seines Entwicklungsverlaufes gesehen. Formales und informales Lernen findet über alle Lebens- und Altersphasen hinweg statt. Dementsprechend ist das Zusammenwirken aller relevanten Bildungsträger gefordert, um letztlich eine bestmögliche Wirkung mit Blick auf den Bildungserfolg der Menschen in einer Region zu erreichen. Die kommunale Bildungslandschaft im Kreis Warendorf kann demnach folgerichtig als Verantwortungsgemeinschaft unterschiedlicher Akteure und Bildungseinrichtungen bezeichnet werden.

Heute zeigt sich, dass der eingeschlagene Weg richtig war und ist. Die sich erst jetzt nach und nach herausstellenden strukturellen und fachlichen Anforderungen an Umsetzung des Inklusionsanspruches als gesamtgesellschaftlicher Gestaltungsauftrag erfordern durchdachte und effektive Kooperationen der Bildungsträger. Der schulische Ganzttag nimmt hierbei eine zentrale Rolle ein.

Vom Kind her gedacht – Lernen und Bildungsentwicklung als lebenslanger Prozess

Junge Menschen sollten nicht Objekte kommunaler Bildungsinteressen sein. Sie erschließen sich vielmehr subjektiv ihre eigenen Lern- und Bildungswege und befinden sich dabei in einem kontinuierlichen Sozialisations- und Bildungsprozess. Dieser wiederum ist nicht

¹ Die hier getroffenen Aussagen basieren im Wesentlichen auf dem Konzept Schule und Jugendhilfe des Kreises Warendorf 9/2014

an einen spezifischen Ort, eine Institution oder einen konkreten Anlass gebunden. Lernen ist als komplexer Prozess anzunehmen, der aufgrund gewachsener Lebensspielräume junger Menschen als selbstorganisiert und informalisiert zu beschreiben ist. Das selbstorganisierte und -gesteuerte Lernen außerhalb der Schule (und anderer institutioneller Bildungsträger) hat einen hohen individuellen Wert (Maykus 2009: 3).

Unterschiedliche Einflüsse und Faktoren – förderliche und weniger förderliche – wirken auf diesen Prozess ein. Sie tragen zum Gelingen (oder Misslingen) der Entwicklungsaufgabe „Bildung“ bei. Im Mittelpunkt steht dabei stets der junge Mensch im Kontext seiner Subjektivität, Persönlichkeitsbildung und mit seinen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten.

Kommunen sind von daher gut beraten, die Organisation und das Management ihrer Bildungsentwicklung nicht nur institutionell zu denken. Eine am Kind bzw. am jungen Menschen orientierte Bildungsentwicklung überwindet institutionelle Grenzen, die durch deren jeweilige Funktion und Auftragslage definiert sind (z.B. Schule und Jugendhilfe). Anzustreben sind abgestimmte Strategien und Konzepte von Bildung, Betreuung und Erziehung, mittels derer der Lebenswirklichkeit der jungen Menschen mit informalen und formalen Sozialisations- und Bildungsprozessen deutlich besser entsprochen werden kann.

Der Bejahung einer solchermaßen gedachten und angestrebten Entwicklung und Organisation lokaler Bildungsbedingungen als abgestimmtes und verzahntes Prozedere, muss die Implementierung in den lokalen Strukturen folgen. Dieses zu bestimmen setzt die Schaffung von Bildungskonzepten und deren Umsetzungsstrategien voraus sowie den Aufbau verlässlicher Strukturen. Dass diese Entwicklung am Ende Ressourcen bindet, darf dabei nicht überraschen.

Ganztag im Verbund – Entwicklung in einem Landkreis

Die skizzierten Grundsätze zur Begründung einer im Verbund von Bildungsträgern – insbesondere die Ganztagschule – zu gestaltenden Bildungslandschaften, konkretisieren sich im jeweiligen lokalen Kontext, so auch im Kreis Warendorf als Gebietskörperschaft. Bedingt ist dies durch eine Fülle von sehr unterschiedlichen Zuständigkeiten, rechtlichen Orientierungen und Interessenslagen. Akteure in diesem Kooperationsverbund sind der Kreis Warendorf mit der Trägerschaft für das Schulamt des Kreises, das Regionale Bildungsbüro und das Jugendamt. Ferner die kreisangehörigen Städte mit oder ohne eigenem Jugendamt. Wichtiger Teil des Verbundes ist die Schulaufsicht als Teil der Bezirksregierung in Verantwortlichkeit für die inneren

Schulangelegenheiten. Nicht zuletzt sind alle Schulen im Kreis Warendorf Teil der Kooperationsgemeinschaft, oft mit einem hohen Maß an eigener Gestaltungsbreite.

Strukturelle Klammer dieses Verbundes ist ein gemeinsam entwickeltes Rahmenkonzept. Dieses ist entwicklungs- und gestaltungsoffen angelegt, erfordert also den kontinuierlichen Austausch über inhaltliche Weiterentwicklungen, Aspekte der Umsetzung oder die lokale Konkretisierung. Langfristig soll sich hieraus ein ‚Instrument‘ der qualitativen Schul- und Jugendhilfeentwicklungsplanung entwickeln.

Für alle Akteure (hier Verantwortungsgemeinschaft genannt) steht die individuelle kindliche Entwicklung und deren Perspektive im Mittelpunkt der kooperativen Absichten. Ziele sind hierbei

- Transparenz der Konzepte, Ressourcen und institutionellen Bedingungen,
- Einschätzung und Bewertung relevanter Bedarfslagen,
- Abstimmung von Verfahren und Prozessen,
- Unterstützung und Beratung der Kommunalpolitik,
- Mitverantwortung bei der Erstellung einer integrierten Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung,
- Weiterentwicklung der Bildungslandschaft im Kreis Warendorf.

Kooperationsebenen und Zuständigkeiten

Aus dem oben Dargestellten ergeben sich mit Blick auf die unterschiedlichen Akteure und Kooperationspartner Verantwortungsbereiche und funktionelle Zuweisungen:

- *Kreis Warendorf/Regionales Bildungsbüro*
Die regionale Bildungskonferenz als oberstes Gremium der „staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft“ definiert – unter Wahrung der kommunalen Selbstverwaltung der Städte und Gemeinden im Kreis Warendorf – inhaltliche Grundsätze zur Weiterentwicklung der Bildungslandschaft Kreis Warendorf.
Das Bildungsbüro in Trägerschaft des Kreises setzt diese Maßgaben um und koordiniert die hierzu erforderlichen Arbeitsprozesse. Hierzu zählt auch die Umsetzung des kreisweiten Rahmenkonzeptes „Schule und Jugendhilfe“ als fachliche Grundlage.
- *Jugendämter im Kreis Warendorf*
Die jeweils örtlich zuständigen Jugendämter entwickeln eigene Maßnahmen und Programme zur Weiterentwicklung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Diese inhaltliche Weiterentwicklung orientiert sich grundsätzlich an den lokalen Erfordernissen und Gegebenheiten. Die Jugendämter untereinander und im Rahmen der Bildungskonferenz des Kreises tauschen sich über die entspre-

chende Entwicklung aus („Best-practice-Prinzip“). Wirkungsvolle Projekte und nutzbringende Entwicklungen können jeweils auch Orientierungspunkte für die Entwicklung an anderen Stellen im Kreis Warendorf sein. Das regionale Bildungsbüro unterstützt die Jugendämter bei diesem gemeinsamen Erfahrungsaustausch.

→ *Kommunales Integrationszentrum*

Arbeitsschwerpunkt des Kommunalen Integrationszentrums ist die Förderung von Kindern aus Zuwandererfamilien von der frühkindlichen Bildung bis hin zum Übergang Schule – Beruf. Ziel ist die Umsetzung einer flächendeckenden durchgängigen Sprachbildung. Hierbei steht besonders die Förderung der Mehrsprachigkeit unter Beteiligung der Eltern im Vordergrund. Neu ist die kreisweite Vernetzung der bisherigen Integrationsarbeit als Querschnittsaufgabe. Zur Koordinierung und Vernetzung dieses Aufgabenbereichs fördert das Land NRW eine weitere Stelle.

Darüber hinaus soll in enger Zusammenarbeit mit dem Regionalen Bildungsbüro der Übergang Schule – Beruf im Sektor Arbeit/Wirtschaft aufgebaut und (angepasst an die Bedarfe der Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte) weiterentwickelt werden. Ziel sind passgenaue und individuell zugeschnittene Angebote für Jugendliche mit Migrationshintergrund.

→ *Schulaufsicht*

Das abgestimmte Rahmen- und Handlungskonzept wird von der Schulaufsicht zur Weiterentwicklung des Themenfeldes „Schule und Jugendhilfe“ genutzt. Für die Umsetzung der Handlungsschwerpunkte gemäß dem Konzept nimmt sie eine beratende und unterstützende Rolle für die einzelnen Schulen und die Jugendhilfe wahr.

→ *Einzelne Schulen*

Alle Schulformen – insbesondere die Ganztagschule – im Kreis Warendorf sind Verbundpartner. Es kommt wesentlich darauf an, dass die jeweilige Schule aus der eigenen Zuständigkeit und lokalen fachlichen Notwendigkeiten heraus die Kooperation mit der Jugendhilfe anstrebt. Im Rahmen einer eigenen Bedarfseinschätzung muss jede Schule für sich klären, welchen Unterstützungsbedarf sie für einzelne Schülerinnen und Schüler sowie Schülergruppen sieht und anstrebt. Im Rahmen der lokalen Austauschbeziehungen mit dem jeweiligen Träger der Jugendhilfe sind diese Anforderungen zu konkretisieren und im Rahmen bestehender Möglichkeiten zu realisieren. Auch hier gilt: Kooperation ist keine Einbahnstraße oder Bringschuld, sondern ein gegenseitiges Geschehen, das auf auf lokalen Absprachen und Vereinbarungen zur Zusammenarbeit beruht.

→ *Kreisangehörige Städte und Gemeinden*

Die 13 Städte und Gemeinden im Kreis Warendorf als eigenständige Gebietskörperschaften bilden

die Basis für die Entwicklung der Bildungslandschaft Kreis Warendorf. Die Städte und Gemeinden definieren im Rahmen ihrer Eigenverantwortung Kriterien der lokalen Bedarfseinschätzung zur Schulentwicklung und zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Das Rahmenkonzept „Schule und Jugendhilfe“ bietet hierzu die entsprechende Orientierung und Grundlage. Das Thema „Schule und Jugendhilfe“ erfährt somit eine besondere Schwerpunktsetzung vor Ort, wobei regelmäßig stattfindende Abstimmungsgespräche erforderlich sind. Zum einen kann dies im Rahmen lokaler Bildungskonferenzen geschehen, zum anderen können regelmäßige Qualitätsentwicklungsforen geschaffen werden. Über Form und Zusammensetzung entscheidet die jeweilige Kommune vor Ort nach eigenem Ermessen.

Teilnehmer eines solchen Gremiums sind u.a.:

- Örtliches Schulverwaltungsamt
- Das zuständige Jugendamt
- Gesundheitsamt
- Vertreter/innen des Regionalen Bildungsbüros
- Vertreter/innen der Tageseinrichtungen
- Vertreter/innen des Jugendamtselternbeirates
- Lokale Schulen und Bildungsträger
- Schulpflegschaft
- Schulpsychologische Beratungsstelle etc.

Aktions- und Kooperationsfelder

Das Thema heißt „Ganztagschule im Verbund“. Übertragen auf eine Gebietskörperschaft sind dabei zunächst die o.g. Verbundbestandteile zu differenzieren, strukturell zu koppeln und konzeptionell zu verknüpfen. Erst dann sind Ziele zu entwickeln. Hiervon ausgehend lassen sich regional relevante Aktions- und Kooperationsfelder ableiten. Für den Kreis Warendorf ergibt sich hierzu das folgende Bild:

→ *Übergangsmangement (Regelverfahren)*

Kindertageseinrichtungen (Kitas) gestalten ein wichtiges Leistungsangebot der Jugendhilfe in der Trias Betreuung, Bildung und Erziehung. Angesprochen ist der frühkindliche Entwicklungsbereich von null bis unter sechs Jahren. Im Verlauf dieser Entwicklungsjahre werden ganz wesentliche Grundlagen für den Erfolg der weiteren schulischen und beruflichen Bildungsbiographie des Kindes gelegt. Kindertageseinrichtungen fördern Kinder entsprechend ihrer Möglichkeiten und Begabungen. Sie kennen gleichermaßen den besonderen Förderschwerpunkt der Kinder und können ihre Erfahrungen und Kenntnisse zu jedem Kind an den Bildungsbereich Schule weitergeben. Jugendhilfe und Schule sind daher gefordert, die Übergänge zwischen beiden Bildungsbereichen gemeinsam konzeptionell und verbindlich zu gestalten.

→ *Kinder mit besonderem Förderbedarf*

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen pädagogischem Förderbedarf nimmt an Regelschulen kontinuierlich zu. Insbesondere der Anteil von Kindern mit einer Beeinträchtigung ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung wächst und wird im Verlauf der Weiterentwicklung der inklusiven Beschulung voraussichtlich weiter zunehmen. Die Ausprägungen der Beeinträchtigungen zeigen sich unterschiedlich und in einer großen Bandbreite. Sie reicht von erzieherisch bedingten Verhaltensauffälligkeiten bis hin zu psychosozialen Entwicklungsverzögerungen und kinder- und jugendpsychiatrischen Befunden. Im Vordergrund steht das frühe Erkennen der vorhandenen und sich möglicherweise weiter verfestigenden Beeinträchtigung beim Kind. Schon in Tageseinrichtungen für Kinder werden hierzu mit Blick auf einzelne Kinder Erfahrungen und Einschätzungen gesammelt sowie Förderprogramme und Therapien eingeleitet. Diese gilt es in den schulischen Regelbereich überzuleiten und fortzusetzen. Darüber hinaus sind weiterführende und den Unterricht begleitende Maßnahmen zu definieren und in einen individuellen Förderplan aufzunehmen. Ziel ist es dabei, die betroffenen Kinder durch Früherkennung der Bedarfslagen schon im Übergang von der Kindertagesstätte zu fördern und einen Verbleib an der Regelschule zu ermöglichen. Grundsätzlich gilt es im Einzelfall stets zu prüfen, ob und wie der Besuch der Förderschule ESE zunächst vorgeschaltet wird mit der Option einer späteren Rückführung in den Regelschulbereich.

→ *Sprache und Bildungsteilhabe*

Die Förderung der Sprachentwicklung des Kindes von Anfang an stellt unbestritten eine wesentliche Voraussetzung für einen gelingenden, individuellen und lebenslangen Bildungsprozess dar. Schon die frühkindliche Erziehung und Förderung im Vorschulbereich leitet wesentlich diesen Prozess ein, der dann im schulischen Kontext fortzusetzen ist. Unterschiedlichste Einflussfaktoren und Umstände können diesen Prozess stören oder erheblich verzögern. Aspekte dieser Umstände sind u. a.

- die sozialen Rahmenbedingungen und Lebensumstände des Aufwachsens im familialen Kontext,
- ein Zuwanderungshintergrund des Kindes,
- ggf. aber auch psychosoziale und medizinische Faktoren.

Grundsätzlich gilt es, den individuellen Sprachentwicklungsbedarf des jungen Menschen zu kennen bzw. zu erkennen. Nur so wird es möglich sein, die am Kind orientierten Grundlagen für einen gelingenden Bildungsprozess herzustellen.

→ *Elternarbeit und Elternpartnerschaft*

Primärer Ort des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen ist die Familie und damit das elterliche

Milieu. Ohne Eltern geht es nicht: Jeder pädagogische Bildungs- und Entwicklungserfolg steht und fällt mit einer authentischen Anbindung an den Lebens- und Entwicklungsraum „Familie“. Eltern ist daher eine partnerschaftliche Rolle in Bildung und Erziehung einzuräumen. Dies entspricht der verfassungsrechtlichen Normierung (Artikel 6 GG) an der sich gleichermaßen schul- und jugendhilferechtliche Vorgaben orientieren. Die konzeptionelle Weiterentwicklung der Elternarbeit ist deshalb in die lokale Bildungslandschaft und die Kooperationsbezüge von Schule und Jugendhilfe zu integrieren. Elternarbeit in diesem Sinne geht deutlich über traditionelle und formalisierte Formate hinaus. Wichtig ist ein umfassendes Konzept der Elternansprache, der Elterngewinnung, der Elternberatung und der Elternbildung.

→ *Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz*

Zur Förderung der Lebenskompetenzen junger Menschen sollen präventive pädagogische Unterstützungsangebote und Maßnahmen zur Verfügung gestellt werden. Themen sind u. a. Medienkompetenz, soziale Verantwortung, Umgang mit Gewalt und Suchtrisiken, Beziehungen, Sexualität etc. Darüber hinaus soll der Erzieherische Kinder- und Jugendschutz durch geeignete Angebote und Maßnahmen auch Eltern sowie Fachkräfte aus den Bereichen Jugendhilfe, Schule, Ordnungsbehörden besser befähigen, Risiken zu erkennen und einzuschätzen, um so Kinder und Jugendliche vor gefährdenden Einflüssen schützen zu können.

→ *Jugendhilfe an Schulen*

Die Stärkung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen, ihre Befähigung zum eigenverantwortlichen Handeln und zur Wahrnehmung von Aufgaben für die Gemeinschaft sowie die Vorbereitung auf das Berufsleben sind grundlegende Zielsetzungen von Jugendhilfe und Schule. Hieraus ergibt sich eine wesentliche Schnittmenge (sozial-)pädagogischer Gemeinsamkeiten und Aufgabenstellungen:

Die Jugendhilfe soll mit projektorientierten präventiven Angeboten und Maßnahmen Jugendhilfeangebote – insbesondere der außerschulischen Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes – an den Lebensort Schule bringen. Die Angebotsmöglichkeiten umfassen gruppenbezogene Formen des sozialen Lernens, Projekte im Übergang von Schule und Beruf sowie präventive Angebote zum Umgang mit Regeln, Normen und Risiken.

Schule bietet sich hier aufgrund ihrer Adressatennähe besonders an. Zu beachten ist ferner, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler zunimmt, die aufgrund hemmender Faktoren das Lernpotential nicht ausschöpfen können. Und das über alle Schulformen hinweg.

Mit dem fortschreitenden Ausbau des schulischen

Ganztages kommt dem Förderungsangebot Jugendhilfe an Schulen eine wachsende Bedeutung zu. Oft ist nur noch dieser Zugang zu jungen Menschen als Zielgruppe der außerschulischen Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes möglich.

→ *Lokale Netzwerke, Öffnung zum Sozialraum*
Sozialraumorientierte lokale Netzwerke fordern die professionsübergreifende Zusammenarbeit der Akteure in unterschiedlichen Bereichen (Jugendhilfe, Schule, Gesundheitswesen) effizienter und effektiver. In regelmäßigen Abständen treffen sich die Fachkräfte und arbeiten an einer gemeinsam formulierten Zielvorstellung, welche sich an den vorhandenen Bedarfen und Ressourcen im Sozialraum orientiert. Eine Voraussetzung zum Aufbau des Netzwerkes mit Öffnung zum Sozialraum ist die Akzeptanz und Bereitschaft zur Mitarbeit auf allen Hierarchieebenen.

→ *Gemeinsamer Schutzauftrag*
Das Wahrnehmen der gemeinsamen Verantwortung von Jugendhilfe und Schule ist ein bedeutsamer Baustein im Bereich des Schutzauftrages von Kindern und Jugendlichen. Um einen wirksamen Schutz in der Praxis realisieren zu können, müssen Vertreterinnen und Vertreter von Schule und Jugendhilfe in Kontakt treten und zusammen arbeiten. Das gemeinsame Ziel ist dabei die Gestaltung von (regionalen) Hilfe- und Schutzmaßnahmen für Kinder und Jugendliche. Pflege und Erziehung des Kindes sind das natürliche Recht und obliegende Pflicht von Eltern. Über die Wahrnehmung des Rechtes und der Pflicht wacht die staatliche Gemeinschaft. Die Jugendhilfe übernimmt die Wahrnehmung des Wächteramtes. § 8a SGB VIII, wobei die Durchführung des Schutzauftrags dem öffentlichen Träger der Jugendhilfe obliegt.

Auch für Schulen besteht eine rechtliche Grundlage zur Wahrnehmung der Aufgabe des Kinderschutzes. Unter anderem in § 42 Absatz 6 Schulgesetz NRW werden die Sorge für das Wohl von Schülerinnen und Schülern und die Einbeziehung der Jugendhilfe in schwierigen Fällen betont.

Mit Inkrafttreten des Bundeskinderschutzgesetzes (BKSchG) im Jahr 2012 wurde erweiternd eine verstärkte Basis für den aktiven Schutz von Kindern und Jugendlichen und die gemeinsame Verantwortung von Akteuren geschaffen. Lehrerinnen und Lehrer sind damit explizit sogenannte Berufsheimnisträger und damit ausdrücklich Teile des partizipativen und kooperativen Kinderschutzes.

Qualitätsentwicklung als dialogischer Prozess

Die Ganztagschule als Teil des lokalen Bildungs- und Kooperationsverbundes, wie hier am Beispiel des Kreises Warendorf skizziert, soll sich im Gesamtgefüge qualitativ weiter entwickeln. Alle hier skizzierten Aktions- und Handlungsfelder sind daher mit weiter operationalisierenden Aspekten versehen:

- Bedeutung für den Bildungs- und Entwicklungsverlauf des jungen Menschen
- Bedeutung für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe sowie weiteren Bildungsträgern
- Strukturen und Prozesse
- Verantwortlichkeiten
- Angebotsentwicklung

Diese Operationalisierung bildet die Grundlage für den Prozess der Weiterentwicklung und der schrittweisen Auswertung des Zusammenwirkens von (Ganztags-) Schule und außerschulischen Bildungsträgern und -kontexten. Oder anders formuliert: Gesetzte Strukturen und Konzepte müssen die ihnen zugeordnete Praxistauglichkeit und Wirkungsorientierung nachweisen. Dies bedarf eines kontinuierlichen fachlich-reflexiven Austausches. Dieser Qualitätsdialog erfordert wiederum Verortungen und Verbindlichkeiten. Das regionale Bildungsbüro bildet hierfür den strukturellen Rahmen.

Bedeutsam ist dabei Folgendes: Die sehr heterogene Struktur des Kreises als Gebietskörperschaft macht es aufgrund der unterschiedlichen örtlichen und institutionellen Zuständigkeiten eher schwierig, einen beauftragten Prozess zur qualitativen Schul- und Jugendhilfeentwicklungsplanung zu initiieren. Der kontinuierliche Qualitätsdialog hingegen liefert in der Umsetzung eine Fülle an fachpraktischen und bildungsplanerischen Hinweisen, die wiederum in die Weiterentwicklung des Verbundes der Bildungsträger einfließen und dabei helfen, die Bildungslandschaft im Kreis Warendorf weiter zu entwickeln: Qualitative Schul- und Jugendhilfeentwicklungsplanung ist nicht als Ergebnis eines Theorie-Praxistransfers, sondern als Ergebnis einer kontinuierlichen Auswertung von Praxisverläufen zu verstehen.

Fazit: Ganztagschule auf dem Weg zu einer regionalen Bildungslandschaft

Die Ganztagschule, ob als OGS oder im Sek I-Bereich, gestaltet zunehmend die Bildungs- und Entwicklungsräume junger Menschen über den formalen Rahmen der Wissensvermittlung hinaus. Die Ganztagschule wird damit, mehr noch als Schule bisher, zu einem bildenden Lebens- und Erfahrungsraum für junge Menschen. Hierauf stellen sich andere Bildungsträger

zunehmend ein, allen voran die Jugendhilfe mit ihrer heterogenen Struktur und Angebotsvielfalt. Schulische und außerschulische Bildungsmöglichkeiten verbinden sich auf lokaler Ebene ganz hervorragend. Insbesondere verbunden mit den Bemühungen „kein Kind zurück zu lassen“ und dem Bestreben, mangelnde Bildungsteilnahme auszugleichen. Hinzu kommt, dass eine Fülle relevanter kommunaler Politikfelder berührt wird, u.a. Jugendhilfe, Schule und Bildung, Arbeit und Gesundheit.

Das, was eine Bildungslandschaft sein kann, bekommt hierdurch zunehmend Kontur. Es geht sicherlich nicht darum, lokal einen bildungspolitischen ‚Einheitsverband‘ zu schaffen. Rollen, Aufträge und Systemgrenzen müssen schon deutlich bleiben. Es geht darum, die vielfach sehr gut vorhandenen Ressourcen, Mittel und Möglichkeiten auf lokaler Ebene, am Bedarf der Zielgruppen orientiert, zusammenzuführen. Eine wichtige Aktionsfläche hierfür bietet der schulische Ganzttag, der dieses wiederum nur im Verbund mit den relevanten Partnern realisieren kann.

Literatur

Maykus, S. (2009): Ändert sich das Fundament? Anlässe für die Neujustierung struktureller Bedingungen von Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. In: Jugendhilfe aktuell LJA WL H1/2009, S. 3.

Rahmenkonzept Schule und Jugendhilfe des Kreises Warendorf (unveröffentlicht).

3.3 Kommunale Qualitätszirkel zur Unterstützung der Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen

Dörthe Heinrich, Ilona Lepers

In NRW stellte die Implementierung der offenen Ganztagschule im Primarbereich vor elf Jahren einen bedeutenden Schritt in Richtung ‚Öffnung von Schule‘ dar: Mit der Jugendhilfe hatte ein starker Partner – gerade hinsichtlich non-formaler und informeller Bildungsinhalte – Einzug in die Schule gehalten, weitere außerschulische Bildungspartner traten hinzu. Gleichzeitig wurden die Herausforderungen dieser Allianz – die vielerorts sicher keine Liebesheirat war – deutlich: Mit den verschiedenen Berufsgruppen trafen unterschiedliche Bildungs- und Erziehungsverständnisse aufeinander, Fragen der Zuständigkeiten und der Kooperation kamen auf, das Thema „Teambildung“ erhielt eine neue Wichtigkeit.

Entstehung der kommunalen Qualitätszirkel

Auch an die Bildungssteuerung wurden neue Anforderungen gestellt. Schnell zeigte sich, dass ein hoher Bedarf an Beratung, Fortbildung und Qualitätsentwicklung an den einzelnen Schulstandorten, aber auch in den Kommunen selbst bestand (vgl. Beher u.a. 2005: 103). Wesentliche Bedingungen, die für ein gutes Gelingen offener Ganztagschulen ausgemacht wurden, waren (und sind auch heute noch) u.a. die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe – sowohl auf Ebene der Träger, als auch auf innerschulischer Ebene zwischen den unterschiedlichen Berufsgruppen – und die Qualifizierung des pädagogischen Personals (Lehr- und pädagogische Fachkräfte) (ebd.: 105ff.).

Zur Unterstützung der Qualitätsentwicklung in den offenen Ganztagschulen wurde 2004 die Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Nordrhein-Westfalen (SAG NRW) ins Leben gerufen. Diese sah sich vor die Herausforderung gestellt, ebenso Impulse zur Qualitätsentwicklung in die Breite zu tragen wie individuellen Bedarfen einzelner Schulen oder Personen an Information, Beratung oder Unterstützung begegnen zu können. Schnell wurde deutlich, dass der Schlüssel hierzu nicht in einer Individualberatung liegen konnte, sondern auf einer übergeordneten Ebene ansetzen musste. Vor dem Hintergrund der Bedarfslage der (offenen) Ganztagschulen und der sehr hohen Schuldichte in NRW entschied sich die SAG NRW daher für einen – bundesweit einmaligen – Weg, den Ergebnissen der wissen-

schaftlichen Begleitforschung zu Ganztagschulen im Primarbereich in NRW (vgl. Beher u.a. 2005) Rechnung zu tragen: die Bildung von Netzwerken in den einzelnen Kommunen, die Impulse aus der Praxis aufgreifen und bündeln sowie den Austausch der Beteiligten vor Ort befördern sollten (vgl. hierzu und zum Folgenden Wegener u.a. 2007: 6f.).

Damit entstand die Idee der Qualitätszirkel (QZ)¹: kommunale, selbstorganisierte Steuergruppen, die sich aus Vertreterinnen und Vertretern der Schul- und Jugendhilfeträger, außerschulischen Partnern sowie Leitungskräften (Schulleitungen und OGS-Koordinator(inn)en) zusammensetzen sollten mit dem Ziel, die Qualitätsentwicklung der Ganztagschulen – zunächst ausschließlich im Primarbereich – bedarfsnah zu unterstützen und längerfristig zu begleiten.

Insbesondere die Einbindung von Personen aus der Schulpraxis sollte gewährleisten, dass Qualifizierungsmaßnahmen wie Fortbildungsangebote für die schulischen Mitarbeitenden den tatsächlichen Bedarfen in der jeweiligen Kommune und deren Schulen entsprechen. Gleichzeitig sollte die SAG NRW die Qualitätszirkel bei der Ausrichtung ihrer kommunal-abgestimmten Fortbildungsmaßnahmen auf Antrag finanziell unterstützen und einen regional übergreifenden Austausch der Qualitätszirkel befördern, bei dem neue Impulse in die Kommunen und schließlich in die Praxis getragen werden sollten.

Um Letzteres zu gewährleisten, war mit der Implementierung der *kommunalen* Qualitätszirkel die Einrichtung übergeordneter *regionaler* Qualitätszirkel verbunden, die seither auf Regierungsbezirksebene vierteljährlich tagen. Bei den durch die SAG NRW ausgerichteten Treffen, an denen Vertreterinnen und Vertreter der kommunalen QZ im Regierungsbezirk teilnehmen, nimmt der fachliche Austausch zu ganztagspezifischen Themen einen zentralen Stellenwert ein. Den Qualitätszirkeln wird so die Möglichkeit geboten, von den Erfahrungen

¹ An dieser Stelle soll nicht Eindruck entstehen, die kommunalen Qualitätszirkel zur (offenen) Ganztagschule seien gleichsam ‚aus dem Nichts‘ entstanden: Zwar handelte es sich um ein neu implementiertes Gremium, oftmals knüpften die kommunalen Qualitätszirkel jedoch an bereits bestehende Netzwerkstrukturen (z.B. Arbeitsgruppen zum offenen Ganztage) an, erweiterten diese oder bildeten kleinere, arbeitsfähigere Gruppen (vgl. Haenisch 2008: 10f.).

anderer Kommunen zu profitieren. Gleichzeitig werden die Treffen genutzt, um Informationen und aktuelle Themen der Serviceagentur in die Kommunen zu tragen.

Zentrale Themen, die aktuell innerhalb der kommunalen wie auch der regionalen Qualitätszirkel bearbeitet werden, sind unter anderem:

- Teamentwicklung/multiprofessionelle Zusammenarbeit
- Inklusion
- Hausaufgaben/Lernzeiten
- Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten
- Entwicklung von kommunalen Qualitätsstandards für die offene und gebundene Ganztagschule.²

Bei der ersten Ausschreibung 2005 wurden 28 Qualitätszirkel ausgewählt, die finanzielle Unterstützung, Beratung und Begleitung durch die Serviceagentur „Ganztätig lernen“ NRW erhielten (vgl. Wegener u.a. 2007: 6f.). Seit 2008 und mit dem stärkeren Ausbau weiterführender Schulen zu Ganztagschulen kamen Qualitätszirkel für die Sekundarstufe I hinzu.

Heute bestehen rund 110 kommunale Qualitätszirkel in NRW³, davon etwa 25 für die Sekundarstufe I bzw. gemeinsam für die Primarstufe und die Sekundarstufe I (vgl. Abb. 1). Die nordrhein-westfälische Ganztagschullandschaft verfügt damit über ein dichtes Netz kommunaler Steuergruppen, die die Qualitätsentwicklung offener und gebundener Ganztagschulen beider Schulstufen bislang gut vorangebracht haben.

Kommunale Qualitätszirkel zur Unterstützung der Qualitätsentwicklung in offenen und gebundenen Ganztagschulen in NRW

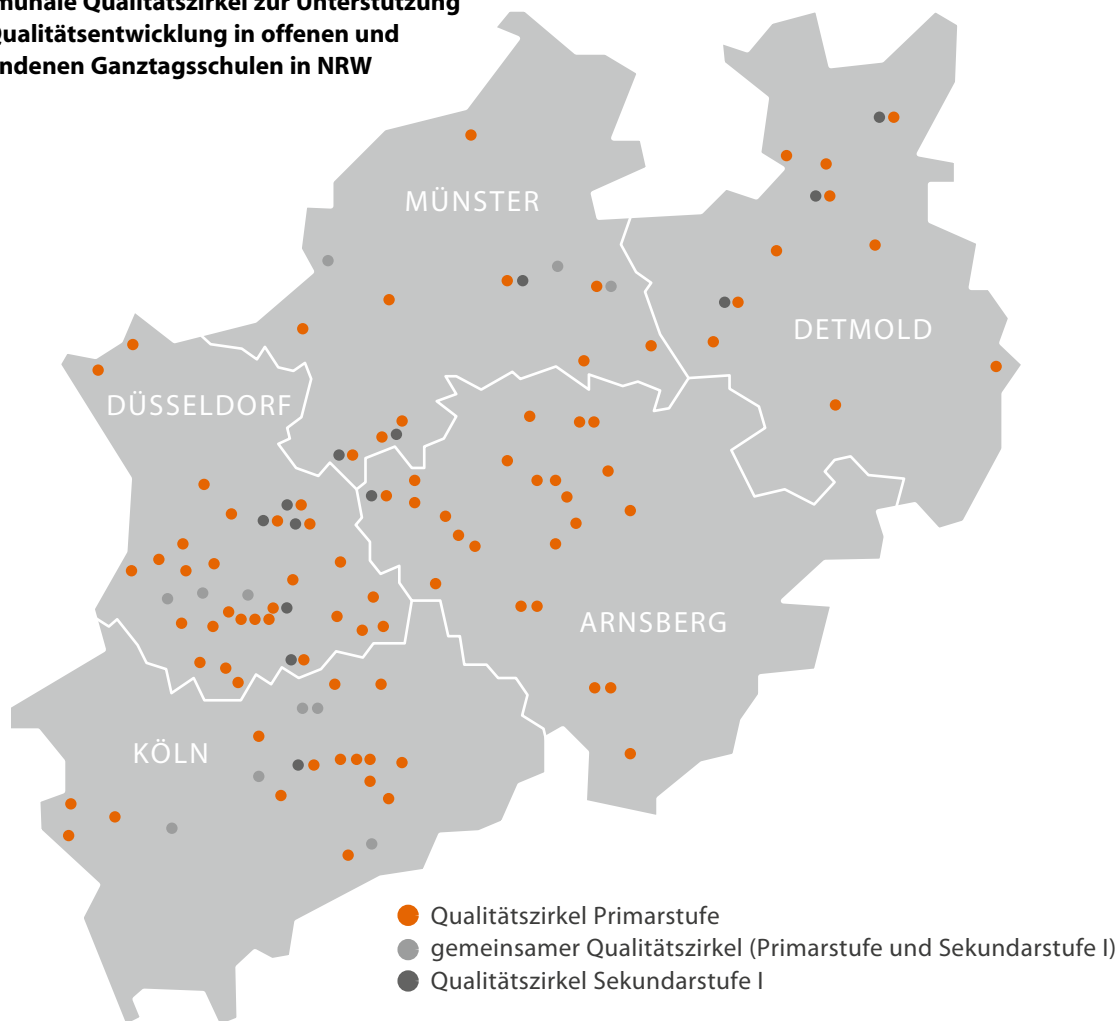


Abbildung 1: Kommunale Qualitätszirkel in NRW

² Einzelne Themenbereiche werden an späterer Stelle stärker beleuchtet, um einen stärkeren Einblick in die praktische Arbeit der kommunalen Qualitätszirkel zu geben.

³ Stand: Juni 2014. Die Zahl der Qualitätszirkel schwankt aufgrund kommunaler Entwicklungen.

Die Organisation und personelle Zusammensetzung der kommunalen Qualitätszirkel sind in Abhängigkeit von der Größe der Kommune und der Anzahl der betreuten Schulen sowie von bestehenden Strukturen sehr variabel (vgl. Haenisch 2008: 11ff.). So können Träger eines Qualitätszirkels entweder ein Kreis, eine kreisfreie Stadt, eine kreisangehörige Stadt mit eigenem Jugendamt oder ein freier Träger offener Ganztagsangebote in einer Kommune sein (derzeit werden ca. 10% der QZ durch freie Jugendhilfeträger geleitet). Generell sieht es die Konzipierung vor, dass Vertreterinnen und Vertreter des Jugendamts, des Schul- und des Schulverwaltungsamts sowie der Träger der Ganztagsangebote, ebenso wie Leitungspersonen der Schulen und ggf. weiterer Bildungsakteure (z.B. außerschulische Bildungspartner) den Qualitätszirkel bilden sollen, aber auch hier bestehen Unterschiede zwischen den Kommunen.

Qualitätszirkel in der kommunalen Bildungslandschaft – neue und alte Herausforderungen

Ganztagschulen stellen in der Bildungslandschaft längst nicht den einzigen Bildungsort, wohl aber den wichtigsten ‚Knotenpunkt‘, hinsichtlich der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule dar. Gleichzeitig bietet insbesondere die offene Ganztagschule vielfältige Möglichkeiten der Kooperation mit anderen außerschulischen Partnern und Einrichtungen. An die Chancen des außerunterrichtlichen Bereichs, der von vielen Eltern – stärker als der unterrichtliche Bereich – für einen Austausch mit dem Fachpersonal genutzt wird, wird mancherorts angeknüpft, z.B. durch Einrichtung von Elterncafés. Die Möglichkeiten der Ganztagschule könnten freilich – auch unter dem Gesichtspunkt der sozialräumlichen Vernetzung – noch sehr viel stärker ausgeschöpft werden; man denke an Potentiale hinsichtlich

- der Nutzung als *Anlaufstelle für Familien* mit niedrigschwelligen Informations-, Beratungs- und Weiterbildungsangeboten,
- der *Gestaltung von Übergängen*,
- *Kinderschutz*,
- *Generationenübergreifenden Lernens*,
- der *Einbindung von Ehrenamtlichen*,
- der stärkeren *Erschließung außerschulischer Bildungsorte* (z.B. Einrichtungen Offener Kinder- und Jugendarbeit),
- der Integration von Angeboten zur *Inklusion* von Kindern mit besonderem Förderbedarf (z.B. heilpädagogische Angebote),

um nur einige Themenfelder zu nennen (vgl. hierzu z.B. Sass; Klein; Kaptain & Stefan in diesem Heft).

Die kommunalen Qualitätszirkel stellen dabei diejenigen Bildungsnetzwerke in NRW dar, die der Bildungsinstitution (offene) Ganztagschule am nächsten stehen

und die Bedarfslagen der (Ganztagsschul-)Praxis m.E. am besten im Blick haben. Häufig besteht eine strukturelle Anbindung der QZ an bestehende Regionale Bildungsnetzwerke; so wird aufgrund der zahlreichen Schnittstellen der (offenen) Ganztagschulen zu anderen Bildungsakteuren und Themenfeldern die Kooperation der QZ mit den Regionalen Bildungsbüros empfohlen und vielerorts praktiziert. In vielen kommunalen Qualitätszirkeln sind die Bildungsbüros durch Mitarbeitende vertreten, in einigen Kommunen und Kreisen (so z.B. im Kreis Warendorf) sind die Bildungsbüros selbst Träger der Qualitätszirkel.

Im gleichen Maße wie sich Ganztagschulen in den Sozialraum öffnen und dazu angehalten sind, die Intensivierung der Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungspartnern voranzutreiben, sind auch die Qualitätszirkel gefordert, jene Akteure noch stärker in ihre Arbeit einzubinden. Auch bei der Erschließung außerschulischer Bildungsorte, z.B. der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, können die kommunalen Qualitätszirkel als Ideengeber, Ansprechpartner und Initiatoren wirken. Den Qualitätszirkeln kommt damit eine tragende Rolle als ‚Vernetzer‘ zu, die dem Kooperationsgebot von Schulen und außerschulischen Einrichtungen Struktur verleihen (vgl. Haenisch 2008: 13f.).

Doch nicht nur die *innerkommunale*, auch die *interkommunale* Vernetzung stellt ein Entwicklungsfeld der Qualitätszirkelarbeit dar: So zeigen die regionalen Qualitätszirkeltreffen, dass die QZ von dem Austausch profitieren, indem Anregungen und Konzepte anderer Kommunen aufgegriffen werden. Dieser Blick über den ‚kommunalen Tellerrand‘ erhält im Kontext von Bildungslandschaften eine neue Relevanz. Einige Qualitätszirkel haben sich bereits auf den Weg gemacht, den Austausch mit Nachbarkommunen zu suchen oder gemeinsame Fortbildungsangebote zu kommunal übergreifenden Themen für die Mitarbeitenden ‚ihrer‘ Ganztagschulen anzubieten. So verbindet z.B. die Qualitätszirkel Neuss und Grevenbroich eine langjährige, fruchtbare Zusammenarbeit (vgl. hierzu Bienefeld & Seuring in diesem Heft).

Auch Themen wie „Kinderschutz“ sind seit dem Ganztagschulenausbau, der damit verbundenen längeren Verweildauer der Kinder und Jugendlichen am Bildungsort Schule und der veränderten Rolle der Schule selbst (noch) stärker in den schulischen Fokus geraten (vgl. Bathke u.a. 2014: 6f.). „Bildungslandschaft“ bedeutet hier nicht allein die Kooperation mit neuen Bildungspartnern, sondern erfordert auch ein verändertes Bewusstsein für jene Prozesse, die das Aufwachsen und die Bildung von Kindern und Jugendlichen behindern können. Dies muss auf der Steuerungsebene berücksichtigt werden und wird von vielen QZ aufgegriffen, indem sie Fortbildungen

und Fachtage zum Thema „Kinderschutz“ für die Lehr- und pädagogischen Fachkräfte ihrer Ganztagschule anbieten.

Dass Schulen von einer Einbindung unterschiedlicher Bildungspartner unter der Federführung des örtlichen Qualitätszirkels profitieren, zeigt das Beispiel der Stadt Bünde. Dort entwickelte der Qualitätszirkel – in enger Kooperation mit dem Jugendamt, den Schulträgern, freien Jugendhilfeträgern und schulischen Mitarbeitenden – Arbeitsmaterialien zum Thema „Kinder mit besonderen Verhaltenssignalen“. Der Umgang mit ‚besonderem‘ – mancherorts als ‚auffällig‘ beschriebenen – Verhalten stellt nach Auffassung des Bänder Qualitätszirkels nicht nur eine Herausforderung für Lehr- und pädagogische Fachkräfte dar, sondern kann unter dem Gesichtspunkt des Kinderschutzes als frühzeitige Prävention potentieller Gefährdungslagen verstanden werden.

Beispiel: Die Bänder Materialien

Das Thema „Kinderschutz“ ist in der Stadt Bünde im ostwestfälischen Kreis Herford kein neues. Bereits 2005 entwickelte man in Bünde aus dem NRW- Modellprojekt „Frühe Hilfen für Kinder und Familien – Soziale Frühwarnsysteme in Nordrhein-Westfalen (SoFrüh)“⁴ ein Soziales Frühwarnsystem für Säuglinge, Kleinkinder und deren Eltern, in das neben dem Deutschen Kinderschutzbund Bünde e.V. und dem Jugendamt Kinderärztinnen und -ärzte, Hebammen, das örtliche Krankenhaus sowie freie Jugendhilfeträger eingebunden waren (vgl. hierzu und zum Folgenden Stadt Bünde 2012). Ansatzpunkt in Bünde war die – bis heute erfolgreich fortgeführte – Idee, belastete Familien durch ehrenamtliche Patinnen und Paten zu unterstützen.

Der Ansatz, Gefährdungslagen von Kindern präventiv zu begegnen, setzte sich in dem Gedanken fort, Kinder mit besonderen Verhaltenssignalen frühzeitig zu unterstützen. So erarbeitete das Jugendamt Bünde in Kooperation mit der Ev. Jugendhilfe Schweicheln unter der Leitung von Ralf Mengedoth aus den ebenfalls in Herne entwickelten Materialien zum „Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern“ (Esch u. a. 2004) ein Instrument zur Einschätzung ‚besonderen‘ Verhaltens wie Aggressivität, Unruhe oder Ängsten von Kindern in Kindertagesstätten, das den dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen Orientierungs- und Handlungswissen vermitteln sollte. Dies mündete 2010 in einer Kooperationsvereinbarung mit den Trägern von Kindertageseinrichtungen zur Zusammenarbeit auf Basis der neu entwickelten „Bänder Materialien“.

Das Thema „Kinder mit besonderen Verhaltenssignalen“

⁴ Das Projekt „Frühe Hilfen für Kinder und Familien – Soziale Frühwarnsysteme in Nordrhein-Westfalen“ endete im Jahr 2009. Informationen zum Projekt unter: <http://www.soziales-fruehwarnsystem.de/>.

wurde von dem 2010 gegründeten, kommunalen Qualitätszirkel für die offenen Ganztagschulen in Bünde aufgegriffen, dessen Mitgliedern die „Herner Materialien zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten“ (Esch u. a. 2014) für den Primarbereich und die bisher in Bünde aufgebaute Präventionskette vorgestellt wurden. Schnell wurde deutlich, dass die Thematik an offenen Ganztagschulen ebenso dringlich wie im vorschulischen Bereich war und als Querschnittsthema die Lehr- und pädagogischen Fachkräfte der Schulen gleichermaßen forderte. Daher entschloss sich der Qualitätszirkel (wie vorab für den Elementarbereich) die „Herner Materialien“, für Bünde zu modifizieren und eigene Materialien für die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte der offenen Ganztagschulen im Primarbereich zu entwickeln. Hierzu wurde innerhalb des Qualitätszirkels eine multiprofessionelle Projektgruppe gegründet, die sich aus Lehrkräften der Grundschulen, Erzieherinnen der OGS, der Schulberatungsstelle des Kreises Herford, dem ASD des Jugendamtes, dem Schulamt Bünde zusammensetzte und von Herrn Mengedoth gesteuert wurde.

Seit 2012 können die Bänder Materialien, die einen komprimierten Einschätzungsbogen kindlichen Verhaltens, Protokollbögen für Elterngespräche sowie Ansprechpersonen und Adressen außerschulischer Institutionen wie psychotherapeutischer Praxen oder Beratungsstellen in Bünde enthalten, in den Bänder Grundschulen und offenen Ganztagsgrundschulen eingesetzt werden. Mit den Grundschulen, Trägern der OGS und dem Jugendamt wurde im März 2013 eine Kooperationsvereinbarung über den Einsatz der Bänder Materialien abgeschlossen und gleichzeitig die Zusammenarbeit der Beteiligten gem. der §§ 8a und 8b SGB VIII erklärt.

Die Arbeit des Qualitätszirkels Bünde macht deutlich, wie es gelingen kann, verschiedene kommunale und regionale (Bildungs-)Akteure, freie Jugendhilfeträger, das Schul- und das Jugendamt mit dem gemeinsamen Ziel der frühzeitigen Prävention ‚ins Boot zu holen‘, um als Kommune praxisnahe Arbeitshilfen zu entwickeln:

- Bestehende Netzwerkstrukturen wie das Soziale Frühwarnsystem fungieren als Impulsgeber,
- Bedarfe der Praxis werden reflektiert und geben Anlass zur Veränderung,
- bereits bestehende Konzepte anderer Kommunen dienen als Hintergrundfolie,
- neue Netzwerke wie der kommunale Qualitätszirkel werden zielgerichtet eingebunden,
- kleinere Arbeitsgruppen setzen die Idee unter Rückbindung an die Praxis um,
- die Materialien werden in der schulischen Praxis erprobt.

Die Erfahrungen mit den Bänder Materialien, so berichtet Ingrid Wolff, Leiterin des Jugendamtes Bünde, seien sehr positiv: Viele Schulen profitieren von den angebotenen Fortbildungen und setzen die Bänder Materialien mittler-

weile ein und die Mitarbeitenden der Schulen bemerkten, dass der Einsatz der Materialien die eigene Reflexion sowie den Zugang zu den Eltern erleichterte. Die Zusammenarbeit der pädagogisch vor Ort Handelnden hat sich durch die Entwicklung der Bündler Materialien deutlich verbessert.

Ein weiteres Themenfeld ist angesichts der vielfältigen OGS-Trägerlandschaft und damit verbundener unterschiedlicher Standards (z.B. hinsichtlich der Qualifizierung des Personals) bei gleichzeitig drängenden Themen wie Inklusion, die Absprache gemeinsamer Qualitätsstandards für die offenen Ganztagschulen einer Kommune. Dies ist eine ebenso dringliche wie schwer umzusetzende Aufgabe, die maßgeblich auf die als „horizontale Koordination“ (vgl. z.B. Stolz in diesem Heft) beschriebene Aushandlung zwischen Schule und Jugendhilfe angewiesen ist. Hier können kommunale Qualitätszirkel als dasjenige Netzwerk, in dem alle maßgeblichen Bildungsakteure vertreten sind, eine tragende Rolle übernehmen – eine Herausforderung, der sich erste Kommunen und Regionen heute stellen, wie das Beispiel der StädteRegion Aachen zeigt:

Beispiel: Die Entwicklung von OGS-Empfehlungen in der StädteRegion Aachen⁵

Hintergrund

In der StädteRegion Aachen⁶ gibt es etwa 100 offene Ganztagschulen im Primarbereich. Qualitätszirkel im offenen Ganztags bestehen in den Kommunen Aachen, Eschweiler, Herzogenrath und Alsdorf. Die „Gestaltung des offenen Ganztags“ ist seit 2010 ein gesonderter Aufgabenbereich im Handlungsfeld Bildungsübergänge (Frühe Bildung) des Bildungsbüros.

Das Regionale Bildungsnetzwerk der StädteRegion Aachen gibt es seit 2009. Neben der ganztägigen Bildung sind weitere Themen dort der Übergang Schule – Beruf – Studium, die Professionalisierung der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und außerschulischen Lernpartnern insgesamt und Profilierung über die Themen MINT und Kultur.

Die eigens eingerichtete OGS-Steuergruppe, bestehend aus Schulleitungen, Träger- und Jugendamtsvertreterinnen und -vertretern sowie der Schulaufsicht und dem Bildungsbüro hat das Ziel, die offene Ganztagschule über die Kommunengrenzen hinaus weiterzuentwickeln und eine standardorientierte Qualitätsentwicklung auf den Weg zu bringen. Diese Aufgabe unterstützt insbesondere Ulla Roder, Schulamtsdirektorin der Unteren Schulaufsicht.

2010 wurde die städteregionale OGS-Konferenz gegründet, an der rund 46 Personen teilnehmen. Diese Konferenz tagt zweimal jährlich. Hier kommen Schulleitungen, Koordinatorinnen und Vertretungen aus weiteren Bereichen zusammen: Trägerorganisationen, Jugendämter, Gesundheitsamt, Berufskolleg, Studienseminar, Kultur, Sport, Schulaufsicht und Bildungsbüro (s. Abb. 2) – inklusive Vertreterinnen und Vertretern der übrigen kommunalen Qualitätszirkel. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der OGS-Konferenz sind Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und kommunizieren die Ergebnisse der Konferenzen in die Schulen, zu den Trägern des offenen Ganztags und in die Qualitätszirkel. Ebenso werden gute Beispiele oder Berichte aus offenen Ganztagschulen, Qualitätszirkeln und Trägern in der Konferenz vorgestellt.

Entwicklung von Empfehlungen

Als erste Themen für die standardorientierte Qualitätsverbesserung wurden in der OGS-Konferenz die Themen „Kommunikation zwischen den Lehrkräften und den pädagogischen Fachkräften im Nachmittag“ und „Lernzeiten“ identifiziert. Über einen Zeitraum von mehr als eineinhalb Jahren wurde erarbeitet, welche erprobten Ideen es bereits gibt und was für die Zukunft wünschenswert wäre.

Dabei war es einerseits ein Anliegen aller Beteiligten, zu einheitlichen Standards in der Region zu kommen, andererseits mussten die verschiedenen Ausgangslagen der zehn Kommunen in Bezug auf den offenen Ganztags berücksichtigt werden. Einheitliche Standards zu ‚verordnen‘, wäre weder möglich noch sinnvoll gewesen. Deshalb wurden Empfehlungen in Form von Checklisten formuliert, die Anregungen für eine bessere Gestaltung der Arbeit im offenen Ganztags geben.

Die ersten Empfehlungen zu den Themen „Kommunikation und Kooperation“ und „Lernzeiten“ haben alle Schulen im Primarbereich, Träger im offenen Ganztags, Jugend- und Schulämter 2012 erhalten, 2013 wurden die Empfehlungen zum Thema „Raumgestaltung und Lernkultur“ verabschiedet.

Ende 2014 steht die Veröffentlichung der Empfehlungen zum Umgang mit ‚besonderen Kindern‘ an. Die Empfehlungen sollen regelmäßig überarbeitet und um weitere Themen ergänzt werden. Sie werden in politischen Gremien in der StädteRegion Aachen vorgestellt.

Intensiver Verständigungsprozess

Nach jeder OGS-Konferenz bereitet die Steuergruppe die Arbeitsergebnisse der Konferenzteilnehmer als Entwurf einer städteregionalen Empfehlung auf und gab diese zur Diskussion in die nächste Konferenz. Zusätzlich wurden die Entwürfe in Praxisrunden oder Treffen der Qualitätszirkel diskutiert und Hinweise an die Steuergruppe zurückgegeben. Dieses Vorgehen schaffte Transparenz und ermöglichte einen breit angelegten Verständigungsprozess in der Region.

Bei der Formulierung von Empfehlungen zu „Raumgestaltung und Lernkultur“ zeigte sich, dass es keine Empfehlungen zum Thema „Räume“ geben kann, die für alle Schulen

⁵ Ansprechpartnerin hierzu: Ilona Lepers (Kontakt Daten im Verzeichnis der Autorinnen und Autoren).

⁶ Die StädteRegion Aachen besteht aus zehn Kommunen: Aus dem Oberzentrum Aachen (ca. 250.000 EW) sowie den Kommunen Alsdorf (ca. 46.000 EW, Baesweiler (ca. 28.000 EW), Eschweiler (ca. 55.500 EW), Herzogenrath (ca. 46.500 EW), Monschau (ca. 13.000 EW), Roetgen (ca. 8.000 EW), Simmerath (ca. 15.000 EW), Stolberg (ca. 57.000 EW) und Würselen (ca. 39.000 EW).

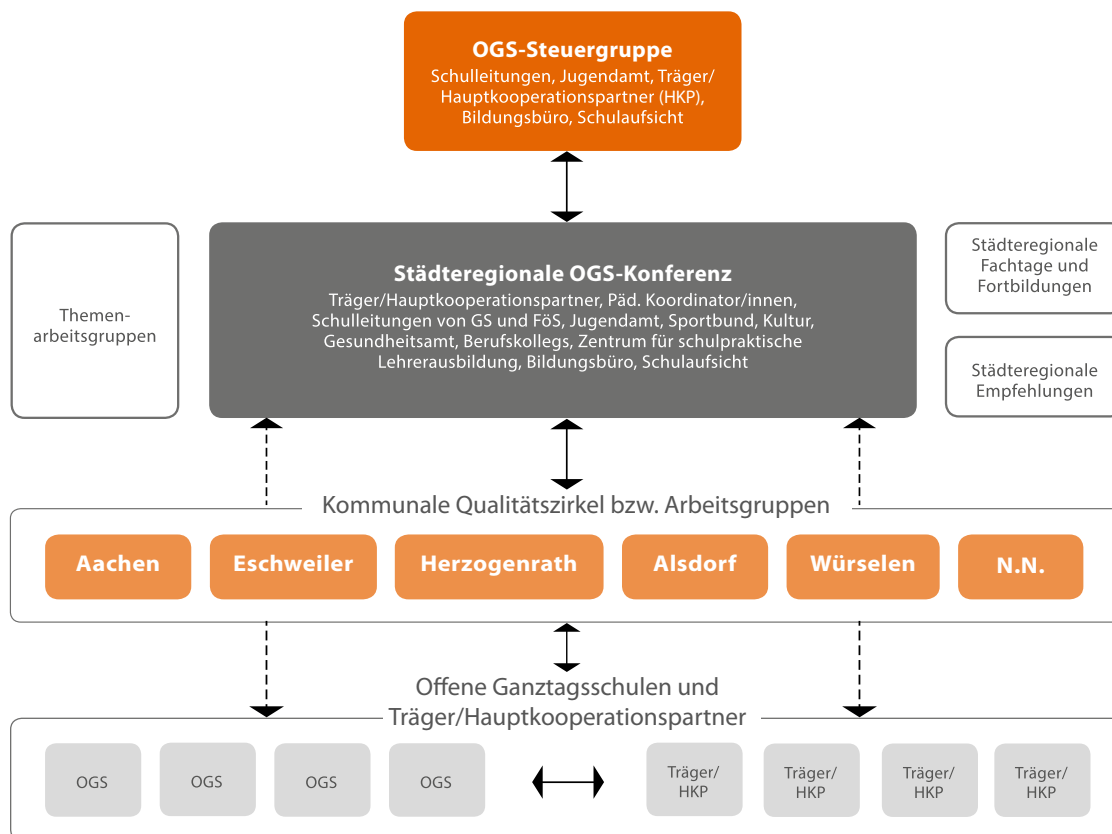


Abbildung 2: Kommunikations- und Kooperationsstruktur zur Gestaltung des Offenen Ganztags in der StädteRegion Aachen

gleichermaßen gelten, da es in den Schulen sehr unterschiedliche Bauweisen und Ausstattungen gibt. Deshalb enthalten die Empfehlungen verschiedene Konzepte zur Raumnutzung.

Nutzung der Empfehlungen

Die OGS-Empfehlungen können Werkzeuge für die Qualitätsentwicklung der Schulen sein. Auf der einen Seite regen sie zur Diskussion an, auf der anderen Seite geben sie Anregungen zur konkreten Arbeit.

Die Kommunen nutzen die Empfehlungen unterschiedlich: So sind sie z. B. in der Stadt Aachen in die Kooperationsvereinbarungen mit den Trägern eingeflossen, in der Stadt Eschweiler wurden Qualitätsstandards auf der Grundlage der Empfehlungen vereinbart, die nun dort für alle offenen Ganztagschulen gelten sollen. Der Alsdorfer Förderkreis für Kinder und Familien Akifa e.V. arbeitet als Träger von sieben offenen Ganztagschulen mit den Empfehlungen und auch im Qualitätszirkel in Herzogenrath waren die Empfehlungen Thema. Derzeit arbeitet die OGS-Steuergruppe an einer Evaluation, um zu erfahren, ob und wie die Schulen im Primarbereich mit den Empfehlungen arbeiten.

Ausblick

Die kommunalen Qualitätszirkel in NRW werden auch zukünftig eine tragende Rolle bei der Verankerung von Qualitätsindikatoren in offenen und gebundenen Ganztagschulen sowie bei der Bildung und Pflege kommunaler Netzwerkstrukturen im Bildungsbereich spielen. Der Fokus auf den Bildungsort Ganztagschule ist dabei ebenso wichtig wie die Erweiterung des Blicks in den Sozialraum. Dabei bleibt zu berücksichtigen, dass die inhaltlichen Schwerpunkte der Qualitätszirkel maßgeblich von deren Struktur, Ressourcen und Bestehensdauer, besonders aber von den Bedarfen der von ihnen begleiteten Ganztagschulen abhängen. Wo der eine Qualitätszirkel Arbeitsgrundlagen schafft und Bedarfslagen ermittelt, ist der andere dabei, übergreifende Qualitätsstandards auf kommunaler Ebene zu entwickeln; wo mancherorts Teambildungsprozesse in Gang gesetzt werden, beschäftigt man sich andernorts mit der Einrichtung von rhythmisierten Ganztagsklassen.

Die QZ werden dabei weiterhin im Spannungsfeld zwischen den Bedarfen und Möglichkeiten ihrer Schulen stehen, bei gleichzeitig steigenden (Qualitäts-) Anforderungen – ob beim Thema Inklusion oder bei Ressourcenfragen angesichts steigender OGS-Anmel-

dezahlen. Die Unterstützung der Qualitätszirkelarbeit seitens des Landes stellt daher eine wichtige Voraussetzung dar, um diesen Anforderungen entsprechen zu können.

Literatur

Bathke, S.A./Bücken, M./Fiegenbaum, D. u. a. (2014): Arbeitshilfe zur Umsetzung des Kinderschutzes in der Schule. 4., vollst. überarb. u. erw. Auflg. In der Reihe: Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätssicherung. 4. Jg. H9, Münster.

Behr, K./Haenisch, H./Hermens, C./Liebig, R./Nordt, G./Schulz, U. (2005): Offene Ganztagschule im Primarbereich: Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München.

Esch, K./Klaudy, E. K./Stöbe-Blossey, S./Wecker, F. (2014): Verhaltensauffälligkeiten erkennen – beurteilen – handeln. Die Herner Materialien für die Offene Ganztagschule. 2., aktualisierte Auflage 2014. In der Reihe: Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätssicherung, 6. Jg. H16, Münster.

Esch, K./Rusche, S./Stöbe-Blossey, S. (2004): Herner Materialien zum Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. Hrsg.: Stadt Herne/Wissenschaftszentrum Nordrhein Westfalen, Herne. URL: <http://www.iaq.uni-due.de/aktuell/veroeff/2004/esch02.pdf> [Zugriff am 08.09.2014].

Haenisch, H. (2008): Qualitätszirkel in der Erkundung. In der Reihe: Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätssicherung, 3. Jg. H6, Münster.

Stadt Bünde (2012): Bündler Materialien für den Einsatz in Grundschulen und Offenen Ganztagschulen. „Kinder mit besonderen Verhaltenssignalen“, entwickelt aus den „Herner Materialien zum Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern“ 2004. Bünde (unveröffentlicht).

Wegener, S. u. a. (2007): Praxis kommunaler Qualitätszirkel in Nordrhein-Westfalen. Trägerübergreifende Qualitätsdialoge zu Weiterentwicklung der offenen Ganztagschule. In der Reihe: Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätssicherung, 3. Jg. H6, Münster.

3.4 Regionale Bildungsplanung unter den Bedingungen des Aufbaus eines Regionalen Bildungsnetzwerks im Kreis Herford

Martina Soddemann

Einführung

Der Aufbau von regionalen Bildungslandschaften, wie er mit den Regionalen Bildungsnetzwerken in NRW verfolgt wird, umfasst unter Berücksichtigung von weiteren Planungsprozessen wie z.B. der Sozial- oder Gesundheitsplanung die Idee der Weiterentwicklung von Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung zu einer regional abgestimmten Bildungsplanung. Damit soll u.a. dem Umstand Rechnung getragen werden, dass Bildung mehr umfasst als schulische Bildung. Alle relevanten Institutionen sollen beteiligt und ihre jeweiligen (Planungs-)Perspektiven in den Blick genommen werden, mit dem Ziel, allen Kindern und Jugendlichen ein gelingendes Aufwachsen zu ermöglichen. – Die schon seit langer Zeit diskutierte und geforderte integrierte Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung, deren Umsetzung sich sowohl aus dem Schulgesetz als auch aus dem SGB VIII bzw. dem Kinder- und Jugendförderungsgesetz NRW ergibt, stellt einen bedeutenden Schritt auf diesem Weg dar.

Für die Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW, die bei der Umsetzung dieses Ziels eine maßgebliche Rolle spielen, ergeben sich in der Praxis eine Reihe von Hürden, die überbrückt werden müssen. Zu nennen sind hier u.a.

- das unterschiedliche Bildungs- und Planungsverständnis der verschiedenen Akteure,
- die Zuständigkeitsgrenzen und unterschiedlichen Planungsgebiete und
- die verschiedenen Finanzierungsformen bzw. Steuerungsmöglichkeiten (vgl. LVR 2013: 4ff.).

Bei Kreisen muss zudem zwischen einer kommunalen und einer regionalen Bildungsplanung unterschieden werden, da es innerhalb eines Kreises eine kommunale Bildungsplanung auf der Ebene der jeweiligen Stadt bzw. Gemeinde gibt, die aber nicht notwendigerweise gleichzusetzen ist mit den Anforderungen und Ergebnissen einer regionalen Bildungsplanung auf der Ebene des Kreises. Dabei muss auch berücksichtigt werden, dass sich im Unterschied zu kreisfreien Städten die Zuständigkeiten sowohl auf unterschiedliche kommunale Schulträger als auch ggf. auf verschiedene Jugendämter verteilen.

Der Kreis Herford in Kürze...

- Der Kreis Herford liegt im nordöstlich Teil NRWs und gehört zur Region Ostwestfalen-Lippe (OWL), die identisch ist mit dem Regierungsbezirk Detmold.
- Die knapp 250.000 Einwohnerinnen und Einwohner verteilen sich auf neun Städte und Gemeinden.
- Die Wirtschaft ist durch klein- und mittelständische Industrieunternehmen geprägt.
- Verantwortlich für die Schulentwicklungsplanung sind inklusive des Kreises zehn Schulträger. Um die Jugendhilfeplanung kümmern sich das Kreisjugendamt, dessen Zuständigkeit sich auf sechs Städte und Gemeinden erstreckt, sowie die Jugendämter der Städte Bünde, Herford und Löhne.

Diese strukturell bedingten Stolpersteine erfordern für die Weiterentwicklung der Abstimmung von unterschiedlichen Planungszusammenhängen einen pragmatischen Weg und eine langfristige Umsetzung in kleinen Schritten. Im Bildungsbüro des Kreises Herford wird dies auf verschiedenen Ebenen verfolgt.

Elemente der Umsetzung einer regional abgestimmten Bildungsplanung im Kreis Herford

Systematische Einbindung der Jugendhilfe und weiterer Akteure in die regionalen Gremien

Bereits im Rahmen des Projektes „Schule & Co.“ (1997 – 2002) wurden im Kreis Herford die regionalen Gremien eingerichtet, die heute in den Regionalen Bildungsnetzwerken zum Standard gehören. Sie sichern die Beteiligung an den Entscheidungen bzw. Entwicklungen und ermöglichen unter Beibehaltung der jeweiligen Zuständigkeiten die Abstimmung auf Augenhöhe. Im Kooperationsvertrag mit dem Land NRW sind im Kreis Herford die in der Abbildung 1 dargestellten Gremien verbindlich vorgesehen:



Abbildung 1: Rolle und Funktion der regionalen Gremien

Gemäß der ursprünglichen Ausrichtung von „Schule & Co.“ sowie dem sich daran anschließenden Projekt „Selbstständige Schule“ waren diese Gremien zunächst sowohl in ihrer Besetzung als auch in ihrer thematischen Ausrichtung eher schulisch geprägt. Andere Bildungsbereiche und deren Vertreterinnen bzw. Vertreter wurden zwar in den jeweiligen Handlungsfeldern eingebunden, waren aber nicht systematisch in den zwischen Kreis und Land verbindlich vereinbarten Strukturen vertreten.

Dies änderte sich durch einen einstimmigen Beschluss des Lenkungskreises im Jahr 2010. Unter der Prämisse, dass Bildung mehr ist als schulische Bildung, wurde in

einem ersten Schritt zunächst die Jugendhilfe verbindlich ins Leitungsteam eingebunden. Die Besetzung erfolgte wie bei den anderen Plätzen auch im Delegationsprinzip, d.h. die Leitungen der vier Jugendämter im Kreis Herford verständigten sich darauf, wer ihre Interessen im Leitungsteam vertreten sollte. Etwas später folgte der Bereich der Kindertageseinrichtungen. Hier vertreten nun jeweils eine Trägervertreterin und eine Leitung einer Kindertageseinrichtung die Interessen der frühen Bildung. Damit ergibt sich aktuell die in Abbildung 2 dargestellte Zusammensetzung.

Um hinsichtlich einer tatsächlichen Ausgeglichenheit weitere Fortschritte zu machen, wurde zuletzt im Juni 2014 im *Lenkungskreis* beschlossen, die Anzahl der Plätze für die Leitungen von Kindertageseinrichtungen zu erhöhen. Die Erfahrungen der vergangenen drei Jahre zeigen, dass sich die personelle bzw. institutionelle Ausweitung des *Leitungsteams* positiv ausgewirkt hat: Zum einen hat sich das Themenspektrum erweitert, zum anderen fließen nun die verschiedenen Blickwinkel unmittelbar in die Diskussion mit ein, sodass die unterschiedlichen Interessen in der Umsetzung besser berücksichtigt werden können. Dies trägt auch dazu bei, zu einem gemeinsamen Bildungsverständnis zu kommen und die Erfahrungen und Kompetenzen der unterschiedlichen Professionen besser für die gemeinsame Gestaltung der Bildungsregion zu nutzen.

Mit Blick auf eine in der Perspektive abgestimmte Planung ist ein weiteres zentrales Gremium der *Arbeitskreise*

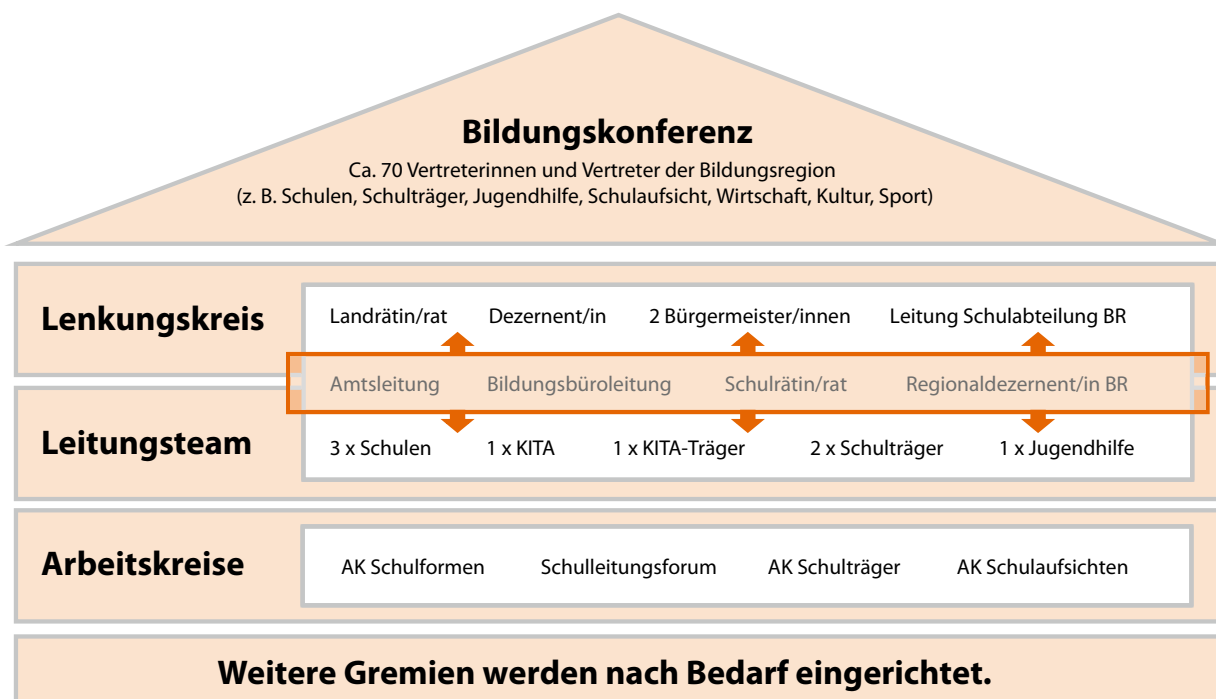


Abbildung 2: Zusammensetzung der regionalen Gremien

Schulträger. Er setzt sich zusammen aus Vertretungen der zehn öffentlichen Schulträger im Kreis, wobei die Interessen des Schulträgers Kreis Herford von der Leiterin der Abteilung „Verwaltung der kreiseigenen Schulen, Schülerfahrkosten“ (Schulverwaltung) wahrgenommen werden. Die Organisation und Moderation der Sitzungen liegen bei der Geschäftsstelle des Bildungsbüros. Diese Trennung sichert die Neutralität des Bildungsbüros und dient gleichzeitig der Einbindung der Schulverwaltung des Kreises in die Aktivitäten der Bildungsregion. Die Schulaufsicht nimmt beratend an den Sitzungen teil.

Der Arbeitskreis trägt dem Umstand Rechnung, dass sich die Verantwortung auch für die öffentlichen Schulen auf verschiedene Träger verteilt, und er schafft neben den bilateralen Abstimmungen die Voraussetzung für einen systematischen Austausch zwischen allen kommunalen Schulträgern. In den ca. fünf Sitzungen pro Schuljahr werden alle für die Schulträger besonders wichtigen Themen behandelt. Zuletzt waren dies z.B. die Entwicklung und Organisation der offenen Ganztagsangebote an den Grundschulen in den Städten und Gemeinden sowie die Umsetzung der Inklusion. Letzteres hat dazu geführt, dass aktuell im Auftrag der Bürgermeister sowie des Landrates ein gemeinsamer Prozess in die Wege geleitet wurde.

Unabhängig von den regionalen Gremien gab und gibt es bestehende Arbeitsstrukturen zwischen den vier Jugendämtern. Diese werden genutzt, um den Transfer von und in die Regelstrukturen sicherzustellen. Damit werden entsprechende Doppelstrukturen vermieden.

Vereinbarung von Schwerpunktthemen und Zielen

Die Vereinbarung von gemeinsamen Schwerpunktthemen bzw. Zielen ist eine weitere wichtige Grundlage für die gelingende Kooperation unterschiedlicher Partner. Im Kreis Herford wurde hierzu mit der ersten Bildungskonferenz in 2010 der Grundstein für einen Vereinbarungsprozess gelegt. Dazu gehörte in einem ersten Schritt die Diskussion der in Abbildung 3 dargestellten Schwerpunktthemen.

In einem zweiten Schritt wurde ein gemeinsames Zielsystem¹ erarbeitet und verabschiedet. Um sicherzustellen, dass sich alle Akteure der Bildungsregion bzw. ihre Themen- und Arbeitsfelder in den Zielen wiederfinden, durften die Ziele weder zu allgemein noch zu spezifisch formuliert sein. Es wurde daher auf eine vierstufige Zielsystematik zurückgegriffen (vgl. Abb. 4).

Die endgültige Vereinbarung von Zielen für die Bildungsregion, die eine Beteiligung aller Akteure voraussetzte, wurde im Kreis Herford prozessual umgesetzt: Nach einem Klärungsprozess in den regionalen Gremien wurde die abschließende Entscheidung und Verabschiedung in der Bildungskonferenz gefällt, in der im Delegationsprinzip alle zentralen Akteure vertreten sind. Dieser Prozess wurde mit einer Vorstellung und Diskussion in einer erweiterten Bildungskonferenz im Februar 2013 zu einem ersten Abschluss gebracht.

Sowohl die Rückmeldungen als auch die Ergebnisse der Bildungskonferenzen zeigen, dass der eingeschlagene Weg der Richtige ist: Über die Auseinandersetzung mit den Zielen wurde ein Prozess in Gang gesetzt, der den inhaltlichen Austausch und den Austausch zwischen unterschiedlichen Professionen befördert hat. Durch den Rahmen „Bildungskonferenz“ fand der Austausch auf Augenhöhe statt und alle beteiligten Akteure konnten gleichberechtigt ihre Interessen einbringen.

Für das Bildungsbüro hatte der eingeschlagene Weg noch weitere Vorteile: Einerseits konnte allen Beteiligten deutlich gemacht werden, dass der Erfolg einer Bildungsregion nicht allein an einem Bildungsbüro festgemacht werden kann, sondern dass das Engagement aller Akteure erforderlich ist. Andererseits wurde mit dem Verfahren eine Offenheit signalisiert, die eine breite Beteiligung erst möglich macht. Dies trägt wiederum dazu bei, die Akzeptanz – gerade auch bei Koordinations- und Moderationsaufgaben – zu erhöhen. Letzteres bestätigt sich darin, dass in der Folge der dritten Bildungskonferenz konkrete Absprachen und Arbeitsaufträge, wie z. B. die Verbesserung der Einbindung der Träger der Weiterbildung, durch das Bildungsbüro in Angriff genommen werden konnten.

Darauf aufbauend wurde in 2014 damit begonnen, das Zielsystem auch in der Praxis als gemeinsame Orientierung und Handlungsgrundlage in der Region zu etablieren. Dies geschieht zunächst in fünf an den Schwerpunktthemen orientierten Fachkonferenzen mit einer sich anschließenden Auswertung und Zusammenfassung der Ergebnisse in der vierten Bildungskonferenz in 2015.

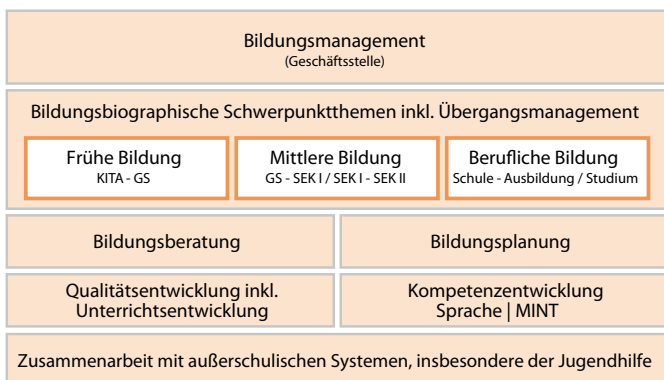


Abbildung 3: Schwerpunktthemen der Bildungsregion Kreis Herford

¹ Die Dokumentationen der Bildungskonferenzen sowie das gesamte Zielsystem für die Bildungsregion Kreis Herford kann auf der Internetseite www.kreis-herford.de heruntergeladen werden.

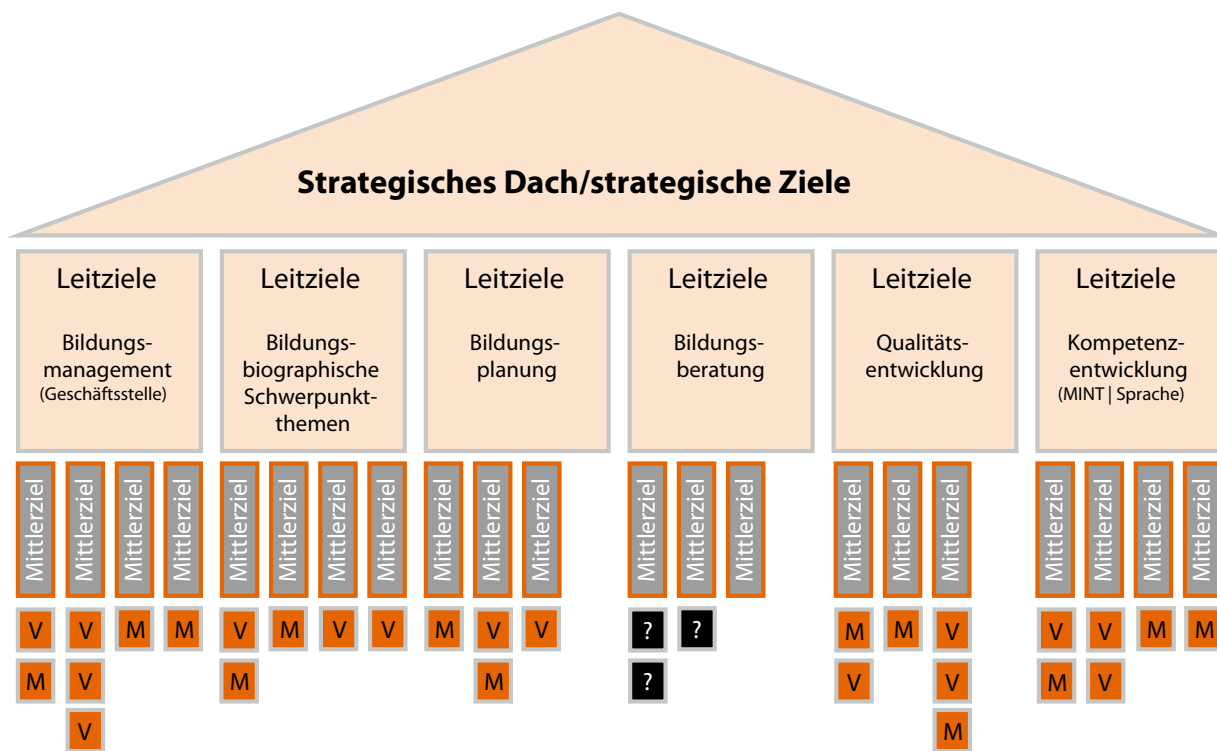


Abbildung 4: Systematik des vierstufigen Zielsystems (V = Vorhaben = Pläne/Absichten, die in der Zukunft umgesetzt werden sollen; M = Maßnahmen = Aktivitäten, die bereits umgesetzt werden und die zu einem bestimmten Ziel führen sollen)

Die Schwerpunktthemen „Bildungsplanung“ und „Zusammenarbeit mit außerschulischen Systemen“

Hinsichtlich einer systematischen Verbindung von unterschiedlichen Planungsprozessen sind vor allem die Themen „Bildungsplanung“ und „Zusammenarbeit mit außerschulischen Systemen insbesondere der Jugendhilfe“ von Bedeutung.

Für das Thema „Bildungsplanung“ wurden beispielsweise die in Tabelle 1 genannten Ziele vereinbart. Sie gilt es nun, wie alle anderen auch, mit Leben zu füllen. So ist für Herbst 2014 eine Fachkonferenz zu den Feldern „Bildungsplanung“ und „Bildungsmanagement“ geplant. Sie richtet sich vor allem an die Entscheidungsebenen in den jeweiligen Institutionen und stellt den Ausgangspunkt für die weiteren Bemühungen dar.

Das Thema „Zusammenarbeit mit außerschulischen Systemen“ wurde hingegen als zentrale Querschnittsaufgabe in allen Arbeitsfeldern identifiziert. Für diesen Themenbereich wurden daher keine gesonderten Ziele formuliert.

Amts- und abteilungsübergreifende Aufgabenwahrnehmung im Bildungsbüro

Das Bildungsbüro des Kreises wurde bereits im Rahmen des Projektes „Schule & Co“ im Jahr 1997 eingerichtet. Schon zu diesem Zeitpunkt gehörte der Aufbau einer regionalen Bildungslandschaft zu den Hauptzielen. Zentrale Meilensteine der Entwicklung des Bildungsbüros sind Abbildung 5 zu entnehmen.

Seit 2010 bildet die Geschäftsstelle Bildungsbüro mit der Regionalen Schulberatung und dem Medienzentrum eine Abteilung im Amt für Schule, Kultur und Sport. Mit dieser Neuausrichtung bzw. Neuorganisation war eine stärkere Konzentration auf koordinierende und moderierende Aufgaben verbunden. Gleichzeitig wurden Teile der Aufgaben inklusive der sie bearbeitenden Personen als sogenannte ‚Bildungsbüroaufgaben‘ in andere Abteilungen verlagert. Dies galt für solche Aufgaben, die eine große Nähe zu den dort bearbeiteten Pflichtaufgaben aufwiesen.

So wird z. B. die bis dahin im Bildungsbüro verantwortete Schulentwicklungsplanung für die Berufskollegs nun wieder in der Schulverwaltung bearbeitet. Damit verbunden ist die Verpflichtung zur Beteiligung an der Bildungsregion. Dies betrifft auch die aktive Teilnahme an den Kooperations- und Kommunikationsstrukturen. Ähnlich verhält es sich mit dem Projekt „KITA & CO“, das

Leitzielbereich 3: Bildungsplanung	
Die Menschen im Kreis Herford lernen in einer vielfältigen, anschlussfähigen und durchlässigen Bildungsinfrastruktur.	Die Bildungseinrichtungen im Kreis Herford, ihre Träger und alle Partner in der Bildungsregion kennen die individuellen und regionalen Bedarfe und richten ihre Angebote darauf aus. Sie sichern gemeinsam ein aufeinander abgestimmtes, breit angelegtes Bildungsangebot.
Mittlerziele	
3.1	Die Verantwortlichen aus Politik und Verwaltung sowie in den Institutionen und Einrichtungen verständigen sich über eine grundsätzliche Zielrichtung der Bildungsplanung.
3.2	Die Bildungseinrichtungen und ihre Träger verständigen sich darauf, ihre Bildungsangebote untereinander abzustimmen. Sie treffen Vereinbarungen zur Gestaltung dieses Prozesses und stellen die Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit sicher.
3.3	Die Verantwortlichen aus Politik und Verwaltung sowie in den Institutionen und Einrichtungen verständigen sich auf regelmäßige Bedarfserhebungen. Sie beteiligen sich an der Durchführung und nutzen die Ergebnisse zur Anpassung des Angebotes.
3.4	Die Bildungseinrichtungen, ihre Träger und die Partner in der Bildungsregion sichern die Durchlässigkeit und die Anschlussfähigkeit der Bildungsangebote.
3.5	Die Menschen im Kreis Herford kennen das bestehende Bildungsangebot, die Voraussetzungen, Ziele und Anschlussmöglichkeiten.
3.6	Die Menschen im Kreis Herford beteiligen sich aktiv an den Bedarfserhebungen und nutzen die Möglichkeit ihre Bedürfnisse zurückzumelden.

Tabelle 1: Leit- und Mittlerziele für das Schwerpunktthema „Bildungsplanung“

jetzt im Jugendamt des Kreises Herford verantwortet wird und in dem u. a. die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule bearbeitet wird.

Der amts- und abteilungsübergreifende Austausch vollzieht sich über verbindlich vereinbarte Strukturen, wie z. B. regelmäßigen Teamsitzungen, an denen alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Bildungsbüroaufgaben teilnehmen. Für das Bildungsbüro ergibt sich somit die in Abbildung 6 dargestellte Rolle und Funktion.

Im Zusammenhang mit einer besseren Vernetzung von Schule und Jugendhilfe, aber auch mit anderen Arbeitsbereichen innerhalb der Kreisverwaltung hat sich diese Neuorganisation bewährt. Der Informationstransfer wurde verbessert und die Übernahme der Verantwortung für die Gestaltung der Bildungsregion wurde auf mehrere Schultern verteilt. Schließlich wächst durch den regelmäßigen Austausch das gemeinsame (Bildungs-)Verständnis.

Umsetzung von konkreten Projekten und Aufgaben

Über das Projekt „KITA & CO“², das seit 2006 in Kooperation mit der Carina Stiftung, Herford umgesetzt wird, hat ein zentraler Bereich der außerschulischen Bildung Eingang in die Bildungsregion gefunden: Ziel ist es, die Chancen der frühkindlichen Erziehung und Bildung von Kindern bestmöglich zu nutzen und einen möglichst reibungsfreien Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu gestalten. Dies geschieht mittels gezielter Qualifizierungsangebote, die als gemeinsame Lernplattform für Professionelle in beiden Institutionen dienen, und durch den Ausbau kooperativer Strukturen. In der dritten Projektphase erfolgt die Umsetzung zwischenzeitlich mit 26 Grundschulen und 45 Kindertageseinrichtungen in allen Städten und Gemeinden im Kreis.

² Weitere Informationen sind auf der Internetseite des Projektes unter www.kita-co.de zugänglich.

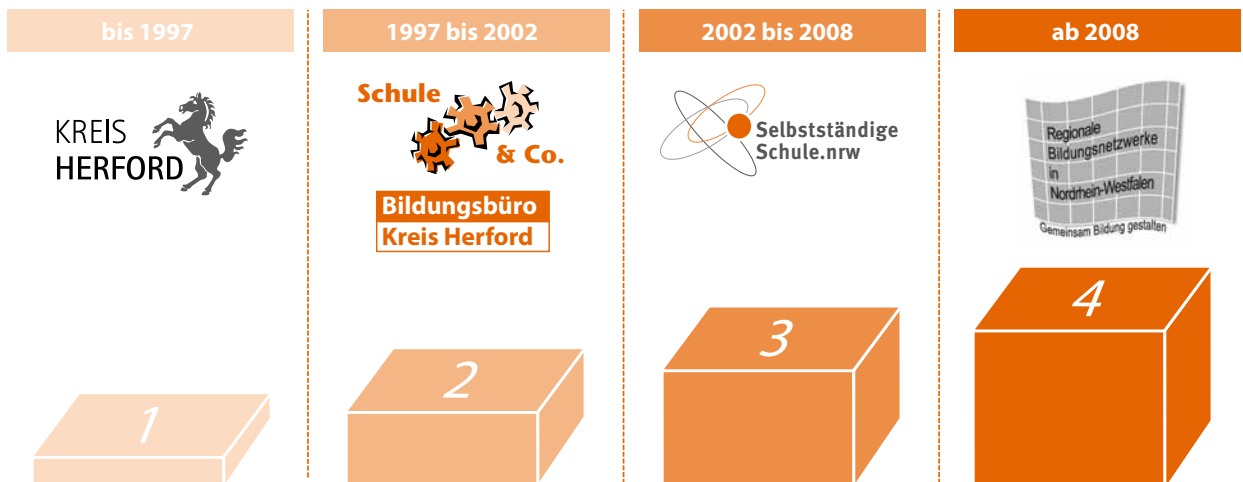


Abbildung 5: Meilensteine in der Entwicklung des Bildungsbüros Kreis Herford

Ein weiteres gemeinsames Arbeitsfeld ist die Umsetzung der Inklusion. Als gesamtgesellschaftliche Aufgabe erfordert sie ein Zusammenwirken nicht nur des schulischen Bereichs mit der Jugendhilfe, sondern auch eine Kooperation mit zahlreichen weiteren Akteuren. Wie oben bereits beschrieben, wurde im Auftrag der Bürgermeister sowie des Landrates ein erster gemeinsamer Prozess zwischen den zehn öffentlichen Schulträgern in die Wege geleitet. Darüber hinaus finden erste Abstimmungen mit weiteren Bereichen wie z. B. dem Sozial- und Jugendamt statt.

Weitere gemeinsame Themen sind u. a. Maßnahmen zur Förderung der naturwissenschaftlich-mathematischen Kompetenzen, wie sie z. B. mit dem Projekt „Haus der kleinen Forscher“³ umgesetzt werden, oder der Förderung der Medienkompetenz bzw. der Sprachkompetenz. Schließlich stellt sich auch die Frage nach der Verbesserung der generellen Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule.

Themen wie die Gestaltung von Ganztagsangeboten, bei denen Kooperation und eine gemeinsame Planung zwischen unterschiedlichen Bereichen erforderlich ist, wurden in einzelnen Arbeitskreisen thematisiert, sind aber sicherlich noch ausbaufähig.

Das Bildungsbüro ...	Die Aufgabenwahrnehmung ...
<ul style="list-style-type: none"> → ist nach innen und nach außen die zentrale Kontakt- und Anlaufstelle. → übernimmt die Koordination und Prozessmoderation. → ist Impulsgeber für Entwicklungen. → übernimmt – neben anderen – Aufgaben bei der Bearbeitung der Themen. → bezieht Dritte aktiv in die Aufgabenwahrnehmung mit ein. 	<ul style="list-style-type: none"> → erfolgt innerhalb des Kreises in einer dezentralen Struktur. → ist aufeinander bezogen und folgt einem Gesamtansatz. → ist der Region verpflichtet und mit den regionalen Steuerungsgremien abgestimmt. → wird über die Leitung des Bildungsbüros -ämter und abteilungsübergreifend koordiniert.

Abbildung 6: Rolle und Funktion der Geschäftsstelle Bildungsbüro

³ Weitere Informationen sind auf der Internetseite der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ unter www.haus-der-kleinen-forscher.de zugänglich.

Fazit

Die beschriebenen Elemente schaffen eine gute Grundlage, um in der Folge unter Wahrung der unterschiedlichen Verantwortlichkeiten und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu einer aufeinander abgestimmten regionalen Bildungsplanung zu kommen. Gleichzeitig ist dies ein mittel- und langfristiger Prozess, dessen Ziele, Elemente und auch Grenzen immer wieder an die aktuellen Bedingungen angepasst werden müssen.

Literatur

LVR – Landschaftsverband Rheinland (2013): Von der Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung zur kommunalen Bildungsplanung. Eine Vision zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Dokumentation zur 5. Arbeitstagung „Bildungslandschaften und Bildungnetzwerke (mit)steuern und gestalten – die Jugendämter sind gefordert“ am 24. April 2013 in Köln. URL: http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/dokumentationen/dokumente_95/jugendf_rderung/20130424_LVR-Dokumentation_Tagung_KBL.pdf [Zugriff am 10.08.2014].

4.1 Bildungslandschaften von unten – Die Kinder- und Jugendarbeit gestaltet lokale Bildungsnetzwerke

Erich Sass

Bildungsnetzwerke ohne Kinder- und Jugendarbeit?

„Wir bringen uns da jetzt ein! Wenn wir da nicht berücksichtigt werden – wir jammern nicht, wir bringen uns da ein mit unseren Stärken und wir machen unser eigenes Projekt“, sagt ein Mitglied der Steuerungsgruppe des Projekts Bildung(s)gestalten und meint mit „da“ die Regionalen Bildungsnetzwerke in den Städten und Landkreisen Nordrhein-Westfalens.

Die Unzufriedenheit, die im Zitat¹ dieses hochrangigen Vertreters der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mitschwingt, hat ihre Begründung: Als im Zuge der Kommunalisierung von Bildung und nach Auslaufen des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen ab 2008 das Landesprogramm „Regionale Bildungsnetzwerke NRW“ eingerichtet wurde (vgl. Manitus u. a. 2013: 276), sind die Träger der Kinder- und Jugendarbeit aus ihrer Sicht nicht hinreichend berücksichtigt worden. Im Rahmen dieses Programms haben bisher 50 der 53 Kreise bzw. kreisfreien Städte des Landes (Stand: Juni 2014) einen entsprechenden Kooperationsvertrag unterzeichnet, welcher die Kooperation zwischen Land und Kommune in Bildungsangelegenheiten regelt. Diese Verträge sehen die Einrichtung Regionaler Bildungsbüros vor, die mit einer Grundausstattung von zwei Personalstellen² arbeiten. Gesteuert werden die Bildungsnetzwerke jeweils durch Lenkungs-kreise, in denen laut Vertrag zwei vom Land zu benennende Mitglieder, zwei von der Stadt zu benennende Mitglieder sowie zwei von den Schulen zu benennende Schulleitungsmitglieder³ vertreten sein sollen. Auch wenn in diesen Lenkungs-kreisen Leitungen der Jugendverwaltungen beteiligt sind, sehen insbesondere die freien Träger der Kinder- und Jugendarbeit sich hier nicht vertreten. Als weiteres Steuerungselement sollen regelmäßig stattfindende Regionale Bildungskonferenzen die Beteili-

gung weiterer Bildungsakteure sichern. Allerdings hat die Evaluation der Bildungsnetzwerke gezeigt, dass die Bildungskonferenzen in der Regel keine Steuerungsfunktion haben, sondern eher in Form von Tagungen organisiert werden und somit der fachlichen Information dienen bzw. allenfalls eine Beiratsfunktion haben (vgl. Rolff 2013: 35ff.).

Neben der fehlenden strukturellen Einbindung ihres Arbeitsfeldes kritisieren die Vertreterinnen und Vertreter der Kinder- und Jugendarbeit aber vor allem die inhaltliche Ausrichtung der Regionalen Bildungsnetzwerke. Auch wenn in den Kooperationsverträgen eine breite Kooperation „auch mit anderen gesellschaftlichen und staatlichen Bereichen wie Wirtschaft, Arbeitsverwaltung, Jugendhilfe, Kultureinrichtungen usw.“ angestrebt wird, stehen die Institutionen formaler Bildung deutlich im Zentrum des Interesses, wobei ein wichtiger inhaltlicher Schwerpunkt auf der Gestaltung von Übergangsprozessen liegt. Dies betrifft sowohl die Phase des Schuleintritts, als auch die Wechsel zwischen den Schulformen sowie die Gestaltung von Übergängen zwischen Schule und Beruf (vgl. Manitus u. a. 2013: 283ff.).

Eine solche Ausrichtung der Bildungslandschaft entspricht einem Modell, welches Heinz-Jürgen Stolz als eine „schulzentrierte Entwicklungsvariante“ (2009) bezeichnet. Hier fungiert die Schule als institutioneller Kern der Bildungslandschaft und die Schwerpunkte liegen auf Schulautonomie, Qualifikation der Lehrkräfte und der Entwicklung der Schullandschaft, wobei außerschulische Bildungsträger zwar eingebunden werden, dies aber im Rahmen des formalen Systems geschieht und in erster Linie der Unterstützung der Schule dient.

An dieser Stelle sehen sich die Akteure der Kinder- und Jugendarbeit mit ihrer Arbeit und vor allem mit ihrem Bildungsbegriff („Bildung ist mehr als Schule“) nicht richtig verortet. Sie präferieren eine Netzwerkbildung, die Stolz als „kooperationsorientierte Entwicklungsvariante“ (2009) bezeichnet und die auf einem weiten Bildungsbegriff („Entgrenzte Bildung“ und „Lebenslanges Lernen“) basiert. Ihr Schwerpunkt liegt auf der gleichberechtigten Kooperation von Jugendhilfe und Schule, die auch eine Beteiligungs- und Aushandlungskultur umfasst, welche sowohl die Institutionen als auch

1 Das Zitat entstammt einem Experteninterview, welches im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Bildung(s)gestalten“ mit Projektverantwortlichen geführt wurde.

2 Die tatsächliche Anzahl der Personalstellen kann stark variieren (vgl. dazu Rolff 2013: 46).

3 Die Verträge der Landkreise mit dem Land NRW enthalten eine ähnliche Regelung. Einzusehen sind die Verträge unter <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de>.

die Adressatinnen und Adressaten der Bildungsangebote einbezieht. Ziel und Philosophie dieser Variante ist eine dezentrierte Ganztagsbildung (vgl. ebd.; vgl. auch Stolz in diesem Heft).

„Bildung(s)gestalten“ und „Wir Hier“ – Zwei Projekte der Kinder- und Jugendarbeit zur Gestaltung lokaler Bildungslandschaften

Um diese kooperationsorientierte Entwicklungsvariante modellhaft zu erproben und der Bedeutung der Kinder- und Jugendarbeit als Ort der „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“ (BMFSFJ 2006) gerecht zu werden, haben sich in Nordrhein-Westfalen zwei Projekte auf den Weg gemacht, die sich als eigenständige Gestalter von Bildungslandschaften profilieren wollen.

Nach dreijähriger Vorlaufphase konnte im Herbst 2011 das Projekt „Bildung(s)gestalten – Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienbildung gestalten Bildungslandschaften“ an den Start gehen. Getragen wird das dreijährige Projekt (bis September 2014) von der Arbeitsgemeinschaft Haus der Offenen Tür NRW e.V. (AGOT e.V.). Umgesetzt wird es an den fünf Standorten (Bad Salzuflen, Bonn, Bochum-Wattenscheid, Gelsenkirchen-Bismarck und Gladbeck) von insgesamt neun Trägern der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung. Für die operative Umsetzung an den Standorten sind Koordinatorinnen zuständig, die mit einer Vollzeitstelle bei den örtlichen Trägern angestellt sind. Das Gesamtprojekt wird von einem Gesamtkoordinator gesteuert, der die Arbeit der Koordinatorinnen begleitet und für die Umsetzung der Projektziele Sorge trägt. Unterstützt wird dieser von einer Steuerungsgruppe, die sich aus Verantwortlichen der AGOT e.V. sowie der beteiligten Träger zusammensetzt. Im Projektantrag heißt es *„Die AGOT-NRW als landesweiter Träger des Projekts schafft einen Rahmen für die Entwicklung von dezentralen Bildungslandschaften, in denen die beteiligten Träger ihre eigenen Bildungsziele bestimmen und neue Kompetenzen für Vernetzungsprozesse entwickeln“* (AGOT NRW e.V. 2011: 9). Zu den Zielen des Projekts gehört neben der Einbindung von jugendarbeitstypischen Ansätzen, wie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, der gruppenbezogenen Jugendverbandsarbeit, der Jugendbildungsarbeit, sozialräumlicher Stadtteilarbeit, geschlechtsbewusster Pädagogik und der Integrationsarbeit mit Migrant*innen und Elementen der Familienbildung ausdrücklich auch die Zusammenarbeit mit den Regionalen Bildungsbüros, um so „in der kommunalen Bildungspolitik entscheidend mitzuwirken“ (ebd.).

Das zweite, ebenfalls dreijährige Projekt „Wir hier – Jugendverbände und Jugendringe in Kommunalen Bildungslandschaften“ (Projektstart: Juni 2013) wird in

Trägerschaft des Landesjugendrings NRW (LJR NRW) umgesetzt. Auch hier sind lokale Koordinatorinnen und Koordinatoren für die Umsetzung an den sechs Standorten (Bochum, Dortmund, Düsseldorf, Essen, Stadt Siegen und Kreis Siegen) verantwortlich. Diese sind jeweils mit einer halben Personalstelle bei den örtlichen Jugendringen beschäftigt. Deren Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer bilden zusammen mit Vertreterinnen und Vertretern des LJR NRW die Steuerungsgruppe, die außerdem durch einen Projektbeirat unterstützt wird. Auch im LJR-Projekt sorgt eine zentrale Koordinatorin für die Abstimmung zwischen den Standorten und die Umsetzung der Projektziele. Im Projektantrag werden folgende Ziele genannt:

1. Partizipation von Kindern und Jugendlichen verankern,
2. das Bildungsprofil der Kinder- und Jugendarbeit schärfen,
3. eigene Bildungsangebote öffnen und weiter entwickeln,
4. Mitarbeit und Mitgestaltung in den kommunalen Steuerungsgremien,
5. Schule im Sinne von Kindern und Jugendlichen verändern (Landesjugendring NRW 2013: 5).

Beide Projekte werden aus Mitteln des Landes Nordrhein-Westfalen (Landesjugendplan) gefördert und vom Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/ Technische Universität Dortmund wissenschaftlich begleitet. Sie ähneln sich stark in ihren Strukturen, wobei das Projekt des LJR NRW über weniger finanzielle Ressourcen verfügt. Beide Projekte streben Kooperationen sowohl mit Schulen als auch mit den jeweiligen Regionalen Bildungsnetzwerken an. Ausdrückliches Ziel ist, den Einfluss der Akteure aus dem Feld der Kinder- und Jugendarbeit auf kommunale Entscheidungen im Bildungsbereich zu erhöhen. Ein weiteres wichtiges gemeinsames Thema ist die Förderung der Partizipation von Adressatinnen und Adressaten der Bildungsangebote an deren Entwicklung und Umsetzung.

Unterschiede zwischen den beiden Projekten ergeben sich vor allem aus der operativen Arbeit an den Standorten. Während das AGOT-Projekt sehr praxisorientiert vorgeht und die Koordinatorinnen sich z.T. selbst an der Entwicklung und Durchführung von Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche beteiligen und bei Bedarf auch neue Netzwerkstrukturen entwickeln, werden im LJR-Projekt eher vorhandene Netzwerke genutzt und versucht, die Bildungsangebote der verbandlichen Jugendarbeit in diese Kontexte einzubringen. Im LJR-Projekt ist außerdem die Frage, wie die ehrenamtlich-freiwilligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendverbände in Bildungsangebote eingebunden werden können, von zentraler Bedeutung. Ein weiterer Unterschied ergibt sich aus der stärkeren Ausrichtung des AGOT-Projekts an den Bedürfnissen besonders benachteiligter Kinder und Jugendlicher.

Was geht? Gelingensbedingungen für Bildungsnetzwerke von unten

Auch wenn beide Projekte noch nicht abgeschlossen sind und dementsprechend Projektdokumentationen noch nicht vorliegen, soll in einer ersten Einschätzung versucht werden, Gelingensbedingungen für Bildungsnetzwerke von unten zu identifizieren. Dabei beruhen diese Ergebnisse in erster Linie auf Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Bildung(s) gestalten“, welches sich aktuell bereits in der Endphase befindet.

Ohne an dieser Stelle näher auf den Begriff „Bildungslandschaft“ und dessen Problematik eingehen zu können (vgl. Berse 2009: 187ff.), kann zuerst einmal festgestellt werden, dass Bildungslandschaften im Sinne von adressatenorientierten Netzwerken nur mit deutlichem *Sozialraumbezug* gestaltet werden können. Eine kreisfreie Stadt oder ein Landkreis sind in ihrer Fläche zu groß und in der Regel auch in ihrer sozialen Struktur zu verschieden, um flächendeckend operativ tätig werden zu können. Dies ist ein entscheidendes Manko der Regionalen Bildungsnetzwerke. Deren Kapazitäten mögen ausreichen, um übergreifende Konzepte zu entwickeln, für die Bildung multiprofessioneller Netzwerke und die Entwicklung von auf konkrete Adressatinnen und Adressaten zugeschnittenen Angeboten reichen ihre personellen und finanziellen Ressourcen nicht. Hier ist es wichtig, falls noch nicht geschehen, Sozialräume zu definieren und ggf. auf bereits bestehende Netzwerke zurückzugreifen. Im AGOT-Projekt wurde am Standort Bonn zunächst auf einen solchen Sozialraumbezug verzichtet, vor allem weil einer der Träger stadtweit aktiv ist. Hier hat sich im Projektverlauf aber schnell gezeigt, dass eine Orientierung auf die Gesamtstadt das Projekt überfordert und die Arbeit wurde schließlich auf zwei kleine, eingegrenzte Sozialräume fokussiert.

Eine zweite wichtige Bedingung für das Gelingen von Netzwerkprojekten im Bildungsbereich sind *Netzwerkanalysen* zu Projektbeginn. Hier ist es wichtig, alle im Sozialraum agierenden Netzwerke, die sich mit Bildung im weitesten Sinne befassen, zu recherchieren und zu analysieren. Oft gibt es Netzwerkzusammenhänge aus anderen, teilweise ausgelaufenen Projekten, Sozialraumkonferenzen, Arbeitsgemeinschaften nach § 78 oder § 80 SGB VIII, oder auch themenzentrierte Netzwerke (Berufsförderung, Inklusion etc.). Da die Praxis zeigt, dass im Sozialraum häufig die immer gleichen Akteure in unterschiedlichen Kontexten kooperieren, ist es hier von großer Bedeutung, auch mit Rücksicht auf deren Zeitbudgets, keine zusätzlichen Doppelstrukturen zu schaffen. Sinnvoller erscheint es, sich mit den eigenen Themen und Ideen in vorhandene Arbeitszusammenhänge einzubringen und nur dort im Sinne einer

Netzwerkbildung aktiv zu werden, wo solche nicht existieren oder nicht mehr funktionieren.

Ein drittes Merkmal gelungener Netzwerkarbeit im Bildungsbereich ist eine ausdrückliche *Adressatenorientierung*. Anders als die Institutionen formaler Bildung sind die Träger der Kinder- und Jugendarbeit nicht curricular verpflichtet und können ihre Arbeit konsequent an den Bedürfnissen ihres Klientels ausrichten. Auch im Sinne der vielfach beschworenen Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist ein solches Vorgehen im Grunde alternativlos. Dabei geht es bei diesen Beteiligungsverfahren nicht nur um Bedarfserhebungen, sondern auch um die Beteiligung an der Planung und Umsetzung von konkreten Angeboten. Hierzu wurden im Projekt „Bildung(s)gestalten“ unterschiedliche Methoden eingesetzt. So hat es in Bad Salzuflen, Bonn und Gladbeck Befragungen von Schülerinnen und Schülern gegeben, aus denen neue Angebote (z.B. Fußballtraining für Mädchen, Jugendcafé) entstanden. In Bochum-Wattenscheid wurden mittels einer aktivierenden Befragung die Bedarfe der Bewohnerinnen und Bewohner eines Sozialraums erhoben und diese gleichzeitig ermutigt, sich selbst an der Umsetzung der vorgeschlagenen Ideen zu beteiligen. Außerdem beschäftigt sich hier eine Jugendgruppe intensiv mit der Planung neuer Jugendräume. Am Standort Gelsenkirchen-Bismarck wurde mit der Methode der Zukunftswerkstatt gearbeitet, aus der u.a. eine Konzert-AG hervorgegangen ist (vgl. Sass 2013).

Bei näherer Betrachtung zeigt sich viertens auch, dass in sozialraumorientierten Bildungsnetzwerken Vernetzungsprozesse enger an die Projektentwicklung gekoppelt sind. Netzwerke entstehen seltener um ihrer selbst willen oder weil sie von oben (top-down) eingesetzt werden, sondern eher, um konkrete Problemstellungen anzugehen. Dabei handelt es sich oft um Angebote, die gemeinsam entwickelt werden und aus denen – bei Erfolg – neue Ideen und Angebote entstehen. Ein gutes Beispiel hierfür ist das in Bad Salzuflen entwickelte Move-Projekt, in dem unterschiedlichste Träger ihre Angebote vernetzen, indem sie ein gemeinsames, zeitlich befristetes Programm erstellen und über einen Shuttle-Transfer den Austausch von Kindern und Jugendlichen der verschiedenen Organisationen und Institutionen ermöglichen. Eine solche *Vernetzung über konkrete Angebote* scheint dem Selbstverständnis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kinder- und Jugendarbeit stärker zu entsprechen, als Arbeitskreise ohne direkten praktischen Bezug.

Um die Kooperationen im Sozialraum zu stärken und zu verbessern, bieten sich fünftens *multiprofessionelle Qualifikationen* an. Dabei kann es sich um themenzentrierte Fachveranstaltungen handeln oder auch um gemeinsame Fortbildungen von Beschäftigten oder Freiwilligen verschiedener Träger. Wichtig ist, dass sich

diese Qualifikationen an den Bedürfnissen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter orientieren und dass sie offen für verschiedene Professionen sind. Insbesondere wenn es gelingt, Personen aus dem schulischen Bereich und aus dem Bereich der Jugendhilfe zu gemeinsamen Veranstaltungen zu bewegen, können sich aus den dort geknüpften (informellen) Kontakten auch neue Kooperationen ergeben. Solche Fachveranstaltungen, wie sie z. B. am Standort Gladbeck erfolgreich zur Gender-Thematik durchgeführt wurden, dienen somit nicht nur dem fachlichen Austausch und der Information, sondern auch der Netzworkebildung.

Eine weitere, sechste Bedingung für gelingende Bildungsnetzwerke von unten sind *Kümmerer*. Es scheint von ausgesprochener Wichtigkeit, dass die sozialraumbezogenen Netzwerke von Personen koordiniert werden, die im Sozialraum bekannt sind und über persönliche Integrität und ggf. auch über Autorität verfügen. Andere Merkmale, die in den Interviews genannt werden sind Verlässlichkeit, Organisationstalent, Offenheit, Empathiefähigkeit und Lernbereitschaft. Wie auch in anderen Feldern der Sozialen Arbeit ist die Arbeit der Kümmerer in erster Linie Beziehungsarbeit, die auf gegenseitigem Vertrauen und großer Engagementbereitschaft beruht. Da es sich hier weitgehend um personale Faktoren handelt, reicht es nicht aus, die Stelle des Kümmerers strukturell zu installieren. Sie muss auch mit der geeigneten Person besetzt sein.

Was tun? Schritte zur Weiterentwicklung der Bildungslandschaften von unten

Am Ende dieses Beitrags sollen einige Hinweise stehen, wie die aus den oben beschriebenen Modellprojekten gewonnenen Erfahrungen für die weitere Entwicklung sozialraumorientierter Bildungsnetzwerke nutzbar gemacht werden können.

(1) *Kommunale Verantwortung*. Wenn der Grundsatz „Bildung ist mehr als Schule“ ernstgenommen werden soll und außerschulische Bildungsanbieter stärker (und gleichberechtigter) in die Bildungsnetzwerke involviert werden sollen, bedeutet dies, dass die Kommunen noch stärker als bisher Bildungsverantwortung übernehmen müssen. Nur mit kommunaler Unterstützung lassen sich die notwendigen lokalen Vernetzungsprozesse organisieren. Dies beinhaltet auch die Bereitstellung der dazu notwendigen Ressourcen.

(2) *Qualitätsentwicklung*. Für die Kinder- und Jugendarbeit, aber auch für andere Träger außerschulischer Bildung, ist eine ständige Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Arbeit notwendig. Um sich den fachlichen Herausforderungen, die sich aus der Kooperation mit formalen Bildungsinstitutionen aber vor allem aus den Bedürfnislagen von Kindern und

Jugendlichen ergeben, stellen zu können, ist die (im Idealfall multiprofessionelle) Fortbildung der Fachkräfte unerlässlich. Qualität bedeutet aber nicht nur fachlich richtiges Handeln, sondern auch die fachlich fundierte Darstellung dieses Handelns. Um sicherzustellen, dass die (Bildungs-)Angebote den Bedürfnissen der Adressatinnen und Adressaten entsprechen, gehören zur Qualitätsentwicklung auch deren Beteiligung. Partizipative Verfahren sollten über Bedarfserhebungen hinausgehen und auch die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Planung und Umsetzung der Angebote beinhalten.

(3) *Kümmerer*. Der erste praktische Schritt zu einer sozialraumorientierten Bildungslandschaft, ist die Installation eines Kümmerers. Zu dessen Aufgaben sollten Netzwerkanalysen und Bedarfserhebungen gehören, über die auch Kontakte zu Trägern sowie Adressatinnen und Adressaten hergestellt werden. Hier stellt sich die Frage nach der Finanzierung einer solchen Stelle. Es bietet sich an, diese Funktion auf Personen zu übertragen, die bereits mit einem festen Beschäftigungsverhältnis vor Ort tätig sind und mit einem Teil ihrer Arbeitszeit für bildungsbezogene Vernetzungs- und Beratungsaufgaben freigestellt werden können. Die Kosten für diese Freistellung sollte im Idealfall die Kommune übernehmen, ggf. könnten auch freie Träger diese über eine Umlage mitfinanzieren.

(4) *Strukturelle Anbindung an die Regionalen Bildungsnetzwerke*. Sozialraumorientierte Bildungslandschaften, als kleinräumig organisierte Netzwerke, sollten die Anbindung an die bestehenden Regionalen Bildungsnetzwerke suchen. Dies dürfte im beiderseitigen Interesse liegen. Hierzu sind Strukturen zu schaffen bzw. so zu verändern, dass Vertreterinnen und Vertreter der Sozialräume ihre Interessen auch bei der Gestaltung von stadt- bzw. kreisweiten Bildungsvorhaben einbringen können. Dazu brauchen diese Sitz und Stimme in den Lenkungsstrukturen, was ggf. eine Veränderung der Kooperationsverträge zwischen den Kommunen und dem Land Nordrhein-Westfalen bedeutet.

Wenn die beiden oben beschriebenen Projekte am Ende zeigen, wie Bildungslandschaften von unten funktionieren können, wäre viel erreicht worden und sie wären mehr als weitere schöne und innovative Projekte der Kinder- und Jugendarbeit. Sie wären echte Modelle für die Umgestaltung kommunaler Bildung und hätten so für die Kommunen, die Bildungsträger, aber vor allem für Kinder und Jugendliche einen Mehrwert erzeugt. Bleibt zu hoffen, dass die Projekte Nachahmer finden. Zumindest in der Stadt Bochum arbeitet man trotz finanzieller Hürden an einem Konzept, wie der begonnene Prozess am Projektstandort Wattenscheid-Mitte sowie in drei weiteren Stadtteilen fortgeführt werden kann.

Literatur

AGOT NRW e.V. – Arbeitsgemeinschaft Haus der Offenen Tür (2011): Kommunale Bildungslandschaften aus der Sicht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Familienbildung. Projektantrag. Düsseldorf.

Berse, C. (2009): Mehrdimensionale Bildung im Kontext Kommunalen Bildungslandschaften. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen, Farmington Hills, Mich.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

LJR NRW – Landesjugendring NRW (2013): Jugendverbände und Jugendringe in Kommunalen Bildungslandschaften. Projektantrag. Düsseldorf.

Manitius, V./Jungermann, A./Berkemeyer, N./Bos, W. (2013): Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner. Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW. In: DDS – Die Deutsche Schule, 105. Jg. H3, S. 275–294.

Rolff, H.-G. (2013): Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW. Eine Expertise. Dortmund.

Sass, E. (2013): Man hat gar nicht gemerkt, dass ihr eigentlich Kinder seid ... Das Rockkonzert als Lerngelegenheit und Teil der Bildungslandschaft. In: deutsche jugend, 61. Jg. H1, S. 29–35.

Stolz, H.-J. (2009): Lokale Bildungslandschaften – Alter Wein in neuen Schläuchen? Oberhausen. (Vortrag im Rahmen der Tagung „Kümmerer und Kreative. Jugendkunstschulen in der kommunalen Bildungslandschaft. Jugendkunstschultag 2009 in NRW“ am 27.10.2009) URL: http://www.lkd-nrw.de/lkd/lkd_pdf/Stolz_Oberhausen_lkd_nrw_171009.pdf [Zugriff am 06.08.2014].

4.2 Regionale Bildungsnetzwerke – Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe: Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule – Erfahrungen aus dem Modellprojekt

Angela Stefan, Maria Kaptain

„Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor“ ist ein Modellvorhaben der Landesregierung und der Bertelsmann Stiftung, das die Weichen für gelingendes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen stellt. Hintergrund der Initiative ist die Tatsache, dass Kinderarmut und der Bedarf an Hilfen zur Erziehung (HzE) im letzten Jahrzehnt kontinuierlich zugenommen haben. Steigende soziale Folgekosten sind die Konsequenz für eine Gesellschaft, in der gleichzeitig immer weniger Kinder zur Welt kommen. Aus menschlichen und aus volkswirtschaftlichen Gründen können wir uns nicht erlauben, dass 15–20% der Kinder eines Jahrgangs sozial, schulisch oder finanziell abgehängt werden. Ziel des Modellvorhabens ist es, die Verbesserung der Teilhabechancen von *allen* Kindern und ihren Eltern *von Anfang an in den Blick zu nehmen* und die Erkenntnis umzusetzen, dass *Vorsorge besser als Nachsorge* ist.

Seit Sommer 2012 haben sich insgesamt 18 Kommunen auf den Weg gemacht, kommunale Präventionsketten aufzubauen. Das heißt, vorhandene Kräfte und Angebote in den Städten und Gemeinden werden gebündelt und Angebote der Bereiche Gesundheit, Bildung, Kinder- und Jugendhilfe, Ausbildung und Beruf sowie Soziales werden miteinander verknüpft, um Kinder und ihre Familien – lückenlos von der Schwangerschaft bis zum Eintritt ins Berufsleben – zu unterstützen (siehe auch: www.kein-kind-zuruecklassen.de).

Der Kreis Düren gehört zu 18 ausgewählten Modellkommunen, in denen die Idee umgesetzt werden soll. Für den Kreis Düren wird das Modellvorhaben im Regionalen Bildungsbüro koordiniert. In der ersten Projektphase seit 2012 wurde gemeinsam mit der Gemeinde Kreuzau als Pilotkommune in sieben Handlungsfeldern eine Vielzahl von konkreten Ideen und Maßnahmen entwickelt. Gleichzeitig zeigte sich, dass die kreisweite Umsetzung und langfristige Verankerung des Modellvorhabens „Kein Kind zurücklassen!“ eine veränderte Prozessstruktur und ein neues Projektdesign erfordert. Dabei geht es vor allen Dingen darum, die Sichtweisen und Interessen der freien Träger, der kreisangehörigen Kommunen und der Politik in den weiteren Prozess der Konzeptentwicklung einzubinden. Die *ressortübergreifende Zusammenarbeit* innerhalb der präventionsrelevanten Fachabteilungen der Kreisverwaltung ist



© Rebel/pixelio.de

verbindlich zu vereinbaren. Ein wichtiges Element einer ganzheitlichen, auf Prävention ausgerichteten Beratungs- und Unterstützungsqualität der Kreisverwaltung ist die systematische *fachbereichs-übergreifende Zusammenarbeit* der präventionsrelevanten Fachbereiche (Jugend, Schule, Soziales/Familie, SGB II, Gesundheit und Migration), der freien Träger und der kreisangehörigen Kommunen.

In den letzten Jahren wurde von freien Trägern, kreisangehörigen Kommunen und der Kreisverwaltung bereits eine Vielzahl von Handlungsansätzen entwickelt. Auf der Basis der alters- und familienspezifischen Bedarfslagen und der lebenslangen Bildungskette werden diese bewährten Angebote, Maßnahmen und Netzwerke in den Weiterentwicklungsprozess zur Konzipierung einer ineinander greifenden Präventionskette eingebunden.

Zur Umsetzung des Paradigmenwechsels „Vorsorge statt Nachsorge“ fließt das Know-how und Engagement der lokalen Akteure und der freien Träger in die örtliche Ausgestaltung der Präventionsketten ein. Damit wird ein enger Praxisbezug gesichert und gleichzeitig eine bedarfsorientierte Weiterentwicklung der lokalen Präventionsansätze ermöglicht. Die

Perspektive der betroffenen Kinder und Familien wird dabei konsequent in den Fokus gerückt. Bestehende Netzwerkstrukturen (wie zum Beispiel Treffen der Gemeindeverwaltung mit den örtlichen Kita- oder Schulleitungen, u.a.), bieten gute Anknüpfungspunkte und werden genutzt, um Fragen der Präventionsförderung zu bearbeiten. So wird eine möglichst ressourcenschonende Umsetzung gewährleistet.

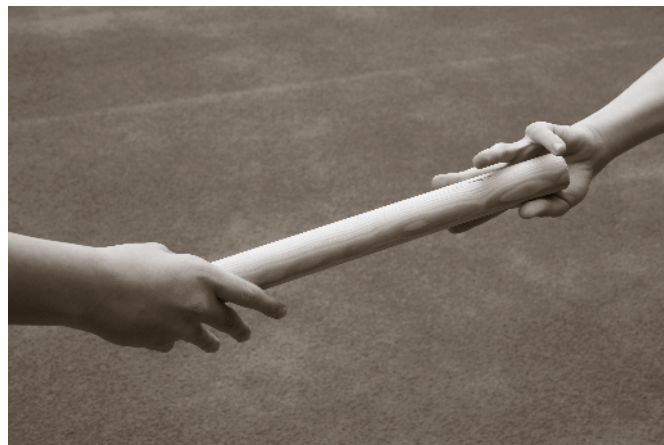
Durch diese Art der Kooperation ist die Verzahnung mit den zivilgesellschaftlichen Akteuren im Kreisgebiet gewährleistet. Dabei wird davon ausgegangen, dass im Interesse des gelingenden Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen im Kreis Düren alle als Verantwortungsgemeinschaft handeln und mit dieser strategischen Ausrichtung ein multidimensionales Erreichen von Familien verwirklicht werden kann. Als gemeinsame Zukunftsaufgabe der Kommunen und der auf dem Kreisgebiet aktiven weiteren Akteure werden die Wirksamkeit von Angeboten und der Nutzen für die Kinder, Jugendlichen und Familien in den Blick genommen.

Neben dem Aufbau einer funktionierenden Präventionskette durch die Zusammenarbeit von freien Trägern sowie kreisangehörigen Städten und Gemeinden mit dem Kreis Düren bedarf es der langfristigen Verankerung des Grundsatzes „Vorsorge statt Nachsorge“ als Managementaufgabe in den präventionsrelevanten Fachabteilungen der Kreisverwaltung unter Berücksichtigung der dort bereits aufgebauten Strukturen und Netze.

Der Übergang von Kindertagesstätte in die Grundschule (OGS) – Kooperation von Jugendhilfe und Schule konkret

„Kooperation ist ein Verfahren (...) der intendierten Zusammenarbeit, bei dem (...) durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösungskompetenz angestrebt wird“ (Santen & Seckinger 2003: 29). Gegenstand der Kooperation auf regionaler Ebene ist die Erstellung eines Gemeinschaftsgutes, d.h. eines Gutes, welches nur gemeinsam entwickelt werden kann. Es lässt sich dann am einfachsten realisieren, wenn der Bedarf nach entsprechender Kooperation zwischen den Beteiligten in etwa gleich hoch ist.

Wie Kooperation bei der Thematik „Übergang von der Kita in die Grundschule“ umgesetzt werden kann, lässt sich gut am Beispiel der Gemeinde Kreuzau ablesen: Alle Kindertagesstätten und Schulen in der Gemeinde hatten bisher schon am Thema „gelingender Übergang“ gearbeitet und es gab zahlreiche gute Beispiele, engagierte Pädagoginnen und Pädagogen sowie diagnostische Kompetenzen auf Kita- und Schulseite.



© Gabi Eder/pixelio.de

Ausgelöst durch das Modellvorhaben wollten die Einrichtungen jedoch zu einer gemeinsamen und abgestimmten Vorgehensweise gelangen, die bestimmte Standards sicherstellt und es nicht dem Zufall überlässt, ob Kinder und ihre Familien einen gelingenden Übergang erleben.

Alle fünf Grundschulen und neun Kindertagesstätten (in jeweils unterschiedlicher Trägerschaft) sind seitdem Mitglieder in einer Arbeitsgruppe zum Thema „gelingender Übergang“. In den ersten Sitzungen ging es zunächst darum, das Selbstverständnis der Institutionen zum Übergang zu klären, eine Atmosphäre von Wertschätzung, Akzeptanz und Vertrauen zu schaffen und an Themen zu arbeiten, die beide Institutionen betreffen:

- Elternbeteiligung,
- Umgang mit Bildungsdokumentationen,
- Fragen des Datenschutzes und
- die Gestaltung von verlässlichen Kooperationsbeziehungen durch schriftliche Kooperationsvereinbarungen.

In NRW sind inzwischen mehr als 90 % der Grundschulen offene Ganztagschulen, deren Angebot von der Begleitung der Lernzeiten über zusätzliche Förderkurse bis hin zu Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag aus dem kulturellen, sportlichen, musischen, freizeitpädagogischen und sozialen Bereich reicht. In Ganztagschulen arbeiten neben den Lehrkräften pädagogische Fachkräfte wie Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und -pädagogen oder auch Übungsleitende oder Fachkräfte aus den Bereichen Musik und Kunst (vgl. MSW NRW o.J., Börner u.a. 2013).

Vor diesem Hintergrund wurde schnell deutlich, dass Fragen des gelingenden Übergangs auch die pädagogischen Fachkräfte der offenen Ganztagschule (OGS) betreffen. Diese wurden daher, ebenso wie die Koordinatorinnen und Koordinatoren der freien Träger zu den Arbeitssitzungen eingeladen.

Schnell zeigte sich, dass die Arbeit der AG Früchte trug: So wurde der Mehrwert (a) einer guten Kooperation zwischen den verschiedenen Institutionen und Professionen – ebenso wie für die Adressatinnen und Adressaten – deutlich. Auch konnten Gelingensbedingungen (b) sowie Stolpersteine (c) einer guten Kooperation beim Übergang Kita/Grundschule identifiziert werden.

a) Mehrwert für die Institutionen sowie für die Adressatinnen und Adressaten:

- An Vorhandenem anknüpfen und auf den Kompetenzen und Erfahrungen aufbauen: An die in der Kindertagesstätte erworbenen Kompetenzen wird in der offenen Ganztagschule angeknüpft und diese werden weiterentwickelt. Auf diese Weise werden Freude der Kinder am Lernen und ihre Neugier auf Entdeckung erhalten.
- Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird vertieft zum Wohle des Kindes (z.B. durch gemeinsame Elternveranstaltungen): Die Kooperation mit den Eltern kann durch den Einbezug der OGS verstärkt und erleichtert werden. Eltern haben oft weniger ‚Berührungsängste‘ gegenüber dem pädagogischen Fachpersonal als den Lehrkräften gegenüber.
- Der ‚Stress‘ wird für alle Beteiligten reduziert, alle pädagogischen Kräfte erfahren Unterstützung.
- Das Verständnis untereinander, die Wertschätzung für die unterschiedlichen Kompetenzen der Berufsgruppen wird erhöht. Auf Grund der organisierten Zusammenarbeit entsteht Vertrauen, das sich positiv auf die Qualität eines gelingenden Übergangs auswirkt.
- Durch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Blickwinkel der Institutionen erweitert sich das Repertoire in den Einrichtungen. Dies trägt spürbar zur Qualitätsentwicklung bei.
- Die Verbindlichkeit der Kooperation wird erhöht und ebenso verbindliche Übergangstandards erarbeitet.
- Durch die organisierte und systematisierte Zusammenarbeit wird die offizielle Informationsweitergabe mit datenschutzrelevantem Einverständnis der Eltern erleichtert. Dies gibt Eltern Sicherheit und sorgt als vertrauensbildende Maßnahme für höhere Qualität.
- Dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder wird nähergekommen und gleichzeitig erfährt die Attraktivität der Region im Wettbewerb eine Steigerung.
- Darüber hinaus wächst die Identifikation aller Beteiligten mit der Region und neben dem anfangs eher institutionsbezogenen Handlungsinteresse der Beteiligten entsteht zunehmend das Bewusstsein für öffentliche Interessen

b) Gelingensbedingungen:

Im Fokus sollte nicht die Frage der Abgrenzung nach außen, sondern die Frage „Was verbindet uns?“ stehen: Ziel

ist eine Kultur der gelebten Zusammenarbeit auf der Basis von Vertrauensbildung

Kommunikations-, Kooperationsbereitschaft und gegenseitige Akzeptanz sind wichtig! Es müssen Räume für Begegnungen geschaffen, der fachliche Austausch ermöglicht und eine organisierte pädagogische Diskussion angeregt und begleitet werden. Vertrauensvolle, verbindliche und kontinuierliche Zusammenarbeit setzt Wissen voneinander und Verständnis füreinander voraus. Die Beteiligten müssen kommunikations- und kompromissfähig und in der Lage sein, einen zuweilen sprunghaften, wechselvollen und auch ungewissen längerfristigen Prozess aushalten zu können, auf den sie andererseits auch selbst gestaltend Einfluss nehmen können.

Frühzeitige Einbindung der relevanten Partner

Vor dem Start einer Kooperationspraxis sollte sehr genau überlegt werden, welche Akteure beteiligt werden sollen und wollen. Die Devise lautet hier: „Je früher, desto besser“, denn wenn wichtige Partner erst nach dem Kooperationsstart zur Mitwirkung eingeladen werden, so besteht das Risiko, dass sie dem Projekt insgesamt ablehnend gegenüber stehen.

Kooperation auf allen Ebenen verankern (strategisch und operativ)

Auf strategischer Ebene wird die Kooperation an den erwarteten Resultaten (z.B. Effizienzsteigerung, Produktivität etc.) gemessen. Operative Kooperationen kosten die Beteiligten subjektiv oft zusätzlichen Aufwand, der zu den eigentlichen Arbeitsaufgaben hinzukommt. Ein kontinuierliches Engagement wird sichergestellt, wenn die strategische Ebene den operativen Einsatz annimmt und würdigt.

An vorhandene Strukturen anknüpfen, Anschlussfähigkeit sicherstellen

Günstig ist es, wenn bisherige Praxis als Ausgangspunkt für neue Wege der Kooperation genutzt wird. In der reflektierten Auseinandersetzung mit gelebter Praxis können neue Fragestellungen und Inhalte entdeckt werden und als Grundlage zur Weiterentwicklung von guten Ansätzen dienen.

Gemeinsame Themen finden (Übergänge, Elternarbeit, Prävention, Kinderschutz, Bildungsdokumentation, ...)

Die Verständigung auf ein gemeinsames Bildungsverständnis und das Ziel eines gelingenden Übergangs ist wichtige Grundvoraussetzung, damit der Sinn des Tuns immer präsent bleibt.

Der Wille zur Veränderung muss vorhanden sein

Eine erfolgreiche Kooperation ist von dem Willen gekennzeichnet, gemeinsam voneinander zu lernen, auf Augenhöhe multiprofessionell zu agieren, zu gemeinsamen Lösungen zu gelangen und einander entgegen zu kommen. Beteiligte, die sich auf eine gemeinsame

Zielsetzung verständigen, müssen sich offen gegenüberstehen, zur Mitarbeit bereit sein und dieses auf freiwilliger Ebene tun. Sie müssen ebenfalls offen gegenüber neuen Entwicklungen sein, ihre Angebote ziel- und adressatenorientiert weiterentwickeln wollen und sich dem gemeinsamen Dialog verpflichten. Der Erfolg der gemeinsamen Aktivitäten kann nur dann gelingen, wenn alle bereit sind, jenseits von Zuständigkeits- und Konkurrenzdenken gemeinsam und abgestimmt Verantwortung für die Zielgruppen des Handelns zu übernehmen.

Ressortdenken überwinden

Dies gelingt relativ unangestrengt, wenn der Paradigmenwechsel des Modellvorhabens ernst genommen wird: „Vom Kind her denken!“ Kollektive Handlungsfähigkeit wird durch Verhandlung und Konsensbildung ermöglicht. Kennzeichnend dafür sind die Gleichrangigkeit und Autonomie der Beteiligten sowie eine freiwillige und vertrauensvolle Zusammenarbeit. Von zentraler Bedeutung ist es deshalb, ein offenes Klima des Vertrauens und Verstehens zwischen den Beteiligten aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Den Mitgliedern sind Wege und Argumente aufzuzeigen, wie und warum sie traditionelle Denkweisen, Einzelinteressen, Fachlogiken, Einzelzuständigkeiten und dergl. überwinden können, um den Bedürfnissen der Kinder und Familien besser gerecht zu werden. Dies lässt die Sichtweise der Einzelinstitution in den Hintergrund rücken und ermöglicht Institutionen übergreifendes Arbeiten, d.h. Multiprofessionalität als ein Mehr an Qualität zur Verbesserung der Teilhabechancen.

Netzwerke/Arbeitsgruppen brauchen ein Mindestmaß an Institutionalisierung,

um funktionsfähig zu sein. Es braucht eine koordinierende Instanz, die die Terminierung, Einladung und Protokollierung sowie die Themensammlung und Moderation von Arbeitstreffen sicherstellt. Die koordinierende Stelle achtet als gleichzeitige Prozessbegleitung auf die Einhaltung von Regeln sowie die Erledigung der vereinbarten Aufgaben und gewährleistet Fairness und Transparenz. Die Motivation muss dauerhaft hochgehalten werden. Dies gelingt besser auf der Grundlage von gemeinsamen, operationalisierten Zielen, die die Koordination des Handelns der Akteure erleichtern und den oft zu beobachtenden kurzen Aufmerksamkeitszyklen freiwilliger Kooperationen entgegenwirken.

Nutzen und Aufwand müssen sich mindestens die Waage halten!

Dies wird selten kurzfristig erreichbar sein, muss aber mittelfristig eintreten. Dabei sind auch die nicht-monetären Aufwendungen einzubeziehen. In jedem Fall gilt, dass die Beteiligten auf Dauer nur dann zielgerichtet und im Interesse der gemeinsamen Sache zusammenarbeiten werden, wenn für sie der Nutzen einer Koope-



Silvia Hellner, Kita-Leiterin

„Die Regionalen Bildungsnetzwerke tragen dazu bei, dass Brücken und Kooperationen entstehen, in unserem Fall zwischen Kita und Grundschule.“

ration gegenüber den zu erbringenden Aufwendungen bzw. den ggf. eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten überwiegt.

c) Stolpersteine und Hemmnisse

Terminfindung

Kindertagesstätten betreuen die Kinder ganztags, Unterricht findet meistens bis mittags statt und die außerunterrichtlichen Angebote der offenen Ganztagschule am Nachmittag. Wann also ist ein günstiger Termin für eine Arbeitsgruppe? Die Gruppe verständigte sich auf einen Nachmittagstermin ab 14.00 Uhr, auch wenn das für die OGS-Kräfte ungünstig ist. Geholfen hat hier, dass die OGS-Koordination des Trägers den Austausch unterstützte und den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine Teilnahme ermöglichte.

Institutionelle Sichtweisen und Abgrenzungen

Die Sichtweisen, Herangehensweisen und unterschiedlichen Bildungsaufträge der Institutionen sind oft sehr spezifisch und tragen in erheblichem Maße zur Identifikation des Fachpersonals mit der jeweiligen Einrichtung bei. Eine Annäherung und ein Austausch über Haltungen, Werte und Ansätze brauchen Zeit. Hier war die Sichtweise eines weiteren Akteurs im Übergang hilfreich: Der kinder- und jugendärztliche Dienst des Gesundheitsamtes brachte in einem Arbeitstreffen seine Perspektive auf Schulfähigkeit ein, was einen lebendigen Dialog aller Einrichtungen nach sich zog, mit dem Ergebnis, dass die unterschiedlichen Handlungslogiken und Ziele transparent wurden.

Situation der Eltern

Übergänge betreffen in der Regel nicht nur ein Individuum (das Kind), sondern auch weitere, mit ihm in Beziehung stehende Personen (z.B. Freunde) bzw. Systeme (z.B. die Kernfamilie). Sie sind mit spezifischen Entwicklungsaufgaben verbunden, die es – rational wie auch emotional – zu bewältigen gilt, was nicht selten mit Stress und Ängsten verbunden ist (vgl. Textor, o.J.).

Während des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule stehen daher beim Kind, aber auch bei seinen Eltern große Veränderungen bzgl. der Rollen, der Beziehungen und der Identität an. Dazu kommt, dass der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule kein punktuell, abgeschlossenes Ereignis ist, sondern das gesamte letzte Kindergartenjahr prägt.

Eltern sind zu Beginn des Übergangs oft ängstlicher als ihre Kinder und begegnen ihrer Unsicherheit, indem sie beispielsweise im Vorfeld versuchen, möglichst viele Informationen über die Grundschule und die dort tätigen Lehrerinnen und Lehrer zu erhalten. In der Regel sind die meisten Eltern optimistisch, was die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben durch ihr Kind betrifft; allerdings erwarten fast alle Eltern stark steigende Anforderungen im weiteren Schulverlauf und eine Selektion nach Leistung. Auch erinnern sie sich an die eigene Einschulung bzw. Schulzeit. Die eigenen Erfahrungen färben hier die Stimmung, Erwartungen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern.

Ein abgestimmtes Vorgehen und gemeinsame Konzepte der beteiligten Institutionen erleichtern somit nicht nur den Kindern den Übergang, sondern geben auch Eltern Sicherheit und stärken das Vertrauen, dass alle Fachkräfte gemeinsam zum Wohl jedes Kindes agieren. Geholfen hat in der Arbeitsgruppe, dass die Elternräte der Kindertagesstätten und Grundschulen zu den Treffen eingeladen wurden und somit die Sorgen, Erwartungen und Ängste von Eltern thematisiert und gemeinsam vertrauensbildende Maßnahmen entwickelt werden konnten.

Die weiteren Aussichten sind gut!



© Andrea Damm/pixelio.de

Literatur

Börner, N./Gerken, U./Stötzel, J./Tabel, A. (2013): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013. Dortmund.

KeKiz – Kein Kind zurücklassen. Kommunen in NRW beugen vor. (o.J.)
URL: <http://www.kein-kind-zuruecklassen.de> [Zugriff am 06.08.2014].

MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.): Ganztag. URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Ganztag/index.html> [Zugriff am 25.06.2014].

Santen, E. v./Seckinger, M. (Hrsg.) (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Leverkusen, S. 29.

Textor, M. R. (o. J.) (Hrsg.): Kindergartenpädagogik Online Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/> [Zugriff am 28.7.2014].

4.3 So ist's ja besser zu zweien – 10 Jahre gemeinsame Fachtagungen der Qualitätszirkel Grevenbroich und Neuss

Johannes Bienefeld

So ist's ja besser zu zweien als allein; denn sie haben guten Lohn für ihre Mühe.

Fällt einer von ihnen, so hilft ihm der andere auf...

Wenn zwei beieinander liegen, wärmen sie sich...

Einer mag überwältigt werden, aber zwei können widerstehen.

(Altes Testament, Buch Prediger, Kapitel 4, Vers 9-12)

Der Rhein-Kreis Neuss mit seinen acht Städten und Gemeinden liegt im Dreieck zwischen Köln, Düsseldorf und Mönchengladbach. Neuss und Grevenbroich sind die beiden größten Städte. Gemeinsam stellen sie mit ca. 220.000 Personen knapp die Hälfte der Einwohnerinnen und Einwohner des Kreises auf mehr als einem Drittel der Kreisfläche.

Beide Kommunen starteten im Schuljahr 2004/05 in den offenen Ganztage. Aktuell nehmen in Grevenbroich an neun Grundschulen ca. 850 Kinder am offenen Ganztage teil; in Neuss sind es ca. 3.150 Kinder an 24 Grund- und zwei Förderschulen.

Kennenlernen in Dortmund und Soest

Sowohl Neuss als auch Grevenbroich bewarben sich 2005 für die Förderung eines Qualitätszirkels. Die Auftaktveranstaltung der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW im Juni 2005 in Dortmund brachte die Initiatoren zusammen. Die 28 ausgewählten Qualitätszirkel in NRW hatten den Auftrag, die Entwicklung vor

WORKSHOPS – Beispiele aus 10 Jahren gemeinsamer Fachtagungen

Die Auflistungen in den Kästen geben einen (auszugsweisen) Überblick über die Themen(felder), die im Rahmen von Workshops bei unseren bisherigen Fachtagungen behandelt wurden und können Anregungen für eigene Veranstaltungen geben.

Den ganzen Tag Schule – Formen und Möglichkeiten der Rhythmisierung

Tipps und Erfahrungen zur erfolgreichen Verknüpfung von Unterricht, individueller Förderung und Freizeit der Schulkinder, zu den notwendigen Rahmenbedingungen, Raumkonzepten sowie zur erforderlichen Kooperation und Partizipation.

Gemeinsam das Kind im Blick – Ganzheitliche Entwicklungsbeobachtung und Förderplanung aus unterschiedlichen Perspektiven

Die Gemeinschaftsgrundschule DIE BRÜCKE zeigt ihre Möglichkeiten der individuellen Förderung in Kooperation mit dem Betreuungsangebot auf, von Seiten der Jugendhilfe wird die konkrete Hilfeplanung und die mögliche Einbindung der Schule vorgestellt

Ein Team für den ganzen Tag – Schulleitung in der OGS
Wenn offene Ganztage Schule dazu beitragen soll, ein erweitertes Verständnis von Bildung und Schule zu

entwickeln, und wenn Jugendhilfe dabei nicht zum Erfüllungsgehilfen werden soll, muss sich eine neue Kultur von Leitung etablieren. Welche Modelle echter Kooperation (auch auf Leitungsebene) sind denkbar? Welche Bedingungen müssen für ein Gelingen gemeinsamer Leitung geschaffen sein? Welche Schwierigkeiten stehen dem in der Praxis gegenüber und wie kann man sie überwinden?

Elterninformation und Elternmitwirkung im Ganztage

Welche Informationen brauchen/wünschen die Eltern der OGS-Kinder und wie bringt man sie an die Frau/den Mann? Wie kann Elternvertretung innerhalb der OGS bzw. die Vertretung von OGS-Eltern in den Schulgremien gestaltet werden?

Es braucht ein ganzes Dorf, ein Kind zu erziehen.

Die Geschwister-Scholl-Schule liegt in einem Stadtteil mit hohem Migrantenanteil. Sie baut die vorhandenen stabilen und vielfältigen Förderangebote aus. Eine gute integrative Vernetzung mit dem Umfeld (Kitas, Sportvereine, SKM, Kirchen, Moscheen, Seniorengruppen und Familien) ermöglicht den Kindern, erfolgreich zu lernen und Schule und Stadtteil als gemeinsame Heimat zu erleben.

Mit dem Zweiten sieht man besser – Beobachtung, Dokumentation und Förderplanung aus unterschiedlichen Perspektiven

Möglichkeiten und Methoden, das Kind aus verschiedenen Blickwinkeln mit seinen Stärken und Schwächen wahrzunehmen und sich über eine gemeinsame Entwicklungsförderung zu verständigen.

Kindern Zeit und Raum geben – freies Tun fördern und begleiten

Von Augenblicken und Ewigkeiten, vom Staunen, Träumen, Innehalten, von Spuren, vom Aussteigen und Leer sein, vom Sinn und Wert des freien Spiels und der unverplanten Zeit für Schulkinder.

Wege aus Stress-Fallen – Stressbewältigung durch Achtsamkeit

Vorstellung der von Prof. Dr. Jon Kabat-Zinn entwickelten ganzheitlichen Methode der Stressbewälti-

gung durch Achtsamkeit (Mindfulness-Based Stress Reduction – MBSR), ein hochwirksamer und praxisnaher Weg aus den „Stress-Fallen“ unseres Lebensalltags.

Mit Musik geht alles besser!

Musikalische Anregungen für alltägliche Situationen im Offenen Ganzttag (Begrüßung, Verabschiedung, Überbrückung von Wartezeiten, kurze Bewegungseinheiten, etc.). Bewegte Lieder und Spiele mit Stimme, Klang und Rhythmus zum Mitmachen, Ausprobieren und Weitergeben.

Gemeinsam statt einsam – kooperative Lernspiele

Neue Ideen für Spiele, in denen man auf andere angewiesen ist. Nur wenn alle zusammenhalten, kann man gewinnen und die Gruppe zum Erfolg führen. Die Kinder trainieren soziale Kompetenzen und lernen, dass auch Verlieren/Verzichten zum Leben dazugehört.

Ort voran zu bringen und das Fördergeld (3000 € je Zirkel) bis Mitte Dezember sinnvoll für Fortbildungen, Fachtagungen oder Vernetzungsarbeit zu verwenden.

Der Gedanke der Vernetzung der beiden Kommunen kam bereits während dieser Veranstaltung auf. In einer gemeinsamen Arbeitsgruppe fanden die Fachberaterin des Jugendamtes Grevenbroich, die Fachberaterin für den Ganzttag beim Schulamt für den Rhein-Kreis Neuss und die Fachberatungen aus dem Schulverwaltungs- und dem Jugendamt der Stadt Neuss zusammen. Man war sich einig, die personellen und finanziellen Ressourcen zu bündeln, um damit gemeinsam Fortbildungen durchzuführen. Bei der folgenden landesweiten Fortbildung für Qualitätszirkel im September 2005 in Soest traten beide Städte bereits als Gemeinschaftsteam an.

Raketenstation als Startrampe für Qualitätsentwicklung

Im Dezember 2005 fand dann die zweitägige Auftaktveranstaltung „Qualität im Offenen Ganzttag – gemeinsam auf dem Weg“ statt. Tagungsort für diese und weitere Veranstaltungen war die Raketenstation Hombroich, eine frühere Nato-Basis, heute ein Campus für Vertreterinnen und Vertreter aus den Bereichen Kunst, Literatur, Musik und Wissenschaft, der geografisch die beiden Städte verbindet.

Eingeladen waren neben den Beteiligten aus Jugendhilfe und Schule auch Lokalpolitikerinnen und -politiker sowie die zuständigen Dezernentinnen und Dezernenten, Amtsleitungen sowie Partner aus Kultur und Sport aus beiden Kommunen.

Insgesamt ca. 150 Personen informierten sich und diskutierten engagiert über die Veränderungen durch und die Gelingensbedingungen für den offenen Ganzttag.

Hier ein Auszug aus dem Programm:

- Das Kind im Blick – Qualität für Mädchen und Jungen in der Offenen Ganzttagsschule
- Qualitätsentwicklung im Ganzttag – Auf dem Weg zu einer neuen Schule
- Markt der Möglichkeiten – Offene Ganzttagsschulen und ihre Kooperationspartner präsentieren Beispiele aus ihrer Arbeit
- Film: „OGS – Wilde Welt“
- QUASt¹ – Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen
- QUASt vor Ort

Der Erfolg der Tagung bestärkte alle Beteiligten, die fruchtbare Kooperation fortzusetzen; und so blicken die beiden Qualitätszirkel heute stolz auf eine fast zehnjährige Zusammenarbeit zurück.

Die Themen der weiteren gemeinsamen Fachtagungen sprechen für sich und spiegeln ein wenig auch die Ganzttagsentwicklung im Lande und in der Region wieder:

- Elternarbeit in Offenen Ganzttagsschulen – Gemeinsame Strukturen in Jugendhilfe und Schule entdecken, neue Formen entwickeln (März 2006)
- Der Ganzttag ist mehr als die Summe seiner Teile (November 2006)

¹ QUASt ist ein durch das Sozialpädagogische Institut NRW erstelltes Qualitätsentwicklungsinstrument für die Arbeit mit Schulkindern in Horten und diente als Ausgangsbasis für die Entwicklung von QUIGS.

- Zwischen allen Stühlen? – Hausaufgaben im Ganztag (August 2007)
- „Kindern das Glück des Könnens geben“ – individuelle Förderung den ganzen Tag (Mai 2008)
- Bewegung ist Bildung – Bausteine für einen bewegten Schul-Tag (Februar und Juni 2010)
- K(l)eine Unterschiede? – Mädchen und Jungen/Jungen und Mädchen im offenen Ganztag (Mai 2011)
- Über Leben im Ganztag (März 2012)
- GanzTage wie diese... ÜberLeben II (November 2013)
- ÜberLeben III – Jede Jeck lernt anders (in Planung März 2015)

Ziele und Ablauf der gemeinsamen Fachtage

Im Mittelpunkt unserer Fachtage steht ein ganzheitlicher Blick auf die Kinder und ihre Bedürfnisse. Den eingeladenen Schulteams soll im Rahmen der Veranstaltungen ein Forum zur Präsentation geboten werden (z.B. Markt der Möglichkeiten). Die Erfahrung hat gezeigt, dass die verschiedenen Akteure gerade von einem informellen fachlichen Austausch profitieren, weshalb die Veranstaltungen z.B. durch eine ausgedehnte Ankommensphase, eine Mittagspause und einen gemeinsamen Ausklang Zeit und Gelegenheit hierfür bereitstellen.

Inhaltlich sollen Themen und Entwicklungen aus dem Alltag des Ganztags aufgegriffen werden, gelingende Praxis vorgestellt und in die Breite getragen werden. Gleichzeitig soll die Qualität durch Vernetzung aller Beteiligten innerhalb einer Schule und mit anderen Schulen vorangebracht werden.

Als Inputgeber versuchen wir, anerkannte Vertreterinnen und Vertreter aus den Bereichen Jugendhilfe und Schule zu gewinnen. Eine entspannte Wohlfühlatmosphäre und ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung ermöglichen, dass intensiv miteinander gearbeitet werden kann und der Fachtag als ein besonderes Highlight im Schuljahr erlebt wird.

Als erfolgreiche Veranstaltungsform hat sich eine eintägige Veranstaltung mit folgender Struktur erwiesen:

- Ankommen, Einchecken, Kontakt aufnehmen
- Einführung/Hauptvortrag
- Workshop I
- Mittagspause mit Besichtigungen und/oder Markt der Möglichkeiten
- Workshop II
- Gemeinsamer Ausklang

Die weitere Entwicklung

Mittlerweile finden die Fachtage im Wechsel in beiden Kommunen statt; als Tagungsort bewährt hat sich die Kombination Jugendfreizeiteinrichtung/Gemeinwesenzentrum mit benachbarter Grundschule. Vorbereitet werden die Veranstaltungen durch ein jeweils neu zusammengesetztes Team von Ganztagspädagoginnen, Trägervertretern, Schulleitungen sowie den Fachberaterinnen und Fachberatern aus beiden Städten und dem Schulamt für den Rhein-Kreis Neuss.

Die erfolgreiche interkommunale Zusammenarbeit ermutigte die Akteure aus beiden kommunalen Qualitätszirkeln, sich Gedanken über eine weitere kreisweite Vernetzung zu machen. Diese mündeten nach mehreren Treffen und Klausuren, die durch eine externe

Jungs (und Mädchen) in den Blick nehmen! – Der schul- und jugendpolitische Auftrag zur geschlechterpädagogischen Arbeit

Eckpunkte für geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen im Ganztag werden skizziert und Beispiele für Jungenarbeit bzw. die geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit mit Jungen vorgestellt.

Kinder können mehr als die meisten Erwachsenen ihnen zutrauen – Methoden und Möglichkeiten der Kinderbeteiligung

Der Kinderrat der St. Peter-Schule – Aufbau eines Schülerrates in der Grundschule als ein Erfahrungsfeld für demokratisches Handeln.

Brücken bauen zwischen verschiedenen Kulturen – Verstehen steht vor der Verständigung

Einflüsse der kulturellen Herkunft auf Jungen und Mädchen, Vorstellung des Projekts „Integrationslotsen“.

ICH SCHAFF'S – der lösungsorientierte Ansatz im Umgang mit Kindern

„ICH SCHAFF'S“ ist ein spielerisches und lösungsorientiertes Programm für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Es hilft, Probleme durch das Lernen neuer Fähigkeiten zu bewältigen oder besser damit umgehen zu können. Gemeinsam werden Projekte geplant, Ziele gesteckt, Helfer/innen und Ressourcen gesucht sowie individuelle Lernschritte festgelegt – und natürlich auch Erfolge gefeiert. – Eine Einführung –.

Mit Heiterkeit entspannen

Lachyoga fördert die Entspannung, sorgt für Stressabbau, gibt mehr Energie. Vorgestellt werden Übungen, die jederzeit im Alltag alleine, im Team oder auch mit Kindern angewendet werden können.

Kollegiale Beratung – im Team Lösungen finden

Kollegiale Beratung ist eine Beratungsform, bei der sich die Teilnehmer wechselseitig zu schwierigen Fällen ihres Berufsalltags beraten, um Lösungen für problematische Situationen zu entwerfen. – Vorstellung des Verfahrens

Elterngespräche zielgerichtet, effektiv und nervenschonend führen

Einzelgespräche mit Eltern bergen immanent Konfliktpunkte in der Beurteilung der Kinder: Lehr- und Fachkräfte argumentieren aus der Sicht ihrer pädagogischen und fachlichen Erfahrung, Väter und Mütter aus ihrer familiären Sicht als betroffene Eltern. Das Seminar vermittelt Methoden zielgerichteter Gesprächsführung und gibt Anstöße zu eigener Verhaltensentwicklung.

Warum verhaltenskreative Kinder überall kreativ sind – nur nicht beim Verhalten!

Kinder mit Verhaltensstörungen bereiten Pädagoginnen und Pädagogen die meisten Sorgen und Probleme – und das nicht erst seit Einführung der Inklusion. Der Workshop zeigt einige Ursachen für Verhaltensstörungen auf, nennt mögliche unterstützende und grenzziehende Maßnahmen und gibt mit dem „Klassekinderspiel“ ein einfaches Mittel zum Training erwünschten Verhaltens an die Hand.

Sexueller Missbrauch/Übergriffe an Kindern und Jugendlichen

Vom verantwortlichen Umgang mit einer Vermutung bis zur überlegten Handlung. Der Workshop vermittelt grundlegende Informationen zum Thema des sexuellen Missbrauchs und geht der Frage nach, was wir bei einer Vermutung tun können.

Moderatorin angeleitet wurden, Ende 2009 in ein „Konzept zur Qualitätsentwicklung der Offenen Ganztagschulen (OGS) im Rhein-Kreis Neuss“.

Als Fazit des Konzepts wurde u.a. festgehalten:

- Die Qualitätssteuerungsgruppe ist das amts- und ressortübergreifende Fachgremium im Rhein-Kreis Neuss, das die Qualitätsentwicklung der offenen Ganztagschulen im Rhein-Kreis Neuss koordiniert, Schwerpunkte mit den örtlichen Qualitätszirkeln abstimmt und die Entwicklungsprozesse steuert.
- Die Qualitätssteuerungsgruppe setzt sich für eine nachhaltige Unterstützung und eine qualitativ gute Etablierung der OGS sowie für eine bessere strukturelle Verankerung ein. Sie macht sich für gemeinsame Qualitätsstandards im Rhein-Kreis Neuss stark.

- Die Mitglieder dieser Qualitätssteuerungsgruppe werden von den Kommunen, Gemeinden, Schulen, Trägern und Institutionen beauftragt.
- Die Arbeit der Qualitätssteuerungsgruppe OGS ist eng verzahnt und koordiniert mit der des Kompetenzteams für den Rhein-Kreis Neuss.

Es folgten zwei informelle Treffen von Vertreterinnen und Vertretern aus allen Kommunen des Kreises, die dann im Juli 2010 zur Gründung eines Qualitätszirkels (statt Qualitätssteuerungsgruppe) OGS für den Rhein-Kreis Neuss führten.

4.4 Bildungslandschaft Altstadt Nord, Köln – Türen öffnen für bedeutungsvolles Lernen

Michael Gräbener, Carolin Pless

Ausgangspunkt: Wie die Bildungslandschaft Neuerungs-, Erweiterungs- und Sanierungsbedarf mit ‚Pädagogischer Architektur‘ zusammenbringt

Veränderte Raumbedürfnisse der Ganztagschulen in NRW und Sanierungsbedarf von Schulen und Freizeiteinrichtungen zwingen die Kommunen zum Handeln – trotz begrenzter finanzieller Mittel. Gleichzeitig vollzieht sich seit einiger Zeit eine Trendwende in der Pädagogik – die individuelle Förderung rückt in den Vordergrund und Schulen wie Jugendeinrichtungen müssen flexibel auf unterschiedliche Bedürfnisse eingehen. Zudem sehen sie sich den Herausforderungen von Ganztag und Inklusion gegenübergestellt. Die Frage stellt sich, wie unter diesen Prämissen eine zeitgemäße Pädagogik in der Planung von Schulbauten verwirklicht werden kann.



Die ‚Bildungslandschaft Altstadt Nord‘ (BAN) in Köln bereitet eine innovative Antwort auf diese Frage vor, die wir hier – mit besonderem Fokus auf die Teiligungs- und Vernetzungsstrukturen – vorstellen möchten.

Standort der Bildungslandschaft Altstadt Nord ist ein eng besiedeltes innerstädtisches Wohnquartier im Herzen der Domstadt Köln. Rhein, Dom und Hauptbahnhof sind fußläufig zu erreichen. Vier Schulen und zwei Jugendeinrichtungen liegen um einen kleinen innerstädtischen Park mit altem Baumbestand, den Klingelpützpark. Von den vorhandenen Schulgebäu-

den ist eines nicht mehr wirtschaftlich zu sanieren und muss durch einen Neubau ersetzt werden. Die anderen Gebäude bedürfen einer Generalinstandsetzung, teilweise sollen sie auch erweitert werden. Es fehlt außerdem an einer zusätzlichen Kindertageseinrichtung.

Aus dieser nicht einfachen Problemstellung ergaben sich schon in 2006 erste Beratungsgespräche zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Stadt Köln und Expertinnen und Experten der Montag Stiftungen für Urbane Räume und Jugend und Gesellschaft (Bonn). Gemeinsam überlegte man, wie die beengte Raumsituation an einem sensiblen innerstädtischen Standort mit Park zu nutzen ist, ohne auf innovative Konzepte der Pädagogischen Architektur zu verzichten. Die Idee zur Bildungslandschaft Altstadt Nord war geboren: Ein gemeinsamer Campus mehrerer Schulen und Jugendfreizeiteinrichtungen, an dem Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ganztägiges Lernen in angenehmer Atmosphäre ermöglicht wird. Die vorhandenen Einrichtungen vor Ort sollten dabei von Anfang an in die Planung der baulichen Veränderungen einbezogen werden, um die unterschiedlichen Raumbedürfnisse passgenau erfüllen zu können und die Vernetzung der Einrichtungen untereinander zu fördern.

Ziel: Was bedeutet „Türen öffnen für bedeutungsvolles Lernen“?

Für Kinder und Jugendliche stellen sich täglich neue Fragen: Wie sieht der Alltag eines Berufspolitikers aus, wie funktioniert ein Hybridauto, wie entsteht ein Zeichentrickfilm? Statt hierauf im Fachunterricht eine theoretische Antwort zu geben, kann das Lernangebot besser nachhaltiger aufgenommen werden, wenn ein mehrdimensionales Erleben hinzukommt – wenn Jugendliche etwa selbst ein Drehbuch schreiben, ein Storyboard entwerfen und unter fachkundiger Begleitung einen kleinen Film zusammenstellen. Beim bedeutungsvollen Lernen geht es um ein ganzheitliches Lernen an authentischen Aufgabenstellungen, bei dem die vorhandene Neugier und Freude an der Erkenntnis erhalten bleiben. Der Lernrhythmus dabei soll möglichst abwechslungsreich sein und zwischen Instruktionsphasen mit Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Einzelarbeit und selbstständigem Lernen wechseln.

Dazu reicht es allerdings nicht aus, eine gute Projektidee zu haben, es müssen auch mittels einer veränderten Raumgestaltung und eines veränderten Rollenverständnisses der Pädagoginnen und Pädagogen und Lernenden geeignete Voraussetzungen geschaffen werden. An solchen Leitlinien eines bedeutungsvollen Lernens begann die ‚AG Pädagogik‘ der BAN bereits zu Beginn der Projektentwicklung zu arbeiten. Parallel dazu arbeitete die ‚AG Bau‘ an ihren ersten Überlegungen bis hin zu einem städtebaulichen Workshop. Die beiden AGs setzten sich aus engagierten Pädagoginnen und Pädagogen aus den Einrichtungen sowie Vertreterinnen und Vertretern der Stadt Köln und der Montag Stiftungen zusammen. Im Laufe des Projekts zeigte sich aber, dass die vormals getrennten Arbeitsgruppen zu Pädagogik und Bau thematisch immer mehr miteinander verschmolzen.



Logo BAN – © Stadt Köln

Die Reinform eines ausschließlichen Frontalunterrichts nach Fächern und im 45-Minuten-Takt wird immer öfter aufgegeben. Die Lehrenden sollen sich heute eher als Lernberaterinnen und -berater sehen, die einen Unterricht mit verschiedenen Wissenseinheiten, Lernangeboten und Projekten organisieren. Es wird zur selben Zeit an unterschiedlichen Aufgaben gearbeitet und der Lernrhythmus sollte sich den Schülerinnen und Schülern und ihren Aufgabenstellungen anpassen, nicht umgekehrt. Zusätzlich zum Erwerb von Spezialwissen soll auch der Erwerb von methodischen und sozialen Kompetenzen ermöglicht werden.

Für die Pädagoginnen und Pädagogen wird ihre Aufgabe also komplexer, aber auch abwechslungsreicher. Wie es in der Förderpädagogik oder im Primarbereich schon länger verbreitet ist, so sollten künftig auch in der Sekundarstufe Lehrerteams gebildet werden, um fachübergreifendes und altersgemischtes Arbeiten zu organisieren. Nach Ansicht aller Fachleute können Inklusion und Rhythmisierung im Ganzttag kaum allein, sondern nur im Team gelingen. Um einen Wechsel zwischen Lernen und Freizeit gemäß der Ganztagsidee zu erreichen, sind Veränderungen notwendig: Das schu-

liche Angebot muss sich öffnen für freie Träger. Die unterschiedlichen pädagogischen Einrichtungen sollen ihre Türen zueinander öffnen und es wird eine Öffnung der Bildungseinrichtungen für den Stadtteil und seine Einwohner angestrebt. Die BAN hat sich deshalb das Motto gegeben: „Türen öffnen für bedeutungsvolles Lernen“.

Vernetzung: Von der Kooperationsvereinbarung zum Planungsprozess

Insgesamt sechs Kölner Schulen und Jugendeinrichtungen, im Einzelnen das Hansa-Gymnasium, das Abendgymnasium/Weiterbildungskolleg, die Realschule am Rhein, die Célestin-Freinet Grundschule, die Freizeiteinrichtung Klingelpütz und das Jugendhaus Tower, waren von der Idee eines gemeinsamen innerstädtischen Campus zu überzeugen. Es gab viel zu tun, aber die Grundlage für die gemeinsame Arbeit – die gemeinsame Kommunikationsstruktur und konkrete Zielsetzung, mussten erst noch gefunden werden. Der Startschuss hierfür wurde in 2006 anhand der Einberufung der ersten Zukunftswerkstatt mit Einrichtungsleiterinnen und -leitern, städtischen Beauftragten und Expertinnen und Experten der Montag-Stiftungen gegeben. Nach einem ersten Kennenlernen wurden Ideen und Wünsche geäußert, aber auch Ressourcen geklärt und Aufträge vergeben. Danach wurde eine gemeinsame Exkursion zum Da Vinci College in Leiden, Niederlande unternommen, der weitere folgen sollten. Am Da Vinci College konnte sich die BAN-Delegation von der dortigen Umsetzung des pädagogischen Konzepts des ‚bedeutungsvollen Lernens‘ inspirieren lassen.

Es bildeten sich die beiden bereits erwähnten Arbeitsgruppen ‚Bau‘ und ‚Pädagogik‘. Außerdem wurde in Workshops eine schriftliche Kooperationsvereinbarung entwickelt. Hierin wird unter anderem die Zielsetzung konkretisiert: Es sollen bruchlose Bildungsbiographien vom Kindergarten bis zum Schulabschluss ermöglicht werden, und damit sprichwörtlich Türen geöffnet werden.

Ein Jahr nach der ersten Zukunftswerkstatt mit allen Einrichtungen bildete sich die Projektstruktur der BAN weiter aus. Die Projektverantwortlichen der Stadt und der Stiftung gründeten den Lenkungskreis, der sich in Abständen von mehreren Wochen trifft, um wichtige Weichenstellungen der Bauplanung zu besprechen. Er wird geleitet von der Schuldezernentin der Stadt Köln, Teilnehmende sind u.a. der Bau- und Planungsdezernent und eine Vertreterin des Büros des Bürgermeisters, sowie die Leiterinnen des Amtes für Schulentwicklung und der Gebäudewirtschaft. Neben anderen wichtigen städtischen Mitwirkenden sind die Einrichtungen und

die Montag Stiftungen mit je zwei Vertretern ebenfalls beteiligt.

Außerdem schlossen sich alle Einrichtungen in einem gemeinsamen Kommunikations- und Entscheidungsgremium zusammen: Dem Begleitausschuss der BAN: Jeder Einrichtung stehen unabhängig von ihrer Größe zwei Sitze in diesem Ausschuss zu. Kinder und Jugendliche aus den Schülervertretungen sind ebenfalls eingeladen teilzunehmen. Der Begleitausschluss tagt außerhalb der Schulferien monatlich. Zwei von ihm gewählte Sprecher vertreten die BAN im Lenkungskreis der der Stadt.

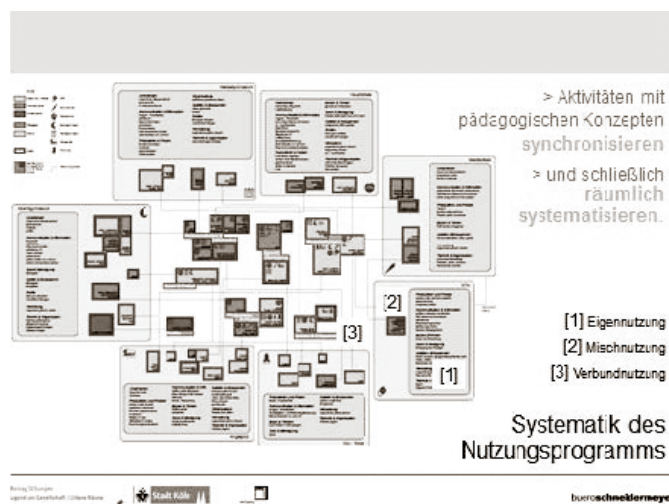
Die Steuerungsstruktur aus einem Gremium der Einrichtungen und einem Gremium der Projektverantwortlichen bei Stadt und Stiftung hat sich im Laufe der Jahre als eine sehr stabile Lösung erwiesen, die die Beteiligung sichert. Es wurde durch die Montag Stiftungen unter anderem ein Projektkoordinator eingestellt, der die Vernetzung der Einrichtungen unterstützt, Informationen beschafft und Projekte mit organisiert. Die nächste wesentliche Weiterentwicklung der Projektstruktur wurde in 2010 vorgenommen, nachdem die Stadt Köln einen Ratsbeschluss zur baulichen Realisierung der BAN fasste und kommunale Mittel in ausreichender Höhe bereitstellte. Eine städtische Stabstelle zum Projekt „Bildungslandschaft Altstadt Nord“ mit dem gesamtverantwortlichen Projektleiter im Amt für Schulentwicklung wurde eingerichtet und eine Projektgruppe für die bauliche Umsetzung in der Gebäudewirtschaft gebildet. Außerdem kam zur bisherigen Kooperationsvereinbarung ein konkreter Kooperationsvertrag hinzu. Hierin sind die Rollen der Kooperationspartner mit ihren Rechten und Pflichten aufgeführt. Die Einrichtungen verpflichten sich zur kontinuierlichen Durchführung gemeinsamer Projekte, zum kollegialen Austausch und der Teilnahme an Fortbildungen und Exkursionen. Die Montag Stiftungen ihrerseits verpflichten sich zur fachlichen Beratung und inhaltlichen Weiterentwicklung in einem vorgegebenen Zeitraum. Hiermit war das Versprechen gegeben, die gute bestehende Zusammenarbeit fortzuführen.

Um die Kommunikation unter allen Beteiligten zu verbessern, erstellte der BAN-Projektkoordinator regelmäßig einen Infobrief, der per Mail verschickt wurde. In 2009 wurde ein gemeinsamer Internetauftritt geschaffen, der als Blog fungiert und mittlerweile den Infobrief erfolgreich abgelöst hat. Außerdem gab es insgesamt fünf Ausgaben einer eigenen Verbund-Zeitschrift, das BAN-Journal. Mit zunehmender Kommunikations- und Informationsdichte nahmen auch die Aufgaben der Projektkoordination zu, so dass ein eigenes BAN-Koordinationsbüro vor Ort am Klingelpützpark eingerichtet wurde. Hier werden nun alle gemeinsamen Sitzungen, Fortbildungen, Veranstaltungen und Exkursionen koordiniert.

Zwischenergebnis: Die Entwicklung von innovativen Raumprogrammen im partizipativen Prozess

Welche Flächen und Räume sind also für die Umsetzung des pädagogischen Konzepts erforderlich? Mit einem Standardraumprogramm, wie es in den meisten Schulbaurichtlinien zu finden ist, kann ein innovatives, den pädagogischen Anforderungen gerecht werdendes Raumprogramm kaum gelingen – darin waren und sind sich die Beteiligten einig. Daher vereinbarten sie zunächst, auf die Orientierung an hergebrachten städtischen Vorgaben und Grundrissen zu verzichten.

Stattdessen wurde ein anderes, partizipatives Vorgehen gewählt: Alle Aktivitäten der Nutzerinnen und Nutzer in den Gebäuden und um diese herum wurden definiert. Die Kinder und Jugendlichen entdeckten gemeinsam ‚Wohlfühl- und Unwohlgefühl-Orte‘. In weiteren Arbeitseinheiten wurde dann eruiert, wie sich nach Änderung des pädagogischen Konzepts die Aktivitäten verändern könnten, welche entfallen und welche hinzukommen würden. Schließlich wurden die so erfassten Aktivitäten mit der Anzahl der jeweils beteiligten Personen und ihrer Zeitdauer durch das bueroschneidermeyer (Stuttgart/Köln) so zusammengefasst, dass sich Flächenbedarfe für ein schematisches Raumprogramm jedes einzelnen Gebäudes ergaben.



© bueroschneidermeyer

Im Ergebnis stellte sich heraus, dass jede Einrichtung einen eigenen Flächenbedarf für bestimmte Aktivitäten hat. Es gibt aber auch Aktivitäten, die sich mit denen anderer Einrichtungen überschneiden. Hier ist es möglich, Räume zu teilen und zu tauschen. Es gibt also neben Eigennutzungsflächen auch Flächen der Mischnutzung (z.B. besondere Fachräume, Lehrküche, Aulen usw.) und Aktivitäten, die in allen Einrichtungen stattfinden. Sie kommen für die Verbundnutzung in Frage,

im Einzelnen sind dies zum Beispiel Essen, Recherchieren, Selbstlernen, Projekte/Ateliers, Klausuren und Seminare und Konferenzen. Daraus folgte, dass neben den vier Schulgebäuden, der Kindertagesstätte und den beiden vorhandenen Jugendeinrichtungen zwei weitere gemeinsame Gebäude geplant werden sollen. Durch die gemeinsamen Nutzflächen wird insgesamt eine effektive Flächennutzung erreicht.



Rahmenplan BAN – © Stadt Köln

Städtebaulich bedingt das Prinzip der Bildungslandschaft eine Öffnung der Bildungseinrichtungen für den Stadtteil und eine Zuwendung zum Park. Bisher noch nicht vorhandene Durchwegungen zum Park und zum Stadtteil sollen entstehen. Die Eingriffe in den vorhandenen Park sind aber gleichzeitig so gering wie möglich zu halten, um den alten Baumbestand zu schützen. Diese schwierige Aufgabe wurde in ein städtebauliches Werkstattverfahren mit europaweiter Auslobung gegeben.



1. Preis /Wettbewerbssieger: gernot schulz architekten, Köln und Topotek1, Berlin (Landschaftsplaner)
 Siegerentwurf des Architekturwettbewerbs: Gernot Schulz Architekten (gs:a) und Topotek 1, Berlin (Landschaftsplaner) – © Gernot Schulz Architektur, Köln

Der Siegerentwurf des Planerteams Feld72/Plansinn aus Wien entspricht den komplexen Anforderungen, indem es Mischnutzungen von schulischen Freianlagen und Parkfläche vorsieht und auf Einfriedungen weitestgehend verzichtet. Der Park wird in seiner Ausdehnung nur in relativ geringem Maße beeinträchtigt. Die Stadt versuchte Anregungen und Kritik der Bürgerinitiative zum Erhalt des Parks in den weiteren Planungsprozess zu übernehmen, bis nach teils zähen Diskussionen endlich in 2010 ein Rahmenplan als Grundlage eines Bebauungsplan-Verfahrens beschlossen wurde. Auf dieser Basis wurde ein europaweiter Architekturwettbewerb für fünf der sieben geplanten Gebäude ausgeschrieben – die Grundschule, Kita, Realschule und zwei Verbundgebäude (Mensa- und Atelierhaus sowie Studienhaus mit Klausur- und Selbstlernräumen). Die Einrichtungen der BAN waren wie schon beim vorausgegangenem städtebaulichen Wettbewerb stimmberechtigt, sowohl in der Vorprüfung als auch im Preisgericht. Als Sieger des Wettbewerbs wurden Gernot Schulz Architekten (gs:a), Köln in Zusammenarbeit mit den Landschaftsplanern Topotek 1, Berlin prämiert.

In Bezug auf das über hundert Jahre alte und in Teilen denkmalgeschützte Gebäude des Hansa-Gymnasiums Köln wurde im Rahmen eines VOF-Verfahrens mit Stegreifentwurf das Architekturbüro IAA architecten, Enschede, NL mit den baulichen Entwürfen beauftragt. Mit allen beteiligten Architekten und Planern der BAN wurde ein Mitwirkungskonzept vertraglich vereinbart, das die einzelnen Einrichtungen an allen Planungsschritten beteiligt.

Die architektonischen Entwürfe beziehen die zuvor in den pädagogischen Workshops erarbeiteten Raumkonzepte ein. Zentral für die Schulen ist hierbei die *Organisation in Clustern*. Sie soll es ermöglichen, Lern- und Freizeitphasen und verschiedene Lernformen anzubieten. Cluster setzen sich aus Gruppen nach Jahrgängen oder Fachverbänden zusammen.

Zu einem Raumcluster gehören ein oder mehrere große Räume für etwa 30 Personen, die ergänzt werden durch kleinere Gruppenräume, Teamräume für die Pädagogen, Rückzugsräume für die Kinder und Jugendlichen, Räume für Einzelgespräche und Lagerräume, je nach speziellem Bedarf der Einrichtungen. Im Hansa Gymnasium beispielsweise soll es in der Sekundarstufe I Jahrgangcluster, in der Sekundarstufe II Fachcluster und zusätzlich eine *offene Lernlandschaft* geben. Allen Planungen ist gemeinsam, dass das Lernen dem Prinzip 30/30/30/10 entsprechen soll, also etwa 30 % Instruktion bzw. Frontalunterricht, 30 % Gruppenarbeit, 30 % Einzelarbeit und selbständiges Lernen und 10 % Darstellung bzw. Diskussion der gewonnenen Ergebnisse im Plenum.



Skizze der Bildungslandschaft Altstadt Nord – Wettbewerbsieger – © Gernot Schulz Architektur, Köln

Unerlässlich für einen *Ganztagesbetrieb mit Clustern und Teambildung* der Lehrerinnen und Lehrer sind die Teamstationen mit Lehrerarbeitsplätzen. Um den insgesamt zusätzlichen Flächenbedarf verwirklichen zu können, müssen kaum nutzbare Nebenflächen einbezogen werden. Vor allem die Flure sollen sich öffnen für den Lern- und Freizeitbereich. Soweit möglich, soll auf reine Verkehrsflächen bzw. Flure verzichtet werden. Dass dies möglich ist, beweisen die Vorabstimmungen mit Brandschutzgutachter, vorbeugendem Brandschutz und der Bauaufsicht.

Eine *transparente Gestaltung* der Räume untereinander mit Schiebetüren, Glasflächen und viel Sichtkontakt wird befürwortet. Abstimmungen im Team des Clusters sollen außerdem einen flexiblen Umgang mit den vorhandenen Räumen ermöglichen. Bei einer möglichst multifunktionalen Ausstattung der Räume führt dies zu einer erwünschten flexibleren Nutzung der einzelnen Räume und damit zu Raumgewinn, ohne dass das Gebäude selbst größer werden muss.

Durch die gemeinsamen Gebäude Studienhaus, Mensa- und Ateliergebäude wird außerdem Fläche ganztägig gemeinsam genutzt, die verteilt auf einzelne Einrichtungen wahrscheinlich mehr als die Hälfte des Tages leer stehen würde. Außerdem wird ein gemeinsamer Schulgarten auf der ehemaligen Stadtmauer mit offenem Klassenzimmer vorbereitet und es wird ein alter Spiel- und Bolzplatz saniert und modernisiert. Aufgrund dieser innovativen Planungen wird derzeit für die Bildungslandschaft Altstadt Nord nur mit einem zusätzlichen Grundstücksflächenverbrauch für die Bebauung von insgesamt etwa 900 m² außerhalb der bisherigen Schulgrundstücke gerechnet.

Rückblick und Ausblick: Gemeinsame Identität durch gemeinsame Aktivität

Von Projektbeginn an wurden neben den beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen sowie Planerinnen und Planern auch die Kinder und Jugendlichen der Einrichtungen sowie die Anwohnerschaft aus dem Stadtteil in den Planungsprozess einbezogen. Dabei leistete jede beteiligte Gruppe rückblickend einen wichtigen Beitrag: Die Kinder und Jugendlichen definierten ‚Wohlfühl- und Unwohlfühlorte‘ und ihre Anforderungen an Räume. Die Pädagoginnen und Pädagogen wie auch die Planerinnen und Planern brachten die spezifische Sicht aus ihrer jeweiligen Berufspraxis ein. Die Expertinnen und Experten der Montag Stiftung boten die fachliche Beratung und organisierten Exkursionen zu Beispielen vorbildlicher pädagogischer Architektur. Die Bürgerinnen und Bürger verteidigten die Interessen des Stadtteils, v.a. den Schutz der vorhandenen Grünflächen. Und die Stadt Köln eröffnete die finanzielle Basis und den organisatorisch-rechtlichen Rahmen des Gesamtprojekts.

Bei so vielen Beteiligten und einem so komplexen Planungs- und Partizipationsprozess ist natürlich Eines von ganz besonderer Bedeutung: Kommunale Projektsteuerung und informelle Netzwerkarbeit sollten Hand in Hand gehen. Dies wird in der BAN umgesetzt, indem man nicht nur in pädagogischen und architektonischen Workshops aufeinander trifft, sondern sich auch in gemeinsamen Veranstaltungen der Bildungslandschaft kennen lernt und begegnet. Das eingangs erwähnte Zeichentrickfilm-Projekt ist ein Beispiel hierfür. Es wurde als ein Gewinner-Projekt der Ideenkonferenz in 2013 gekürt. Jugendliche aus der Célestine-Freinet Grundschule, dem Hansa-Gymnasium, der Realschule am Rhein und der Freizeitanlage Klingelpütz trafen sich, um in einer gemeinsamen Workshopreihe einen Zeichentrickfilm zum selbst gewählten Thema „Superhelden“ zu erstellen. In der Bildungslandschaft Altstadt Nord haben sich über die Jahre neben vielen einzigartigen Projekten und Veranstaltungen, Musikgruppen und Exkursionen drei große wiederkehrende Veranstaltungen bewährt:



© Carolin Pless, Köln

a) Seit mittlerweile fünf Jahren findet die Ideenkonferenz jedes Jahr im Frühling statt. Anfangs auch unter Beteiligung von Anwohnerinnen und Anwohnern sowie Unternehmen verwirklicht, hat sie sich inzwischen zu einer Veranstaltung von und für Kinder und Jugendliche entwickelt. Am Tag der Konferenz präsentieren diese zunächst ihre Vorschläge für einrichtungsübergreifende Projekte unter dem Motto „bedeutungsvolles Lernen“, und nach der Präsentation vor Publikum wählt eine Jugendjury die überzeugendsten Projekte aus, die für ihre Verwirklichung mit maximal je 1000 Euro unterstützt werden. Zur Auflockerung gibt es ein musikalisches Rahmenprogramm.



© Carolin Pless, Köln

Eine der nächsten großen Herausforderungen ist die Gründung eines Fördervereins für die Bildungslandschaft Altstadt Nord und im Jahr 2015 die Grundsteinlegung der BAN. Alle Beteiligten sind mit großem Engagement dabei und fiebern dem Baubeginn entgegen.

Weitere Informationen zum Projekt:

www.ban-koeln.de
www.stadt-koeln.de/5Bildung/Bildungslandschaften
www.montag-stiftungen.de



© Carolin Pless, Köln

b) Der Pädagogische Tag der BAN wird organisiert, damit sich die Pädagoginnen und Pädagogen zum Oberthema „Türen Öffnen für bedeutungsvolles Lernen“ fortbilden können und befasst sich mit selbst gewählten Schwerpunkten wie z.B. Teambildung und Individuelle Förderung. Einem Fachreferat mit anschließender Diskussion am Vormittag folgen die Arbeit in einrichtungsgemischten Kleingruppen und schließlich die Präsentation im Plenum.

c) Bei der Sportveranstaltung Summer Cup können sich junge Menschen aus allen Einrichtungen der BAN sportlich miteinander messen. Es werden einrichtungsgemischte Teams gebildet, so dass die Chance besteht, einander kennen zu lernen und Spaß miteinander zu haben. Die Veranstaltung ist öffentlich und bietet jedes Jahr auch ein abwechslungsreiches Rahmenprogramm. So wird schon vor Baubeginn eine positive Kommunikation innerhalb und außerhalb der Bildungslandschaft gepflegt. Fast jede Woche erscheinen neue Beiträge auf der projekteigenen Internetseite www.ban-koeln.de, die sich mit aktuellen Geschehnissen aus dem Themenfeld Bau und Pädagogik befasst und einrichtungsindividuelle und -übergreifende Veranstaltungstipps gibt.

4.5 Ein Quadratkilometer Bildung in Herten-Süd

Carmen Treppte

Nachmittags im Quartierbüro Herten-Süd

Hätten wir uns früher kennen gelernt, alles wäre vielleicht ganz anders gekommen. Aber Salihas Mutter kam erst auf die Idee, die Tochter zu uns zu schicken, als bis auf einen Übungstest nur noch die Zentrale Abschlussprüfung zwischen ihr und dem Zugang zur gymnasialen Oberstufe stand.

Offensichtlich hat Saliha bislang das Lernen von Vokabeln als weitgehend überflüssigen Zeitaufwand eingestuft („Der Lehrer hat nicht ausdrücklich gesagt, dass wir die lernen müssen.“) und hält englische Grammatik für den Vorhof zur Hölle, dem kreativ durch verwegene, für andere schwer verständliche Satzschöpfungen zu begegnen ist.



Bildung Mathegruppe – © km2 Bildung

Mit etwas Glück wäre der 10b-Abschluss mit Qualifikation wohl doch noch zu schaffen gewesen, wäre nicht wider Erwarten auch die Matheprüfung daneben gegangen und hätte sich in Englisch nicht vor Aufregung die Kreativität verabschiedet. Allen Widrigkeiten zum Trotz hält Saliha an der Idee fest, dass sie Abitur machen und Lehrerin werden will. Das 10. Schuljahr wird sie wiederholen.

Die letzten Wochen vor den Ferien verbringen wir mit Lektüre. Saliha liebt Action- und Fantasyfilme und versichert, sie habe – mangels Angebot – in ihrem Leben noch kein spannendes Buch gelesen. Aber sie besucht tatsächlich die Stadtbibliothek und bringt zur nächsten Stunde den Titel ihrer Wahl mit: „Wicked Appetite“ von Janet Evanovich, mit Protagonisten irgendwo zwischen Hexerei und Vampirismus und überflüssigerweise angesiedelt in Salem, was als Fußnote zu Hawthornes Scharlachrotem Buchstaben wohl auch gleich Nähe zur Weltliteratur suggerieren soll.



Besuch auf dem Hof Wessels – © km2 Bildung; Foto: J.Hoek

Wider Erwarten gibt Saliha nicht gleich wieder auf, obwohl der Text ihr beträchtliche Schwierigkeiten bereitet. Stattdessen leiht sie sich für die Sommerferien ein Wörterbuch aus. Und verabschiedet sich wortreich mit einem hingehaltenen Zettel. Auf dem stehen mit dem Zusatz „Wichtig!!!“ die Titel von drei Filmen, die ich mir im Gegenzug unbedingt baldmöglichst anzusehen hätte: „My Name Is Khan“, „5 Minarette in New York“ von Mahsun Kirmizigül, und – Saliha hat sich unlängst als passionierte Anhängerin des Osmanischen Reiches geoutet – der Historienfilm „Fetih 1453“, laut Wikipedia der teuerste Film der türkischen Filmgeschichte.

Schülerinnen und Schüler wie Saliha sind zwar gutwillig und motiviert, doch der Erfolg im deutschen Bildungssystem ist ihnen nicht in die Wiege gelegt worden. Die

Eltern stammen aus einem kleinen kurdischen Dorf im Osten der Türkei. Sie legen ihr keine Steine in den Weg, aber helfen können sie auch nicht.

Die Kleineren, die sich nachmittags im Quartierbüro tummeln, haben es ein bisschen einfacher gehabt, weil wir sie seit Beginn ihrer Schullaufbahn im Blick gehabt haben. Betül ist in die 4. Klasse versetzt worden. Nach einer alarmierenden Rückmeldung der Schule hatte sich eine ehrenamtliche Mitarbeiterin in den letzten Monaten zweimal wöchentlich mit Betül im Quartierbüro getroffen und eine Arbeitsmappe durchgearbeitet, die die Lehrerin vorbereitet hatte. Es wäre übertrieben zu behaupten, Betül sei von dieser zwischen Schule, Eltern und uns abgesprochenen Aktion rückhaltlos begeistert gewesen. Als Nesthäkchen daran gewöhnt, ihren Willen durchzusetzen, hat sie alle möglichen Versuche gemacht, sich ihrem ‚Rettenprogramm‘ zu entziehen, als da sind: notwendige Unterlagen in der Schule vergessen, Verabredungen hinter dem Rücken der Mutter absagen, sich eigenmächtig krank melden, um zwei Stunden später putzmunter zu einem Ausflug in die KinderUni wieder zu erscheinen. Und wenn all das nichts geholfen und der kurze ‚Draht‘ zwischen Elternhaus, Schule und Projekt mal wieder ihre Pläne vereitelt hat, legt Betül immer wieder längere Toilettenpausen ein, um ihrer Meinung Ausdruck zu geben. Heute aber strahlt sie, hält allen Anwesenden das Zeugnis unter die Nase, sonnt sich in der allgemeinen Freude und fühlt sich groß.

Die Zwillinge hingegen schimpfen, weil ihr ehrenamtlicher Betreuer für den Nachmittag abgesagt hat. Sie kommen ebenfalls regelmäßig zur Hausaufgabenhilfe, Einzelförderung und zur Bau- und Experimentegruppe. Dem Zeugnis ist verhaltenes Lob zu entnehmen, sie seien sicher in der Rechtschreibung geworden und wendeten die Regeln auch in eigenen Texten immer öfter an. Ihr Sprachgebrauch bleibt verbesserungsfähig, wiewohl sie nachmittags immer häufiger zum Stift greifen und versuchen, kleine Geschichten zu schreiben: Über den Apfel und die Kartoffel, die zusammen Fußball spielen wollen; über ein Monster, das den Stadtteil unsicher macht, oder über ihren erwachsenen ‚Kumpel‘, der heute abgesagt hat und dem sie eine Ägyptenreise auf dem Kamelrücken angedichtet haben.

Vorgeschichte

Als Ende 2005 das Quartierbüro im Rahmen des Stadtumbauprojekts Herten-Süd öffnete, stellte sich sehr schnell heraus, dass für viele im Umfeld lebende Familien die Hoffnung auf bessere Bildungschancen für ihre Kinder und die Suche nach Hilfe, wenn es in der Schule mal nicht so glatt lief, Priorität vor anderen Themen hatte. Ohne dies so geplant zu haben, entwickelte sich das Quartierbüro schnell zu einer Anlaufstelle für

besorgte Eltern und ihre Sprösslinge, die Hausaufgabenhilfe, Einzel- und Kleingruppenförderung und andere Angebote, die sich an Schule orientierten, wünschten oder um Begleitung bei einem Lehrgespräch, Besuch der Erziehungsberatung und dergleichen baten. Mit der Zeit entstanden Kontakte zu Schulen, vor allem zu der in der Nähe gelegenen Grundschule In der Feige, die später mit der zweiten Grundschule im Stadtteil zur Süder Grundschule zusammengefasst wurde. 2009 ging aus dieser Arbeit und zunächst ebenfalls als Baustein im Rahmen des inzwischen abgelaufenen Stadtumbau-Projekts der Hertener Standort „Ein Quadratkilometer Bildung“ hervor.

Das Programm „Ein Quadratkilometer Bildung“

„Ein Quadratkilometer Bildung“ ist ein langfristig angelegtes Programm der Freudenberg Stiftung, das 2007 mit dem Standort Berlin-Neukölln startete und derzeit jeweils in Kooperation mit der kommunalen Verwaltung und lokalen Trägern an sieben Standorten umgesetzt wird: Berlin-Neukölln, Berlin-Moabit, Bernsdorf, Hoyerswerda, Mannheim, Wuppertal und Herten.

Ein Quadratkilometer Bildung legt den Fokus auf das überschaubare Gebiet einer ‚Schlüsselgrundschule‘ und die sie umgebenden Kitas in belasteten Stadtteilen. Ziel ist, mit diesen und anderen für den Bildungserfolg von Kindern wichtigen Akteuren einen sozialräumlichen Verbund zu bilden, der Lernerfolg und die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit als Gemeinschaftsaufgabe auffasst und für die Umsetzung dieses Anspruchs sowohl vorhandene Ansätze nutzt, als auch bislang übersehene Förderlücken identifiziert und für ihre Überwindung Problemlösungen und Förderstrategien entwickelt.

In Herten-Süd setzt die Stadt Herten Ein Quadratkilometer Bildung in Zusammenarbeit mit der Freudenberg Stiftung und der Hertener Bürgerstiftung als Träger um. Ein weiterer wichtiger Kooperationspartner vor Ort ist die Hermann-Schäfers-Stiftung mit dem beim Familienbüro angesiedelten FörderSCOUT, der im Übergang zur Einschulung Eltern dabei unterstützt, bei der Schulanmeldung ausgesprochene Förderempfehlungen in die Tat umzusetzen, um den Kindern einen bestmöglichen Einstieg in die Schule zu ermöglichen.

Seit 2013 hat der Bereich Hilfe zur Erziehung vorerst die Finanzierung der Projektkoordinatorin übernommen, was neben dem Blick auf eine Biografie begleitende Förderkette auch die Notwendigkeit einer Präventionskette unterstreicht. Vorbehaltlich einer für Oktober 2014 erwarteten Ratsentscheidung plant die Stadtverwaltung, ab 2015 Ein Quadratkilometer Bildung sukzessive an allen Grundschulen der Stadt zu installieren. An zwei

Schulen gibt es bereits entsprechende Ansätze, die im Rahmen des inzwischen ausgelaufenen Projekts Lernen vor Ort eingerichtet wurden.

Es ist allerdings nicht immer so ganz einfach zu vermitteln, worum es im Programm ‚Ein Quadratkilometer Bildung‘ wirklich geht. Zum einen, weil großmundige Zielformulierungen bei Leserinnen und Lesern nicht ohne Weiteres plastische Bilder zu wecken vermögen, wie genau diese denn zu erreichen wären. Zum anderen, weil die Konzeption komplex ist und dazu einen Katalog von unverzichtbaren ‚Essentials‘ vorgibt, andererseits aber viel Raum lässt für selbstregulierte Veränderungs- und Gestaltungsprozesse der in den Vernetzungsprozess eingebundenen Akteure, so dass die eingeschlagenen Wege sich zwar immer auf das Interventionsdreieck – schulische und außerschulische Fachkräfte, Eltern und Kinder – beziehen, sich andererseits aber in kein starres Muster pressen lassen, das an allen Standorten identisch wäre. Jeder Versuch, dem Gegenüber das Programm durch das Aufzeigen der auf diesem Weg geschaffenen Strukturen näher zu bringen, klingt zudem ebenso langweilig wie er langwierig ist, und ist dadurch wenig geeignet, die Freude zu vermitteln, die sich bei den Beteiligten einstellt, wenn Kinder sichtbar lernen, Erfolg zu haben.

Essentials

Zu den Merkmalen, die sich an allen Standorten verbindlich wiederfinden lassen sollten, gehören unter anderem:

- eine *Entwicklungspartnerschaft* zwischen Stiftung, öffentlicher Verwaltung und operativem Partner,
- die Einrichtung einer *Pädagogischen Werkstatt* als Anlauf- und Koordinierungsstelle für pädagogische Fachkräfte, Kinder und Eltern,
- der Aufbau eines *Bildungsverbunds* mit Kitas und anderen Partnern, die als Verantwortungsgemeinschaft gemeinsam Förderlücken identifizieren und Lösungsstrategien entwickeln,
- die Organisation von Biografie begleitenden Angeboten im Sinne einer *Förder- und Präventionskette* (z. B. im Übergang zur Einschulung angesiedelte Fördermaßnahmen wie das Mathe-Training, Weltwissen-Gruppen, schulbegleitende Hilfen, Bau- und Experimentegruppen, Einzelförderung, Lese- und Erzählförderung usw.),
- die Stärkung der *Erziehungskompetenz von Eltern* (im Rahmen von Elterncafés, Elternbildungs-Workshops, Griffbereit und Rucksack usw.),
- die *Professionalisierung von Fachkräften* (z. B. einrichtungsübergreifende Fortbildungen, wechselseitige Hospitationen, kollegiale Beratung usw.),
- die Bereitstellung eines *Entwicklungsbudgets* für die Implementierung von Lösungsstrategien und
- die Entwicklung/Anwendung von Verfahren zur *Selbstevaluation* (bzw. wissenschaftl. Begleitung).

Die Schlüsselgrundschule

Der Steinkohle-Bergbau machte nach 1870 aus einem ehemaligen Dorf mit einer Bevölkerung von 870 Menschen eine der größten Bergbaustädte Europas. Seit im Jahr 2000 die im Hertener Süden gelegene Zeche Ewald geschlossen wurde, ist die Stadt und insbesondere der Stadtteil Herten-Süd in besonderer Weise von den Folgen des Strukturwandels betroffen.

Die Süder Grundschule mit den Standorten In der Feige und Augustastraße hat derzeit 338 Schülerinnen und Schüler, davon 208 im Hauptstandort In der Feige und 130 am Standort Augustastraße. 19 von ihnen sind GU-Kinder. Der Anteil an Kindern aus Zuwanderungsfamilien liegt bei über 50%. Der offene Ganzttag des Hauptstandorts bietet 75 Plätze; dabei stehen noch Kinder auf der Warteliste. Die Schule nimmt teil am Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi). In der Waldschule des Regionalverbands Ruhr, die sich auf dem Schulgelände befindet, erleben Kinder praxisorientierten Unterricht im Themenfeld Natur und Umwelt.

In der Nachbarschaft liegen sechs Kitas, von denen eine jedoch die überwiegende Mehrheit ihrer Kinder an eine Schule in der Stadtmitte abgibt.

Für die Mitarbeit im Ein Quadratkilometer Bildung stellte das Land NRW zunächst Lehrerstunden im Umfang einer halben Stelle zur Verfügung, die im letzten Schuljahr auf eine volle Stelle aufgestockt wurde.

Die Pädagogische Werkstatt

Die Pädagogische Werkstatt ist der Knotenpunkt, an dem die Fäden im Programm zusammenlaufen. Sie initiiert und unterstützt Vernetzungsprozesse, organisiert Angebote für Kinder, Eltern und Fachkräfte, hört besorgten Eltern ebenso zu wie frustrierten Lehrerinnen und Lehrern, vermittelt Kontakte zu anderen Einrichtungen bei besonderen Problemlagen und dergleichen mehr. Aufgrund der spezifischen Vorgeschichte bilden in Herten-Süd ein in der Schule angesiedeltes Projektbüro mit einer dort eingesetzten Koordinatorin und das in der Nähe der Schule gelegene ganztätig geöffnete Quartierbüro gemeinsam die Pädagogische Werkstatt.

Die Pädagogische Werkstatt lädt auch ein zu den Gremien, in denen auf unterschiedlichen Ebenen Situationsanalysen und Veränderungsanliegen formuliert sowie Lösungsstrategien entwickelt werden:

- Im *Lenkungskreis* treffen sich hier drei- bis viermal im Jahr Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Fachbereiche der Verwaltung, freie Träger, Schule/offener Ganzttag, Familienbüro/FörderSCOUT, eine Kitavertreterin usw., um aktuelle Entwicklungen zu

besprechen und neue Vorhaben und Schwerpunktsetzungen abzustimmen.

- Im *Bildungsverbund* werden mit Schulleitung/ offenem Ganzttag, FörderSCOUT, Kita-Leitungen und je nach Anlass weiteren Partnern anstehende gemeinsame Interventionen festgelegt, Standards abgeglichen u. dgl. mehr, die besonders den Übergang zur Einschulung betreffen.
- Im wöchentlichen *Jour fixe* mit Schulleitung, Lehrerin, FörderSCOUT, Projektkoordinatorin, Projektleitung und ehrenamtlich tätigen Fachkräften werden das operative Alltagsgeschäft erörtert, Einzelfälle besprochen, neue Ideen diskutiert, wechselseitige Erwartungen zwischen Schule und Eltern ausgetauscht usw.

Gemeinsam agieren

Aus dem Schrecken darüber, dass zur Schulanmeldung ein halbes Jahr vor der Einschulung bei einer steigenden Anzahl von Kindern das Zahlen- und Mengenverständnis jenseits der zwei oder drei aussetzte, entstand das *Mathe-Training*. Hierfür bringen Erzieherinnen die Kinder, die diese Empfehlung bekommen haben, einmal wöchentlich in die Schule und begleiten sie zu einem Angebot, das eine stundenweise für die Pädagogische Werkstatt frei gestellte Lehrerin durchführt. Ziel ist es, auf spielerische Weise das Zahlen- und Mengenverständnis der teilnehmenden Kinder zu fördern, z.B. durch phonologische Übungen, Bewegungsspiele, Brettspiele, Abzählspiele, aber auch durch Schreib- und Zeichenübungen. Hinzu kommen Workshops für Eltern, in denen diese lernen, wie sie ihre Kinder in diesem Bereich mit einfachen Mitteln unterstützen können, sowie einrichtungsübergreifende Fortbildungen, die vom Erkennen der Verdachtsmomente auf Dyskalkulie bis zur Präsentation konkreter, altersgerechter Übungen und Spiele reichen.

Es war einmal eine Zeit, als im Bildungsverbund unter Berufung auf einen spezifischen Erziehungsauftrag Stimmen laut wurden, es sei nicht Aufgabe einer Kita, Kinder auf die Schule vorzubereiten. Doch steter Tropfen höhlt den Stein und wechselseitige Hospitationen und gemeinsame Fortbildungen mögen ein Übriges getan haben, um zu einem gemeinsamen Arbeitsverständnis zu finden und die gemeinsame Gestaltung des Übergangs zur Grundschule ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Entstanden sind aus diesem Prozess z.B.

- die Entwicklung gemeinsamer Standards bzgl. der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zum Zeitpunkt der Einschulung vorhanden sein und den Eltern auf verständliche Art kommuniziert werden sollten,
- die Identifikation von Förderlücken und Entwicklung/Erprobung von entsprechenden Interventionen, wie z.B.:

- Mathetrainings,
- Weltwissen-Gruppen,
- Förderung der Erzähl- und Lesefähigkeit,
- Märchenlesungen,
- Einrichtung einer Bibliothek in der Kita,
- Einsatz ehrenamtlicher Lesepatinnen in der Kita,
- Fortbildungen für Eltern zum Thema dialogisches Bilderbuchlesen,
- Vorlesepräsentationen von Schulkindern in der Kita,
- Schulung/Einsatz von Lesemüttern im 1. Schuljahr,
- Bau- und Experimentegruppen.



Fit mit 4 – Foto: N. Meyer-Knees

Die bislang größte gemeinsame Aktion war die Veranstaltungsreihe „Fit mit 4“ im Frühsommer 2014 für vierjährige Kinder und ihre Eltern. Der Bildungsverbund wollte damit zum einen frühzeitig auf sich möglicherweise anbahnende Entwicklungsprobleme aufmerksam machen. Zum anderen ging es aber vor allem darum, Eltern im Rahmen von drei Workshops zu den Themen

- soziale Kompetenz
- Bewegung
- Sprache

spielerische, altersgerechte Unterstützungsmöglichkeiten zu vermitteln. In der Gestaltung der Workshops wurden daher bewusst keine aufwendigen Medien eingesetzt, sondern gemeinsam Spiele und Übungen erprobt, die ohne große Kosten und Materialaufwand auch jederzeit im Alltag umgesetzt werden können. Aufgrund der positiven Resonanz soll die Reihe im nächsten Jahr für Vierjährige wiederholt und für dann Fünfjährige weiterentwickelt werden.

Zusammenarbeit mit Eltern

Im Müttercafé, das wöchentlich stattfindet und von einer ehrenamtlich tätigen Schulleiterin im Ruhestand in Zusammenarbeit mit einer Integrationshelferin¹ geleitet wird, diskutieren Frauen über das, was ihnen an Schule aufgefallen ist oder sie irritiert. Themen sind z.B. Schuleingangserwartungen, vereinfachte Ausgangsschrift, Lernen durch Spielen, Notenspiegel bei Tests, Schulangst und vieles andere mehr. Kooperationspartner stellen hier informell ihre Arbeit vor (z.B. Musikschule, Jugendamt, BuT²-Sozialarbeiter) und Lehrkräfte erläutern didaktische Absichten, die sich den Anwesenden nicht ohne weiteres erschlossen haben. Seit einigen Monaten bietet am Städtischen Gymnasium eine ehemalige Kollegin ebenfalls auf ehrenamtlicher Basis ein 14-tägiges Müttercafé an.



Elterncafé mit Frau Bock – © km2 Bildung

Fazit

Ein Projekt wie Ein Quadratkilometer Bildung steht und fällt mit der Fähigkeit seiner Akteure, über den Schatten von Zuständigkeitsgrenzen zu springen und gemeinsam an einem Strang zu ziehen. Letztlich geht es immer darum, beharrlich ein Netz von Beziehungen zu knüpfen, in dem alle ihren Platz finden und ihre Besonderheiten zum Nutzen der Kinder in die Wagschale werfen können. Es geht auch um die Kunst, einen Sachverhalt aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten und dabei zu einem konsensfähigen Verständnis desselben zu kommen.

Neben einer engagierten Stadtverwaltung, die offen für innovative Wege und Beteiligungsprozesse ist, Fachkräften, die sich auf Abstimmungsprozesse, aber durchaus auch auf Mehrarbeit einlassen, ehrenamtlichen Helferinnen und Helfern, die ihre Kompetenz einbringen sowie Zeit, um Kinder ein Stück des Weges zu begleiten, gehört zu den Erfolgsbedingungen – last but not least – eine Schulleitung, der bewusst ist, dass im Ein Quadratkilometer Bildung es nicht immer die Eltern oder die beteiligten anderen Systeme sind, die sich ändern müssen und ändern werden, und die es versteht, ihr Kollegium auf dem Weg dahin mitzunehmen.

1 Integrationshelferinnen sind engagierte Frauen aus Zuwanderungsfamilien im Stadtteil, die für ihre Aufgabe besonders geschult wurden und im Quartierbüro Herten-Süd/Ein Quadratkilometer im Rahmen von Minijobs beschäftigt sind. Ein Schwerpunkt der Tätigkeit liegt in der Aktivierung und Begleitung von Eltern/Frauen mit Migrationshintergrund.
2 BuT = Bildung und Teilhabe

4.6 Katholische Jugendagentur Leverkusen, Rhein-Berg, Oberberg gGmbH – Ein Träger der freien Jugendhilfe vernetzt sich in der regionalen Bildungslandschaft im Rheinisch-Bergischen Kreis

Rolf Bredecke

Innerhalb des Rheinisch Bergischen Kreises (RBK) gibt es mehrere größere Träger der freien Jugendhilfe, die an den 52 offenen Ganztagsgrundschulen in den acht Städten und Gemeinden aktiv sind. Diese standen in der Phase der OGS-Gründungen und der damit verbundenen Trägersuche eher in Konkurrenz. Heute herrscht hingegen ein partnerschaftliches Miteinander, da alle Akteure durch *drei gemeinsame Ziele* miteinander verbunden sind: erstens die Schaffung adäquater Rahmenbedingungen für den Einsatz des pädagogischen Personals bzw. für die Durchführung der pädagogischen Angebote, zweitens die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses mit Schule und drittens die Schaffung von Kommunikationsstrukturen zur notwendigen Abstimmung – um mehr als nur ein ‚außerunterrichtliches Angebot‘ zu sein, sondern *eine gemeinsame* offene Ganztagschule.

Nicht zuletzt ist eine gelingende OGS auch von der Mitwirkung von Kommune und Schulaufsicht abhängig, da diese für die räumliche, sächliche, finanzielle und personelle Ausstattung mitverantwortlich sind und das Zusammenführen der beiden Systeme Schule und Jugendhilfe somit wesentlich unterstützen können. – Durch die oben genannte Zielsetzung und einen gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag bringt sich die Katholische Jugendagentur als freier Jugendhilfeträger auf kommunaler und regionaler Ebene in verschiedenen Gremien und Netzwerke ein.

Um es vorweg zu nehmen: Die Vernetzung und der Aufbau von lebendigen Kommunikationsstrukturen sind sehr *zeitintensiv* und sprengen häufig vorhandene Zeitbudgets – sind aber letztendlich unverzichtbar, um eine Abstimmung der verschiedenen Systeme, Institutionen und Personen zu erreichen.

Vernetzung innerhalb der eigenen Trägerstruktur

Die Katholische Jugendagentur ist aktuell in vier Kommunen des RBK sowie an weiteren drei Standorten in Leverkusen Träger außerunterrichtlicher Angebote von

OGS. Diese Vielfalt ermöglicht die Nutzung verschiedener Synergieeffekte:

- die Orientierung an einem gemeinsamen Rahmenkonzept zur OGS, welches an den einzelnen Schulstandorten den örtlichen Gegebenheiten angepasst wird,
- gemeinsame Qualifizierungsmaßnahmen,
- interne Wechselmöglichkeiten einzelner Mitarbeiter,
- Unterstützung der einzelnen Einrichtungen durch einen professionellen Verwaltungsapparat vor allem in den Bereichen Personal und Finanzen,
- eine eigene Fachberatung.

Die Trägerschaft in vier verschiedenen Kommunen zu haben, bedeutet aber auch in vier kommunale Bezüge eingebunden zu sein – ergänzt durch die Vernetzung auf kreisweiter und regionaler Ebene.

Übersicht zur Vernetzung auf kommunaler und regionaler Ebene der OGS im RBK

Der RBK hat gleich drei Plattformen, die eine Vernetzung der verschiedenen Akteure der OGS ermöglichen (vgl. Abb. 1):

- den „regionalen Qualitätszirkel“ für den Regierungsbezirk Köln (über die Serviceagentur „Ganztagig lernen“ NRW)



Abbildung 1: Vernetzung auf kommunaler und regionaler Ebene

- den „kreisweiten Qualitätszirkel“ (unter Moderation des Bildungsnetzwerks)
- die einzelnen „kommunalen Qualitätszirkel“ (mit unterschiedlichen Strukturen)

Vernetzung innerhalb der einzelnen Kommunen

Fast jede Kommune im RBK hat einen eigenen kommunalen Qualitätszirkel oder adäquates Austauschgremium. Gerade in den kleineren Kommunen gelingt es gut, alle Verantwortlichen – Kommune, Schulleitungen, Träger und OGS-Koordinator(inn)en – an einen Tisch zu holen. Dies ermöglicht das gegenseitige Kennenlernen der Personen und Systeme, den gemeinsamen fachlichen Austausch, den Aufbau einer vertrauensvollen Atmosphäre und damit gegenseitige Akzeptanz. Gerade die beiden letzten Punkte sind nicht zu unterschätzen, denn die Praxis zeigt, in welchem hohem Maß die OGS vom gelingenden Miteinander der Beteiligten abhängig ist.

Vernetzung auf Kreisebene über den kreisweiten Qualitätszirkel durch das Bildungsnetzwerk

Im Jahr 2008 hat der Rheinisch-Bergische Kreis mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung einen Kooperationsvertrag zum Aufbau eines Regionalen Bildungsnetzwerks geschlossen. Dieser hat u. a. die *bestmögliche individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen* zum Ziel, was unter anderem auch durch die Unterstützung von sogenannter ‚horizontaler Vernetzung‘ – also z. B. auch zwischen schulischen und außerschulischen Trägern – gelingen soll.

Auf Initiative der Jugendämter und der Schulaufsicht wurde 2009 im Rahmen des Bildungsnetzwerks ein kreisweiter Qualitätszirkel OGS für den Primarbereich gegründet. Am Zirkel nehmen seither teil: die Schulaufsicht, eine Vertretung für alle Jugendämter, je eine Schulleitung sowie eine Trägervertretung für jede Kommune, die Fachberatung OGS des Schulamtes für den Rheinisch-Bergischen Kreis sowie in moderierender Funktion das Bildungsnetzwerk. Mit der Gründung des kreisweiten Qualitätszirkels wurde so eine Austauschplattform für die Abgesandten der einzelnen Kommunen geschaffen.

Für den Zirkel wurden verschiedene Ziele definiert, wie etwa die Gründung kommunaler Zirkel voranzubringen, Themen für die kommunalen Zirkel vorzubereiten, Orientierung und Entscheidungshilfen im Rahmen eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses zu erarbeiten.

Vertretung aus allen Kommunen: Kreisweiter Qualitätszirkel (seit 2009)



Abbildung 2: Qualitätszirkel im Katholischen Raum (kath. Träger und Multiplikatoren) für alle Kommunen im RBK seit 2009 (Moderation: Kath. Jugendagentur)

Für den Bereich der OGS bedeutet dies folgende Unterstützung:

- Unterstützung für einzelne kommunale ZQ in der Startphase, z. B. durch die anfängliche Übernahme der Moderation durch die Mitarbeiterinnen der Geschäftsstelle des Regionalen Bildungsnetzwerks.
- Die kreisweite Diskussion aktueller Praxisthemen von Lehr- und Fachkräften aus Schule und Ganztage im Rahmen von Fachtagen und Exkursionen, die der kreisweite Zirkel in gemeinsamer Planung konzipiert und umgesetzt hat.
- Austausch über und zum Teil Weiterbearbeitung von kommunalen Zirkelthemen im kreisweiten Zirkel bzw. von kreisweiten Zirkelthemen in den kommunalen Zirkeln. Ein Beispiel ist die Raumproblematik, die in einigen Kommunen im Rahmen eines regionalen Fachtages thematisiert wurde. Im Anschluss wurde das Thema mit den Referentinnen des Fachtages auf kommunaler Ebene weiter behandelt.

Der kreisweite Zirkel kann dabei Themen in der Praxis ‚anschieben‘, eine Plattform für den Austausch bieten, um voneinander zu lernen, er kann zentrale gemeinsame Themen, wie ein Katalysator, auf den Weg bringen.

Welche Vorteile bietet die Anbindung an das Regionale Bildungsnetzwerk?

- Die Geschäftsstelle des Netzwerks übernimmt die Geschäftsführung des Zirkels, von dort kommen die Einladungen, die Moderatorin des Zirkels stellt die Tagesordnung zusammen und verfasst das Protokoll. Sie steht mit den Akteuren der Zirkel in Kontakt und bereitet die Themen vor. Für gemeinsame Vorhaben, wie z. B. Fachtage, übernimmt die Geschäftsstelle die zentrale Organisation. Dabei wahrt die Geschäftsstelle weitestgehend eine neutrale Haltung – Expertinnen und Experten sind die Vertretungen aus der Praxis.
- Im Regionalen Bildungsnetzwerk kommen Akteure zu unterschiedlichen Themen zusammen, wie etwa zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule oder zur Umsetzung der schulischen Inklusion. Durch den kreisweiten Zirkel haben auch die Vertretungen der OGS Anbindung an die genannten Themen im Netzwerk erhalten und – was noch viel entscheidender ist – neben der Perspektive der Schule wird nun auch die Perspektive des Ganztags mitgedacht und bearbeitet.
- Das Netzwerk bietet vielfältige Plattformen, um mit den Akteuren in Kontakt zu kommen. So ist die Schulaufsicht bei jedem Treffen vertreten und ansprechbar. Die gemeinsame Organisation einer Exkursion oder eines Fachtags bringt die Positionen und Haltungen der Beteiligten näher.

Was gestaltet sich schwierig an der kreisweiten Vernetzung?

- Der eingangs erwähnte Zeitfaktor ist – trotz der Unterstützung durch die regionale Geschäftsstelle des Bildungsnetzwerks – nicht zu unterschätzen, zumal der Austausch im kreisweiten Zirkel keinen unmittelbaren Einfluss auf die eigentliche Praxis generiert.
- Der Zirkel kann keine für alle Kommunen im RBK geltenden Absprachen etwa zu Standards in der pädagogischen Arbeit verabschieden oder für eine einheitliche finanzielle Ausstattung aller OGS sorgen.

Der Erfolg im RBK für die OGS lässt sich ablesen an:

- einer regelmäßigen Teilnahme aller Beteiligten,
- einem hohen Grad an Informationsaustausch und Transparenz,
- einer im Rahmen der Evaluation des Regionalen Bildungsnetzwerks im Jahr 2013 nach wie vor sehr hohen Vernetzungsmotivation der Bildungsakteure

in der Region, die dem Bildungsnetzwerk eine hohe Sinnhaftigkeit und Bedeutung für ihre Praxis zuschreiben,

- ...und daran, wie die OGS mittlerweile in die Region hineinwirkt – sie wird zunehmend sichtbarer!

Welchen Wert hat die Vernetzung innerhalb eines Bildungsnetzwerkes für die Katholische Jugendagentur als Träger der freien Jugendhilfe?

Grundsätzlich bedeutet die Arbeit in einem Netzwerk das Einbringen zusätzlicher Zeitressourcen. Alle Verantwortlichen für die OGS – Koordinationskraft, Schulleitung, Träger, Schulaufsicht, Vertreter der Kommune u. a. – sind bereits intensiv in mannigfaltige Arbeitsabläufe eingebunden, so dass eine Teilnahme an einem weiteren Gremium wie einem Qualitätszirkel gut geprüft wird, bevor man sich für eine regelmäßige Teilnahme entscheidet.

In den ersten Jahren hatte der Nachmittagsbereich eher den Charakter eines additiven Betreuungsangebots und konnte auch größtenteils alleine über den Träger organisiert werden. Mittlerweile haben jedoch viele Beteiligte erkannt, dass dies auf Dauer unbefriedigend ist, da die Chancen, die die OGS bieten kann, nicht genutzt werden und der dahinter stehende Auftrag nicht erfüllt wird: den Kindern ein *Haus des Lernens und des Miteinanders* zu bieten.

Dieses Haus kann jedoch nicht von einer Institution bzw. Person alleine gebaut werden, sondern es braucht dazu viele verschiedene Handwerker: Damit sind alle gemeint, die für die OGS Verantwortung tragen. Und diese Handwerker müssen sich auf einen gemeinsamen Bauplan einigen, damit das Haus funktionell und atmosphärisch so gut ausgestattet ist, damit sich die Kinder dort wohl fühlen und dieses Haus als ihr Zuhause annehmen können.

Von der praktischen Seite her betrachtet: Die meisten OGS, gerade im städtischen Raum, haben die ursprünglich geplanten Anmeldezahlen bei Weitem überschritten. Damit ist das pädagogische Konzept eines Trägers bzw. einer OGS auch davon abhängig, welche (räumlichen und sächlichen) Lösungen gemeinsam mit der Kommune (im Rahmen der zur Verfügung stehenden Mittel) gefunden werden können, um nicht pädagogische Raum- und Angebotskonzepte eingeschränkt aus Zwang heraus zu entwickeln, sondern weil sie wirklich *weiterentwickelnd* und *fördernd* sind. – Ist man zu dieser Erkenntnis gelangt, bleibt die grundsätzliche Frage der Mitwirkung in einem Bildungsnetzwerk – oder weitergehend, die Frage nach dem Sinn eines solchen – alternativlos in der Beantwortung.

Gleichermaßen gilt es allerdings auf die Gelingensbedingungen zu achten:

- Besteht eine ‚verbindliche‘ Teilnahme?
- Erfahren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Mehrwert der Vernetzungsarbeit?
- Werden gemeinsame Inhalte gefunden, deren Bearbeitung zu einer Weiterentwicklung für den Einzelnen wie für die Gemeinschaft führen?
- Wird ein gutes Verhältnis zwischen zeitlichem Aufwand und Ertrag gefunden?

Damit ergibt sich für uns als Träger der freien Jugendhilfe folgende Perspektive:

- Wir haben uns als Träger der freien Jugendhilfe bewusst darauf eingelassen, Kinder und Jugendliche mit unseren Angebotsformen in Schule zu erreichen. Die lokale Verständigung von Jugendhilfe und Schule auf ein gemeinsames Bildungsverständnis bzw. pädagogisches Konzept erfährt durch einen Austausch auf kommunaler/regionaler Ebene eine hilfreiche Unterstützung und wirkt damit in die einzelne Einrichtung hinein.
- Der Entwicklungsprozess der OGS und damit das Zusammenwachsen der beteiligten Institutionen (Kommune, Schule und Jugendhilfe u.a.) wird sich auch aufgrund ständig neuer Herausforderungen immer weiter entwickeln müssen – und dies funktioniert nicht ohne regelmäßigen Austausch.
- Das Erreichen von Effizienz und Effektivität auf Grundlage der oben genannten Gelingensbedingungen innerhalb der Netzwerkarbeit liegt in der Verantwortung *aller* Beteiligten. Trotzdem braucht es auf kommunaler wie auf regionaler Ebene eine Verantwortliche/einen Verantwortlichen für die Moderation bzw. (unterstützende) Steuerung, damit Ziele und Strukturen als wesentlicher Teil von Gelingensbedingungen entwickelt werden.

An vielen Orten ist ein partnerschaftliches Miteinander erreicht und eine gemeinsame Entwicklung sichtbar geworden. Dies macht uns Mut und spornt uns an, unser Ziel weiter im Auge zu behalten und umzusetzen: *Schule als Haus des gemeinsamen Lebens und gemeinsamen Lernens* für alle Kinder und Jugendlichen.

4.7 Geh aus mein Herz und suche Freud' – Bildungslandschaften inklusiv erleben und gestalten¹

Karin Kleinen

Es erwarten Sie: Erlebnispfade, Klettergärten, Abenteuerspielplätze, mäandrierende Flüsse durch saftig-grüne Täler, Wasserfälle in schwindelnder Höhe, Wiesen und Felder in der Ebene.

Sie nutzen: Befestigte Straßen, ausgebauten Radwege, Bahngleise, Brücken, unwegsam erscheinende Fahrten (sicherlich darunter auch den einen oder anderen Holzweg).

Wir bieten: Spiel- und Sportplätze, Schwimmbäder, Häuser forschenden Lernens und kreativen Arbeitens, Ateliers, Museen, Oasen der Ruhe und Entspannung. Sie sind verbunden durch ein Netz gut entwickelter Wege mit Schutzhütten und professionell ausgestatteten Versorgungsstellen. Vor allem aber finden Sie allerorten freundliche, engagierte, fachlich versierte Ansprechpartner und Wegbegleiterinnen.

Lassen Sie sich ein und machen Sie mit! Was Sie brauchen ist ein wenig Mut, alte Pfade zu verlassen, die Lust, sich mit Ihrem Willen, Wissen und Können einzubringen sowie die Bereitschaft, Neues zu entdecken und auszuprobieren! Ansonsten, haben Sie alles, was Sie brauchen, im Gepäck, und was Ihnen hier und da fehlt, bringen Ihre Weggefährten ein. Diese sind wiederum auf Ihre Gaben gespannt und angewiesen.

Am Ende der Reise (die sicherlich Ausgangspunkt für Neue sein wird) erleben Sie ein Gemeinwesen, in dem jede und jeder Platz hat und sich eigensinnig, selbstbewusst, stolz auf die eigenen wie gemeinsam erbrachten Leistungen dazugehörig, akzeptiert, wertgeschätzt und gestärkt fühlt – um viele Erfahrungen reicher!

Es sind Sommerferien. Darum bitte ich, mir diesen reiselustigen Einstieg in meinen Artikel nachzusehen. Ich möchte ihn als Einladung verstehen, sich auf die Vision der Inklusion einzulassen, und dazu ermutigen, Inklusion in den Kommunen mit ihren Sozialräumen und Lebenswelten erfahrbar zu machen und zu erleben. Ich habe in meiner vorangestellten Einladung

versucht, den von Jugendhilfeseite bevorzugten Begriff der „Bildungslandschaft“ mit dem von Schulseite favorisierten Begriff des „Bildungsnetzwerkes“ und beide wiederum mit dem der Inklusion zu verbinden und aufeinander zu beziehen. Klärungsbedürftig sind dabei sowohl die jeweiligen Wörter – Landschaft und Netzwerk – als auch der beiden vorangestellten bedeutungsgabende Begriff der Bildung. Schließlich muss erläutert werden, was unter Inklusion verstanden werden soll.

Begriffsklärungen

Die *Landschaft* verkörpert für mich die Weite, mitunter auch Unüberschaubarkeit, die Offenheit und Unabgeschlossenheit, das Fließende, Ineinandergreifende, das Informelle und auch Individuelle. Mit dem Begriff der Landschaft verbinde ich darüber hinaus Sinneserfahrungen, Begegnungen, Herausforderungen. All diese Assoziationen gehören für mich zugleich elementar zu einem allgemeinen Bildungsbegriff, wie er in § 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes und auch in § 2 des Schulgesetzes NRW sowie im Ganztagschülerlass formuliert ist – und mit den Grundsätzen der UN-BRK korrespondiert (Art. 24 und 30).

Der von Schulseite eingebrachte Begriff des *Netzwerkes* steht aus meiner Sicht für das institutionelle Zusammenwirken und Ineinandergreifen der Professionen – wobei nicht Institutionen, sondern nur die darin arbeitenden Menschen Netzwerke knüpfen können. Sie verständigen sich über die Zielsetzung ihrer Zusammenarbeit und klären dabei die zentralen Begriffe, konkretisieren dazu Inhalte und Methoden. Sie erläutern ihre Sichtweisen, legen dabei ihre Interessen und Erwartungen offen. Sie formulieren Regeln ihrer Zusammenarbeit, bringen ihre Ressourcen ein. Zugleich steht der Begriff für mich für institutionelle Sicherheit, Routine und Erfahrungswissen, für das Zusammenführen von spezialisiertem Wissen und Können und für die Gestaltung von Synergien – all dies für ein gemeinsames Ziel, das dem Netzwerk seinen Namen gibt, hier also dem der Bildung. Je nachdem, wie Bildung begriffen wird, werden Schwerpunkte gesetzt, andere Partner einbezogen, Ressourcen genutzt und Synergien gestaltet.

¹ Weite Teile dieses Artikels sind der von Stefanie Heiber unter Mitarbeit von Karin Kleinen verfassten, vom LVR-Landesjugendamt Rheinland herausgegebenen Arbeitshilfe „Die offene Ganztagschule als inklusiven Bildungsort entwickeln“ entnommen und wurden für diesen Beitrag neu zusammengefügt. Sie finden die Arbeitshilfe im Internet unter: <http://www.lvr.de/jugend/service/arbeitshilfen>.

Ganz konkret lässt sich dies gegenwärtig an der Diskussion um die Eingliederungshilfe als Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung verdeutlichen (Was ist Schulbildung? Was ist angemessen?), die es unerlässlich macht, sich auf einen gemeinsamen Bildungsbegriff, aber auch darüber zu verständigen, welchen (Bildungs-)Auftrag und welchen Stellenwert die (offene) Ganztagschule im Regionalen Bildungsnetzwerk resp. der kommunalen Bildungslandschaft hat. Die oben angegebenen Erlasse und Gesetze und die UN-Behindertenrechtskonvention können hier wertvolle Orientierung geben.

Zu den in der UN-Behindertenrechtskonvention verbürgten Rechten gehört auch der barriere- und diskriminierungsfreie Zugang zu *Bildung*. Es wird von den Vertragsstaaten verlangt, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen zu gewährleisten (Art. 24, Abs. 1). Sie verpflichtet zudem, sicherzustellen, „dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern an Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten teilnehmen können, einschließlich im schulischen Bereich“ (Art. 30, Abs. 5.d). Heranwachsende mit Behinderungen sollen u.a. „*lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen (...) erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern*“ (Art. 24, Abs. 3).

Lebenspraktische Fertigkeiten und Kompetenzen zur Teilhabe erwirbt man nicht allein im schulischen Unterricht. Hier liegt der allgemeine Bildungsbegriff zugrunde, der die Reduktion auch der schulischen Bildung auf Wissens- oder gar nur Stoffvermittlung übersteigt und die enge Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schule unabdingbar macht. Er zielt auf die Verknüpfung der verschiedenen Lernwelten und Bildungsorte im Gemeinwesen. Inklusive Bildung ist in diesem Verständnis nicht auf bestimmte Orte, z.B. Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder Schulen begrenzt. Eine inklusiv verstandene Bildung wiederum kann erst ihre volle Wirkung entfalten, wenn sie in einen inklusiven Sozialraum – eine inklusive Bildungslandschaft – eingebettet ist.

Bildung ist zu jeder Zeit, in jedem Lebensalter, auf jeder Entwicklungsstufe und in den verschiedensten Lebenssituationen, an unterschiedlichsten Bildungsorten und Lernwelten eine aktive Auseinandersetzung mit der Welt in ihren verschiedenen Dimensionen, mit ihren disparaten An- und Herausforderungen. Sie zielt nicht darauf ab, dass alle alles können und tun müssen, sondern dass Bildungswege eröffnet werden, die den Fähigkeiten und Potentialen der Heranwachsenden – ganz individuell – ganz inklusiv – entsprechen.

Bereits der 11. Kinder- und Jugendbericht hat Bildung als zentrale Aufgabe und gesetzlichen Auftrag der

Kinder- und Jugendhilfe (§1 KJHG) herausgestellt, und dies in einem doppelten Sinne: Auf der einen Seite als eher indirekte Maßnahme der Schaffung und Unterstützung von Voraussetzungen und Gelegenheiten für Bildung, wie die Leistungen zur Förderung der Erziehung in der Familie und die erzieherischen Hilfen sowie die Eingliederungshilfen gemäß §35a SGB VIII. Sie prägen das sozialpädagogische Profil der Jugendhilfe, auch in ihrer Funktion als Rehabilitationsträger, und akzentuieren ihre Hilfe-, Schutz- und Förderungsfunktion (vgl. Mack 2006:167). Aber sie sind Mittel zum Zweck und nur die eine Seite des Bildungsauftrags. Die andere Seite sind die vielschichtigen direkten Bildungsangebote der Kinder- und Jugendhilfe, mit denen sie die (Selbst-)Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, sei es in Kindertagesstätten und der Tagespflege, in der (offenen) Ganztagschule und der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in der Jugendverbands- oder kulturellen Jugendarbeit begleitet, anregt und unterstützt.

Inklusion – ein gesellschaftlicher Zustand in der Zukunft

Nicht in einer ominösen Zukunft, sondern in der Gegenwart kommt es darauf an, dass Kinder und Jugendliche selbsttätig lernen, Erfahrungen machen, ihre Umwelt erkunden, ihre Auffassung vertreten, sich dabei wertgeschätzt und zugleich auch beschützt und geborgen fühlen. Unter dem Leitziel der Inklusion gilt es ausnahmslos allen Heranwachsenden Bedingungen und Gelegenheiten zu eröffnen, sich die Welt in ihren verschiedenen Dimensionen (kulturelle, soziale, subjektive, materiell-dingliche) zu erschließen und sich mit ihr auseinanderzusetzen (vgl. BMFSFJ 2005: 110).

Inklusion ist eine Vision – zwar keine wirklich neue, aber eine durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) neu belebte. Inklusion ist längst in den allgemeinen Menschenrechten und den darin verankerten allgemeinen Kinderrechten verankert. Deren unverbrüchliche Geltung für alle Menschen wird in der UN-BRK unterstrichen und für Menschen mit Behinderungen fokussiert. Der Begriff Inklusion ist dabei in der öffentlichen Diskussion zum Leitbegriff avanciert und wird vielerorts synonym mit der gesamten UN-BRK gebraucht. Inklusion meint dabei nichts weniger als „die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft“ ohne jede Form von Diskriminierung (Artikel 1 und 3b der UN-Behindertenrechtskonvention). In der Konsequenz geht es darum, alle Barrieren, die Teilhabe verhindern, dauerhaft abzubauen. Gemeint sind damit nicht nur die physischen Barrieren, die vielleicht noch verhältnismäßig einfach durch bauliche Maßnahmen zu beheben sind, sondern auch die Barrieren im Denken und Handeln.

Weitreichende und tiefgreifende Veränderungen durch Inklusion

Die Verpflichtungen, die in der UN-Behindertenrechtskonvention formuliert sind, umfassen Veränderungen auf drei Ebenen: auf der Ebene der Kulturen, der Strukturen und der Praktiken. Diese Veränderungen sind weitreichend, weil sie Veränderungen nach sich ziehen, die alle gesellschaftlichen Bereiche betreffen, nicht etwa nur die Behindertenhilfe oder das Schulsystem, die derzeit in Deutschland fokussiert werden. Umfassend und wirksam kann Teilhabe nur sein, wenn sie in lebenslanger und lebensweiter Perspektive ermöglicht wird – lebenslang: von der Frühförderung bis hin zur Bildung im hohen Alter – lebensweit: in Schule und Beruf und über das klassische Ausbildungssystem hinaus in Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten (Artikel 30, Absatz 5d). Tiefgreifend sind inklusive Veränderungen, weil mit ihnen auch ein Wandel der Kulturen und Praktiken einhergehen muss – ein umfassender Lernprozess, der gleichsam in die Institutionen, Organisationen und Einrichtungen des öffentlichen Lebens – die gesamte Bildungslandschaft – getragen werden bzw. in ihnen gestaltet werden muss.

Steuerung von inklusiven Veränderungen in den Kommunen

Die Art und Weise wie sozialräumliche Bezüge und Lebensbedingungen gestaltet sind, ist grundlegend für die Ermöglichung von Bildungsprozessen. Im Lebensort der Kinder- und Jugendlichen insbesondere also in den Kommunen, werden Lebens- und Bildungschancen eröffnet oder verschlossen. Deshalb ist die Kommune ein wichtiger Ansatzpunkt, um Teilhabechancen zu ermöglichen. Die systematische, barrierefreie Förderung von Bildungsprozessen bedarf dabei einer abgestimmten Angebotsstruktur. Dazu wiederum ist eine systematische Steuerung notwendig – auf Landesebene, insbesondere aber auf der Ebene der Kommunen.

Die Entwicklung von Kindertagesstätten, (offenen) Ganztagschulen und Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit zu inklusiven Bildungsorten kann letztlich nur als Teil einer Gesamtstrategie begriffen werden, an der *„alle für Bildung und Erziehung verantwortlichen Träger und Institutionen in verbindliche Vernetzungsstrukturen eingebunden sind und Familien aktiv ein[zu]beziehen [sind]“* (Deutscher Verein 2007: 2). Ein entsprechendes Bildungskonzept ist wiederum in ein sozialräumliches Gesamtkonzept eingebunden. Dabei gilt es Synergien zu nutzen, die zugleich dazu beitragen, maximale Bedarfsdeckung in den Regeleinrichtungen – Kindertagesstätten, (offene) Ganztagschulen, Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit –, zu gewähr-

leisten und nachrangige Leistungsverpflichtungen möglichst gering, aber dort vorzuhalten, wo sie erforderlich und geboten sind (HzE, Eingliederungshilfen nach 35a SGB VIII und § 54 SGB XII, andere Teilhabeleistungen gemäß §§ 55 ff. SGB IX, §§ 82 ff. SGB XII und §§ 90 ff. SGB XII).

Welche Bedeutung hat die Kinder- und Jugendhilfe in Steuerungsprozessen?

Die öffentliche Jugendhilfe und über sie auch die freien Träger sind als Planungs- und Steuerungspartnerinnen in der Entwicklung eines inklusiven Bildungsraumes gefragt: mit ihren sozialräumlichen Planungskompetenzen, ihrem Zugang zu Kindern und Jugendlichen und als deren Interessenvertreterinnen, insbesondere in sozial prekären Lebenslagen. Das Wissen über die Besonderheiten des jeweiligen Sozialraums, der Blick für die Vielzahl relevanter Bildungsorte und -angebote, ihre Sozialraum- und Lebensweltorientierung sowie ihr Wissen und Können in der Gestaltung partizipativer Konzepte, der Förderung sozialer Gruppenprozesse und individueller Förderung zeichnet die Kinder- und Jugendhilfe als wirksamen Erziehungs- und Bildungspartner aus (vgl. Maykus 2010:22).

Das Jugendamt wacht gemäß § 79a SGB VIII über die Qualität der Leistungen und Angebote. Es entwickelt „Grundsätze und Maßstäbe für die Bewertung der Qualität sowie geeignete Maßnahmen zu ihrer Gewährleistung“, wendet diese an und überprüft sie regelmäßig. Der Jugendhilfeausschuss, initiiert (oder unterstützt) Entwicklungen in der Jugendhilfe, so z.B. die Ausarbeitung eines inklusiven Leitbildes und inklusiver Strukturen in Kindertagesstätten, Familienzentren, der Kindertagespflege (§§ 22ff. SGB VIII), den Einrichtungen der offenen Jugendarbeit, der Jugendverbandsarbeit, dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz (§§ 11, 12, 14 SGB VIII) als Regeleinrichtungen einerseits sowie bezogen auf „flankierende Maßnahmen“ (§§ 13, 27ff., 35a SGB VIII), und den Hilfen für junge Volljährige (§§ 41ff. SGB VIII) andererseits. Er beauftragt die Erstellung von Angebots- und Bedarfsanalysen und die Formulierung eines Inklusionsplans für die Kinder- und Jugendhilfe vor Ort. Er vertritt die Interessen der Heranwachsenden – sowie die der freien Träger, und dies auch über den eigenen Bereich hinaus z.B. gegenüber den Schulen und dem Schulausschuss. Durch den politischen Entscheid werden Entwicklungen zu einer inklusiven Bildungslandschaft mit den notwendigen Handlungsspielräumen und Handlungsbefugnissen ausgestattet und diese legitimiert. Deshalb ist es ein wichtiger Schritt in Richtung der Entwicklung inklusiver kommunaler Bildungslandschaften und ihrer Bildungsnetzwerke, diese Legitimation einzuholen.

Kommunale Steuerung: Vorschläge für die Prozessgestaltung

Aus den Ansprüchen, die das Leitziel Inklusion stellt, lassen sich Kriterien für einen gelingenden Umsetzungsprozess formulieren. So ein Prozess muss grundlegend auf umfassende, dauerhafte Teilhabe angelegt sein. Erforderlich ist ein grundsätzliches Überdenken der Organisationen, Institutionen und deren Einschlussfähigkeit auf struktureller und kultureller Ebene. Die erforderliche umfassende Teilhabeplanung und Prozessgestaltung lässt sich in Phasen unterteilen:

1. Die Phase der Vorbereitung. Hier wird ein Leitbild entwickelt als gemeinsame Vision z. B. vom gemeinsamen Aufwachen, Leben und Lernen. Ein Leitbild enthält aus der Vision abgeleitete Ziele, die sich eine Einrichtung oder Kommune steckt. Es gibt Orientierung, weil es die Werte, Normen und Regeln offenlegt, nach denen man handeln will, und zentrale Begriffe (Bildung, Inklusion) klärt. Es hat integrierende Funktion, weil es die Menschen einer Organisation oder eines Sozialraums unter einem gemeinsamen Leitziel vereint. Es sagt etwas über Entscheidungsprozesse aus, die angestrebt werden, und gibt zuletzt Auskunft über die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, die vereinbart werden. Wenn zu diesen vier Punkten tatsächlich etwas ausgesagt wird, dann kann von einem wirkungsvollen Leitbild gesprochen werden, das für Einrichtungen im Gemeinwesen bedeutungsvoll ist und Orientierung für deren inklusive Organisationsentwicklung bietet.

Wichtig ist, dass bereits an dieser Stelle für breite Beteiligung gesorgt wird. Hier kommen dann nicht nur Menschen in offiziellen Positionen der Verwaltung, Politik und auf den Leitungsebenen der Einrichtungen zu Wort, sondern auch Menschen mit und ohne Behinderungen und Benachteiligungen, die in dieser Kommune leben, deren Kinder die Bildungseinrichtungen besuchen und nicht zuletzt die Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen selbst.

Obwohl der Steuerungsprozess grundsätzlich beteiligungsorientiert angelegt sein muss, müssen nicht alle alles können und machen. Es braucht geteilte Vorbereitung, Planung, Steuerung, Koordinierung, Evaluation. Zur ersten Phase gehört es auch, ein Steuerungssystem, bestehend aus Expertinnen und Experten, Vertretungen von Einrichtungen, den Bürgerinnen und Bürgern sowie der Verwaltung, zu bestimmen. Gebraucht werden Menschen, die über relevantes Wissen verfügen (z. B. Steuerungswissen, Wissen über Behinderungsspezifika) sowie Menschen, die Einflussmöglichkeiten und Zugang zu wichtigen Netzwerken haben. Unerlässlich sind nicht zuletzt wieder Menschen, die ganz unmittelbar betroffen sind. Um diese Kerngruppe herum gibt es eine Unterstützungsstruktur aus Expertinnen und

Experten, Beraterinnen und Beratern, Kreativen, die eine Außensicht einnehmen und auf blinde Flecken hinweisen. Weitere wichtige Entscheidungsträger sollten früh und regelmäßig einbezogen werden (vgl. Scharmer 2009).

In der Vorbereitungsphase gilt es zudem zu klären, ob bzw. welche Planungs- und Entscheidungsgremien es womöglich bereits gibt und inwiefern deren Aufgaben ggf. angepasst werden müssen. Auch wenn eine Federführung festgelegt wird, muss die Steuerungsgruppe selbst doch hierarchiefrei agieren. Imhäuser spricht in diesem Sinne von systemischer Steuerung und hat ihr gleichsam als Leitsatz mit auf den Weg gegeben, sich von „Zuständigkeiten“ hin zu Verantwortungsgemeinschaften“ zu entwickeln (a.a.O.). Auch bedarf es regelmäßig stattfindender offener Foren, in denen alle Akteure zusammenkommen. Diese Foren bilden die Basis des Veränderungsprozesses hin zu inklusiven Sozialräumen.

2. Phase: Ist-Analyse. Hier geht es darum, steuerungsrelevantes Wissen über Rahmenbedingungen im sozialen Raum (Sozialstrukturanalyse) und der Entwicklung und Biographie von Heranwachsenden zu erarbeiten. Hierbei liegt der Fokus vor allem auf den (Entwicklungs-) Aufgaben im Lebenslauf und auf einer vorhandenen, unterstützenden Infrastruktur.

Die hierzu notwendige Bedarfs- und Barrierenanalyse im Sozialraum kommt wiederum nicht ohne breite Beteiligung aus. ‚Betroffene‘ müssen zu Wort kommen und aus ihrer Perspektive berichten. Es ist wichtig zu erfahren, wie sie ihre Umwelt, den Sozialraum wahrnehmen, was sie behindert, was sie sich anders wünschen. Dazu können Methoden wie z. B. Stadtteilbegehungen, Fotografieren und Zeichnen des Sozialraums, subjektive Landkarte, die Nadelmethode (Grimm & Deinet 2008), der Sozialraumcheck (Stange 2005) herangezogen werden. Ergänzt wird dies durch Daten, über die Struktur des Sozialraums also über die demographische, wirtschaftliche Entwicklung, die Zusammensetzung der Bevölkerung, die kommunale Infrastruktur mit Schulen, Kitas, Freizeitangeboten, medizinischer Versorgung usw. Daten dieser Art bilden eine Grundlage jeglicher Planungsarbeit. Sie können soziale Problemlagen und Versorgungslücken offenlegen und Entwicklungen nachzeichnen, auf deren Grundlage Prognosen erstellbar sind. Unterstützt wird dieser Prozess durch das Erkunden bereits existierender Modelle oder Vorhaben eines inklusiven Gemeinwesens oder einer inklusiv arbeitenden Einrichtung. Gute Praxisbeispiele geben Orientierungshilfe für eigene Entwicklungen.

3. Phase – Ideensammlung. Hier werden Ideen für die Umsetzung von Inklusion gesammelt. Dies geschieht auch in der Steuerungsgruppe, die einen Vorschlag für

eine Strategie oder ein Konzept unterbreitet und dem breiten Diskurs zugänglich macht, um auf Anregungen zur Verbesserung und Weiterentwicklung reagieren zu können. Der Vorschlag ist ein grober Entwurf, kein bereits detailliert ausgearbeitetes Konzept. Eine Strategie hat das Ziel, Komplexität so weit zu reduzieren, dass sie Akteurinnen und Akteuren (z.B. in den Einrichtungen) Orientierung beim Lösen von Handlungsproblemen bietet. Sie macht zwar normative Vorgaben, lässt aber Handlungsspielraum und Autonomie im Einzelfall. Die Strategie/das Konzept umfasst auf Einrichtungsebene wie im Sozialraum z.B. Beratungs- und Unterstützungsangebote für Eltern, Kinder, Jugendliche oder das multiprofessionelle Team. Es können Qualifizierungs- und Supervisionsangebote für die Mitarbeitenden der Einrichtung oder die (Weiter-)Entwicklung pädagogischer Konzepte ins Auge gefasst werden. Andere Möglichkeiten befassen sich mit einer einrichtungsübergreifenden Perspektive und mit der Gestaltung eines Übergangsmanagements oder von Vernetzungsstrukturen zwischen den Einrichtungen. Sie zeigen vielleicht Verknüpfungsmöglichkeiten mit informellen Bildungsangeboten, mit dem Vereinssport, mit kulturellen und weiteren Freizeitangeboten im Sozialraum auf oder zu anderen Bereichen wie dem Arbeits-, Wirtschafts- oder Gesundheitssystem. All diese Teilbereiche werden in einer kohärenten Gesamtstrategie zusammengefasst. Die aufgedeckten spezifischen Bedarfe und Entwicklungsfelder für barrierefreies Lernen und Leben im eigenen Sozialraum fließen in die Strategie ein, die dann wiederum in Beteiligungsforen zur Diskussion gestellt wird.

Wichtig ist, dies frühzeitig zu tun. Das bewahrt davor, an den tatsächlichen Bedürfnissen vorbei zu planen, hilft dabei, blinde Flecken zu erhellen, schafft Zustimmung und Akzeptanz.

Diese Beteiligungsforen zu organisieren, ist mit Aufwand verbunden, nicht zuletzt, weil darüber reflektiert werden muss, ob tatsächlich alle Menschen angesprochen werden, also ob z.B. die Einladungen in geeigneter Sprache geschrieben sind, sie im geeigneten Medium transportiert werden und man mit den gewählten Methoden in der Veranstaltung alle einbeziehen kann. Damit Menschen in den offenen Foren hilfreiche Anregungen geben können, müssen sie informiert sein und es muss eine konstruktive Feedbackmöglichkeit vorhanden sein

Damit beginnt die **4. Phase**, in der auf der Grundlage der Anregungen und Rückmeldungen Entwicklungsthemen priorisiert und Handlungsschritte erarbeitet, evaluiert, modifiziert oder korrigiert werden – immer unter umfassender Beteiligung.

Die Umsetzung ist ein offener Prozess. Barrieren entstehen oft im Handeln im Laufe der Zeit, wenn sich Routi-

nen herausbilden. Deshalb kann die Umsetzung im Verlauf durch beständige Evaluation und Monitoring unterstützt werden. Dabei können Jugendhilfe- und Schulstatistiken, der Wirksamkeitsdialog, Statistiken zu Arbeit, Wohnen und Mobilität helfen. Daneben sind die partizipativen, offenen Foren weiterhin gefragt. Mit vielen Augen und Ohren aufmerksam zu schauen und zu hören, ob man den Interessen und Bedarfen der Menschen im Sozialraum noch gerecht wird, ist eine fortlaufende Frage.

Was nicht im Sinne von Inklusion funktioniert, muss verändert werden. Was jedoch funktioniert, wird gepflegt und gestärkt.

Literatur

Baumert, J. u.a. (2005): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Hamburg.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. URL: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf [Zugriff am 15.08.2014].

Deinet, U./Grimm, M. (2008): Sozialraumorientierung macht Schule: Ein Methodenheft zur Umsetzung sozialraumorientierter qualitativer Lebensweltanalysen in Unterrichtsprojekten. In der Reihe Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 4. Jg. H8, Münster.

Deutscher Verein (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften. DV 43/06 AF II. URL: <http://www.jena.de/fm/1727/bildungslandschaften.195031.pdf> [Zugriff am 14.08.2014].

Heiber, S. (2011): Die offene Ganztagschule als inklusiven Bildungsort entwickeln. Eine Arbeitshilfe für die pädagogische Praxis mit Anregungen für die kommunale Steuerung. URL: http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/arbeitshilfen/dokumente_94/jugendf_rderung_1/querschnittsthemen/inklusion/Arbeitshilfe__Inklusion_Sept_2011.pdf [Zugriff am 14.08.2014].

Imhäuser, K.-H. (2011): Strukturen zur Gestaltung, Entwicklung und Lenkung von Bildungslandschaften: Analyse der Beziehung zwischen Projektaufbau- und -ablaufstruktur der Bildungslandschaft Köln Altstadt Nord (BAN). In: Bollweg, P./Otto, H-U. (2011): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden, S. 253–271.

Mack, W. (2006): Neue Perspektiven für das Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe. Das Bildungskonzept des Zwölften Kinder- und Jugendberichts und seine Implikationen für Schule und Jugendhilfe. In: Die Deutsche Schule Jg.98 H2, S. 162-177.

Maykus, S. (2010): Bildung als kommunale Gestaltungsaufgabe: Gegenstand und Aufgabe von Jugendhilfeplanung. In: Maykus, S./Schone, R. (2010): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven. 3., vollst. überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 269–289.

Scharmer, C. O.: (2009): Theorie U. Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik. Heidelberg.

Stange, W. (2005): Partizipation von Kindern und Jugendlichen im kommunalen Raum. Münster.

Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft (1995): Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen/Bildungskommission NRW. Neuwied.

4.8 Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf in Dortmund in kommunaler Verantwortungsgemeinschaft

Petra Eick, Ute Kampmann, Claudia Karweick, Birgit Klein, Thomas Köthe

Dortmund gehört zu den Kommunen, die Verantwortung für die Zukunft der Kinder und Jugendlichen in der Stadt übernehmen – Bildung hat Priorität. Diese ist ein zentrales Feld kommunaler Politik zur bewussten Gestaltung der städtischen Arbeits- und Lebenswelt. Dichte und Qualität von gut vernetzten öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen – von der vorschulischen Bildung über die im Jahr 2007 ausgezeichnete „Beste deutsche Grundschule“ bis zur breiten und differenzierten Hochschul-Landschaft – zeigen dies.

Die Bildungspolitik der Stadt Dortmund basiert auf einem umfassenden Verständnis von Bildung und Erziehung. Dieses stellt das selbstbestimmte und eigenverantwortliche Lernen in den Mittelpunkt.

Ein besonderes Anliegen ist, dass alle Jugendlichen in Dortmund, auch die mit schwierigen Startbedingungen, gut auf eine Berufsausbildung vorbereitet werden. Sie sollen eine ihren Wünschen entsprechende Berufsperspektive entwickeln und realisieren können. Dies gelingt nur, wenn alle Beteiligten in Verantwortlichkeiten denken und nicht in Zuständigkeiten. Erfolg gibt es nur gemeinsam, in einer kommunalen Verantwortungsgemeinschaft, die es ernst meint und die Ernst macht.

Darum gibt es seit 2005 ‚ZEITGEWINN‘ in Dortmund, eine gemeinsame Strategie zur Optimierung der schulischen Berufsorientierung, der Zugangswege in Ausbildung und Hochschule und zur Entwicklung eines Systems der zweiten Chance.

Seit Anfang 2012 führt das Land Nordrhein-Westfalen flächendeckend ein neues Übergangssystem ein. Ziel ist es, durch eine systematische Steuerung der Prozesse und Angebote eine deutliche qualitative Verbesserung der Übergänge von Schule in Ausbildung und Studium zu erreichen. Als eine von sieben sog. Referenzkommunen ist Dortmund von Beginn an der Umsetzung des Landesvorhabens ‚Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule – Beruf in NRW‘ beteiligt. Verantwortlich für die Umsetzung in Dortmund ist das Regionale Bildungsbüro im Fachbereich Schule.

Das Regionale Bildungsbüro: Unterstützungssystem im Bildungsnetzwerk Dortmund

Das Regionale Bildungsbüro gibt es mittlerweile seit gut zehn Jahren. Es funktioniert als ‚joint venture‘ von kommunaler Schulverwaltung, staatlicher Schulaufsicht und zivilgesellschaftlichem Engagement, repräsentiert durch den Verein zur ‚Förderung innovativer Schulentwicklungen e.V.‘. Zentrale Funktionen des Regionalen Bildungsbüros sind die Beratung und Unterstützung des Systems Schule, die kommunale Koordinierung des Bildungsnetzes sowie die Entwicklung, Begleitung und Durchführung von Projekten gemeinsam mit verschiedenen Bildungspartnern. Auf der Grundlage der Kooperationsvereinbarung mit dem Land zur Weiterentwicklung des Bildungsnetzes ist die kommunale Koordinierung zum Kern des Regionalen Bildungsbüros geworden. Ein wichtiger Handlungsschwerpunkt ist dabei die Gestaltung der Übergänge von der Schule in die Arbeitswelt.

Beim Regionalen Bildungsbüro liegt die Geschäftsführung des Beirates ‚Regionales Übergangsmanagement Schule – Arbeitswelt‘, in dem alle Partner zusammenarbeiten, die für die Gestaltung gelingender Übergänge in Ausbildung, weiterführende schulische Bildung oder Studium wichtig sind. Seit 2011 dokumentiert das Regionale Bildungsbüro die Übergänge der Jugendlichen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schulen und schafft so die Grundlagen für eine systematischere Steuerung der Übergangsprozesse. Seit 2010 gibt es den vom Regionalen Bildungsbüro gemeinsam mit Partnern entwickelten ‚Dortmunder Berufswahlpass‘, der den Jugendlichen die Möglichkeit bietet, die einzelnen Schritte ihres Orientierungsprozesses gut vorzubereiten und die Ergebnisse zu dokumentieren.

Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit im Fachbereich Schule

In Dortmund ist Schulsozialarbeit seit vielen Jahren ein wichtiger Baustein im Unterstützungssystem der Schulen. Aktuell sind an 92 städtischen Schulen insgesamt über 200 Fachkräfte in der Schulsozialarbeit tätig. Eine der im Rahmenkonzept für Schulsozialarbeit definier-

ten Kernleistungen ist die Begleitung der Übergänge als ein Baustein in der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen. Motor der Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit ist in Dortmund die Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit im Fachbereich Schule. Die hier verortete kommunale Koordinierung garantiert die systematische Zusammenarbeit zwischen den Akteuren in den Schulen und den Netzwerkpartnern, die gebraucht werden, um gute Gelingensbedingungen für die praktische Arbeit zu erreichen. Der wichtigste Partner im Feld der Übergangsgestaltung ist das Regionale Bildungsbüro. Im Ordner „Schulsozialarbeit in Dortmund“ sind die wesentlichen Materialien zusammengefasst: Die Kooperationsvereinbarung zum Einsatz von Schulsozialarbeit an Dortmunder Schulen, das Rahmenkonzept Schulsozialarbeit, die Ergebnisse einer von der Fachhochschule Dortmund durchgeführten Evaluation der Schulsozialarbeit, aber auch Rechtsgrundlagen, Arbeitshilfen und Kontaktdaten.

Schulische Berufsorientierung

Ein sehr bedeutender Baustein im Gesamt der Aktivitäten zur Gestaltung der Übergänge ist die schulische Berufsorientierung. Alle Schülerinnen und Schüler müssen die Chance haben, eine berufliche Perspektive zu entwickeln, die sich nach ihren individuellen Fähigkeiten und Wünschen richtet. Am Ende der Schulzeit soll klar sein, wie es weitergeht. Alle Dortmunder Schulen haben schuleigene Curricula zur schulischen Berufsorientierung, auf Basis der gültigen Erlasse, entwickelt. An allen Schulen der Sekundarstufen I und II arbeiten Studien- und Berufswahlkoordinatorinnen und -koordinatoren, die die konkrete Zusammenarbeit an den Schulen koordinieren.

Verschiedene aufeinander bezogene Bausteine sind für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich: eine Potenzialanalyse und eine erste betriebliche Berufsfelderkundung in Klasse 8, Praktika und betriebliche Praxiskurse in den Klassen 9 und 10.

Eine gute und ganzheitliche Beratung setzt voraus, dass die einzelnen Elemente des Berufsorientierungsprozesses in Beziehung gesetzt und die Jugendlichen dabei unterstützt werden, die für sie jeweils richtigen Entscheidungen zu treffen. Hier ist die Zusammenarbeit aller Akteure im Sozialraum gefragt, die die Schülerin/den Schüler gut kennen und Hilfestellung anbieten können – Eltern, Studien- und Berufswahlkoordinator(inn)en der Schulen, Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, Mitarbeitende aus den offenen Ganztagsangeboten und der Berufsberatung der Agentur für Arbeit oder auch die Berufseinstiegsbegleitung, die es an einigen Schulen gibt.

Ein besonderes Projekt an einer Dortmunder Schule: das Mentoring-Programm am Heisenberg-Gymnasium

Das Heisenberg-Gymnasium ist seit dem Schuljahr 2010/11 eine Ganztagschule. Die Schule liegt in einem Stadtteil im Dortmunder Norden die von einem großen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte besucht wird (ca. 40%).

Seit 2009 existiert am Heisenberg-Gymnasium das Mentoring Programm, eine einzigartige Zusammenarbeit zwischen Schule und Stadt, ein außergewöhnliches Netzwerk zur individuellen Förderung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und Jugendlichen aus den Aktionsräumen Dortmund-Eving, Dortmund-Scharnhorst und Innenstadt-Nord, ein sich fortlaufend weiterentwickelndes und inhaltlich wachsendes Programm, an dem Lehrer und Lehrerinnen des Heisenberg-Gymnasiums, ehrenamtlich arbeitende Mentoren und Mentorinnen, die Aktionsraumbeauftragte, ein professioneller Coach „Zukunftswerkstatt“ sowie die Stiftung Westfaleninitiative sehr erfolgreich zusammenarbeiten.

Ziel ist es, die Jugendlichen zu begleiten, ihnen Hilfestellung zu geben bei der Schullaufbahnplanung, der Planung universitärer Bildungsgänge oder einer beruflichen Ausbildung.

Die erste Projektphase

Um die beruflichen Chancen junger Frauen mit Zuwanderungsgeschichte zu verbessern, wurde von 2007 bis 2010 ein durch Landes- und EU- Mittel gefördertes Mentoring-Projekt vom ‚Zentrum Frau in Beruf und Technik (ZFBT)‘ Castrop-Rauxel in Kooperation mit der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) der Stadt Dortmund durchgeführt. Ziel des Vorhabens war es, junge Frauen mit Zuwanderungsgeschichte beim Übergang von der Schule in den Beruf, z. B. bei der Ausbildungsplatzsuche oder Studienfachwahl zu unterstützen. An diesem Mädchen-Mentoring nahmen auch Schülerinnen des Evinger Heisenberg-Gymnasiums teil. Die Projektfinanzierung wurde 2010 eingestellt, dieses wegweisende Projekt konnte somit in der Form nicht weitergeführt werden.

Die zweite Projektphase 2010/2011 – Mentoring für Jungen mit Zuwanderungsgeschichte

„Nicht die Herkunft sollte über die Bildungschancen entscheiden, sondern die Leistung.“ Aus dieser Motivation heraus entstand im Schuljahr 2010/11 ein bis dahin einmaliges (weil selbstorganisiertes) Mentoring-Pro-

gramm am Evinger Heisenberg-Gymnasium mit dem sozialen Ungleichheiten durch Herkunft und Bildungsstärke der Eltern (40% der Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund) entgegengewirkt werden sollte. Es war die Geburtsstunde der Kooperationsgemeinschaft Schule, RAA und der Beauftragten der Stadt Dortmund für die Evinger Aktionsräume.

Das Projekt sollte vor allem leistungsstarken, männlichen Schülern mit Migrationshintergrund aus der Oberstufe des Gymnasiums zu Gute kommen und ihnen eine bessere Chance der Förderung bieten. Es gelang, 13 männlichen Jugendlichen ein Schuljahr lang einen ehrenamtlichen Mentor an die Seite zu stellen, der sie bei ihrer Berufs- und Lebensplanung unterstützte. Zu diesem Zeitpunkt sollte das Jungen-Mentoring ein Gegengewicht zu dem vom Zentrum Frau in Beruf und Technik (ZFBT) initiierten Mädchen-Mentoring sein.

Folgende Ziele hatte sich das Mentoring gesetzt:

- Angebote verschiedener Fachhochschulen aufzuzeigen, den Blick der Jugendlichen auf das Spektrum möglicher Ausbildungsberufe und Studienfächer zu erweitern und sie darin zu bestärken, eine qualifizierende Ausbildung oder ein Studium zu absolvieren. Am Ende des Mentorings sollte der Mentee eine konkrete Perspektive für sich erkennen bzw. seine beruflichen Ziele klarer definieren und selbstständig darauf hinarbeiten können.
- Bei angestrebter Hochschulausbildung sollten Informationen und Exkursionen zu Fach- und Hochschulen angebahnt, die Möglichkeiten der Schüleruniversität angewandt werden.
- Die Mentoren und das begleitende Rahmenprogramm sollten den jungen Menschen Möglichkeiten erschließen, ein (auf dem Weg ins Berufsleben nützlich) Netzwerk zu knüpfen und zu nutzen.
- Durch die Rahmenveranstaltungen und die Auseinandersetzung mit den Mentees sollten die Mentorinnen und Mentoren ihr Verständnis für die Spannungsfelder schulen, in denen sich die Jugendlichen befinden.
- Wirtschaftliche Akteure und Betriebe sollten dafür gewonnen werden, die interkulturellen Kompetenzen motivierter Bewerber für sich zu nutzen.

Die verschiedenen Begegnungen während des Schuljahres wurden nicht nur von den Mentees, sondern auch von den Mentorinnen und Mentoren als sehr gewinnbringend bewertet: Es hatte, da sich ein zunehmend vertrauensvolles Verhältnis zwischen den Partnern entwickelte, ein tiefes Verständnis für die Spannungsfelder, in denen sich junge Männer aus Migrantenfamilien befinden, zur Folge. Die Mentees gewannen an Selbstvertrauen und Sicherheit, sich im berufsnahen oder universitären Umfeld zu orientieren bzw. sich selbst zu organisieren und zu informieren.

Nach der Umwandlung in eine Ganztagschule im Schuljahr 2011/12 ist es möglich, im Rahmen der pädagogisch konzeptionellen Weiterentwicklung dem Mentorenprogramm dort einen Raum zu geben. In Verbindung mit dem Ganztagskonzept sollen weitere Fördermöglichkeiten wie z.B. Förderstudentinnen und -studenten, Lernpatenschaften, Zusammenarbeit mit Partnern usw. in das Gesamtkonzept einbezogen werden.

Der zweite Durchgang des Mentorings für Jungen

Im Schuljahr 2011/12 startete der zweite Durchgang des Projektes mit neuen männlichen Schülern. Das Projekt erfuhr einen erheblichen Zuwachs an Mentees: So waren es im Anschlussprojekt 31 männliche Schüler, denen ebenfalls Mentoren aus Wirtschaft und Medizin, Ingenieurwesen, Recht, Medien und Bildung beratend zur Seite standen.

70 % der Mentorinnen und Mentoren der ersten Projektphase waren bereit, auch den zweiten Durchgang zu begleiten. Die Begegnung mit jungen, wissbegierigen und talentierten jungen Erwachsenen eröffnete berufserfahrenen und in der Regel sehr erfolgreichen Mentoren einen neuen und anderen Blick in die Lebenswelt junger Leute ermöglicht, die bereit und offen sind, ihre Zukunft bewusst zu gestalten.

Die Mentees lernten Persönlichkeiten kennen, die nicht nur ihre Berufserfahrung mit ihnen teilten, sondern auch persönliche Einblicke in ihre – zum Teil nicht immer geradlinigen – Biografien gewährten. Dass auch Umwege und unterschiedliche berufliche Ansätze zum Erfolg führen können, dass unter Umständen „der Weg das Ziel sein kann“, ist eine Mut machende Erfahrung für die jungen Mentees, die den Erfolg dieses Programms ausmacht und die die Mentees an die nachfolgenden Schüler weitergegeben haben.

Erweiterung und Öffnung des Programms für junge Frauen

Im dritten Durchgang, im Schuljahr 2012/13 lag der Schwerpunkt auf der Erweiterung der Zielgruppe durch die Öffnung des Projektes für leistungsstarke Mädchen. Die Resonanz war sehr gut – 18 Mädchen und drei Jungen gingen an den Start. Das große Engagement und Interesse der Mentorinnen und Mentoren ermöglichte es, weitere Schülerinnen und Schüler aus dem Aktionsraum einzubeziehen und auch Jugendliche ohne Zuwanderungsgeschichte aber aus bildungsfernen Familien zu beteiligen: Auch ihnen fällt es oftmals schwer ihre, schulische Qualifikation in eine geeignete berufliche Ausbildung oder ein Studium umzusetzen. Zu oft scheidet die Suche nach einem geeigneten

Ausbildungs- oder Studienplatz an Informationsdefiziten, Vorbehalten und an Auswahlverfahren, in denen persönliche Kontakte und Netzwerke eine wesentliche Rolle spielen.

Erfolgskriterien und Herausforderungen

Eine Bedingung für die Teilnahme am Mentoring ist, dass die Jugendlichen zielstrebig, leistungsstark, zuverlässig und bereit sind, die Interaktionsprozesse aktiv zu gestalten. Auch zukünftig wird der überwiegende Teil einen Migrationshintergrund haben, da dies der Zusammensetzung der Schülerschaft und dem Bedarf am Heisenberg-Gymnasium entspricht. Die Öffnung des Programms für Mädchen war eine Herausforderung der ganz besonderen Art. Der bewährte Stab an Mentoren aus traditionellen Männerberufen musste erweitert werden um Fachleute aus anderen Berufszweigen. Es waren aber auch Veränderungen notwendig, weil häufig weibliche Begleitung gewünscht wurde. Mädchen interessierten sich u.a. für den Lehrerinnenberuf, aber auch Psychologinnen, Juristinnen, Ärztinnen und Kulturschaffende waren gefragt. Nach intensiver Suche konnten für alle Bereiche die entsprechenden Mentorinnen und Mentoren gewonnen werden, auch wenn fast die komplette ‚Mannschaft‘ am Ende ausgetauscht war. Bemerkenswert ist, dass die Projektleiterinnen immer wieder auch ehemalige Schülerinnen und Schüler des Heisenberg Gymnasiums gewinnen konnten, die das Programm mit Ausdauer und Begeisterung unterstützten und immer noch unterstützen. Seit Beginn des Programms wurden insgesamt 78 Tandems gebildet.

Eine weitere Neuerung war, dass die Projektleitung Dank der Unterstützung der „Westfalenstiftung“ einen professionellen Coach mit ins Programm nehmen konnte, der außerhalb der Schulräume „Mentoring am anderen Ort“ anbieten konnte. Einen Vormittag und Nachmittag lang beschäftigten sich die Mentees intensiv im Rahmen der angebotenen Zukunftswerkstatt mit ihren Wünschen und Hoffnungen, mit ihren persönlichen Stärken und Kompetenzen. Sie konnten Zukunft beschreiben und entdecken, für sich persönlich ein Stück weit umreißen, als Summe ihrer persönlichen Möglichkeiten erkennen. Da diese Erfahrung auch für die Projektleiterinnen eine besondere war, wird angestrebt die Zukunftswerkstatt als festen Bestandteil in das Programm aufzunehmen.

Die Stiftung als Kooperationspartner gewonnen zu haben, ist für das Programm von enormer Bedeutung. Die Stiftung unterstützt Projekte, die u.a. soziale und gemeinnützige Ziele verfolgen. Es geht ihr darum, ehrenamtliches Engagement zu stärken und sie stellt in diesem Zusammenhang ihr Know-How als Transferleistung in der Region zur Verfügung. „Je mehr

Menschen ihr Lebensumfeld aktiv mitgestalten, desto mehr wächst die Übereinstimmung mit ihm. Und umgekehrt.“ Stärkenförderung, Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit, so beschreibt Dr. Niels Lange, Geschäftsführer der Westfaleninitiative die Ziele der Stiftung. Aktives Gestalten des Lebensumfeldes, dies ist ein Kraftquell, den die Westfalen-Stiftung noch stärker erschließen will als bisher. Darum ist Eving ein Standort ihres Projektes „Westfalen bewegt“, in dessen Rahmen sie Projekte in Stadtteilen unterstützen, die von bürgerschaftlichem Engagement getragen werden.

Fazit

Mentoring an sich ist natürlich nichts Neues. Neu hier ist allerdings, dass dieses Angebot ohne kostenintensive Unterstützung der Kommune oder anderer Träger durchgeführt wird. Es ist dem Heisenberg-Gymnasium in Zusammenarbeit mit der Aktionsraumbeauftragten aus eigener Kraft gelungen, für jeden Mentee einen geeigneten Mentor oder eine Mentorin zu finden und das Programm ohne fremde finanzielle Hilfe und Begleitung von außen durchzuführen und damit eine stabile bzw. belastbare Nachhaltigkeit zu erzielen.

Das Mentoring-Projekt am Heisenberg-Gymnasium ist insgesamt für alle Beteiligten äußerst gewinnbringend und zukunftsweisend. Im Raum Dortmund ist das Projekt innovativ, da es keine weitere Schule mit einem bereits angelaufenen, vergleichbaren Förderprogramm gibt. Die Kooperationspartner haben in diesem Sinne Pionierarbeit geleistet und gezeigt, dass Stärkenförderung mit Familien und Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund/Jugendlichen aus den Aktionsräumen möglich und sehr sinnvoll ist und dass der interkulturelle Austausch von akademisch gebildeten Mentoren und talentierten Schülern und Schülerinnen Integration in Richtung einer Gesellschaft, die Chancengleichheit will, nachhaltig ermöglicht. Gegenseitiger Respekt und emotionale Öffnung für die Angebote des jeweiligen Partners machen die Vorbildfunktion dieses Förderkonzeptes aus.

Das Programm ist auf andere Aktionsräume oder Städte übertragbar – Voraussetzung ist, dass sich Teams finden, die sich gemeinsam engagieren.

Mehr erfahren:

Internetseite des Fachbereichs Schule der Stadt Dortmund: www.schule.dortmund.de

Internetseite des Regionalen Bildungsbüros Dortmund: www.rbb.dortmund.de

Internetseite des Heisenberg-Gymnasiums Dortmund: www.heig-do.de

Literatur

Stadt Dortmund. Fachbereich Schule (Hrsg.) (2014): Zweiter kommunaler Bildungsbericht der Stadt Dortmund. Dortmund. URL: http://www.dortmund.de/media/p/schulverwaltungsamt/downloads_18/Bildungsbericht_2014.pdf [Zugriff am 04.08.2014].

Stadt Dortmund. Fachbereich Schule (Hrsg.) (2013a): Dortmunder Berufswahlpass. Dortmund. URL: www.berufswahlpass.dortmund.de [Zugriff am 04.08.2014].

Stadt Dortmund. Fachbereich Schule (Hrsg.) (2013b): Rahmenkonzept für Schulsozialarbeit an Dortmunder Schulen. Dortmund. URL http://www.dortmund.de/media/p/schulverwaltungsamt/downloads_18/Rahmenkonzept_2013.pdf [Zugriff am 04.08.2014].

Stadt Dortmund. Fachbereich Schule (Hrsg.) (2011): ZEITGEWINN. Bilanz und Perspektiven. Dortmund. URL: http://www.dortmund.de/media/p/regionales_bildungsbuero_3/downloads_2/zeitgewinn_bilanz_perspektiven.pdf [Zugriff am 04.08.2014].

Stadt Dortmund. Fachbereich Schule (Hrsg.) (2009a): Orientierungsrahmen zur Berufsorientierung an Schulen der Sekundarstufe I. Dortmund. URL: http://www.dortmund.de/media/p/regionales_bildungsbuero_3/downloads_2/orientierungsrahmen_2009.pdf [Zugriff am 04.08.2014].

Stadt Dortmund. Fachbereich Schule (Hrsg.) (2009b): Von der Schule in den Beruf: ZEITGEWINN in Dortmund. Dortmund. URL: http://www.dortmund.de/media/p/regionales_bildungsbuero_3/downloads_2/broschuere_zeitgewinn.pdf [Zugriff am 04.08.2014].

4.9 Wie erleben Kinder den Ort Schule? – Praxisbeispiel zur Partizipation von Schülerinnen und Schülern bei der Gestaltung schulischer und kommunaler Bildungsorte

Ulrich Deinet

Schule als Lebensort

Mack u.a. kamen schon 2003 in ihrer vergleichenden Untersuchung „Schule, Stadtteil, Lebenswelt“ von Schulen in sechs Regionen zu der Einschätzung, „dass auch die Aneignungsqualität des schulischen Raums betrachtet werden und danach gefragt werden muss, ob und in welcher Form schulische Räume selbstbestimmtes Aneignungshandeln von Kindern und Jugendlichen zulassen“ (Mack u.a., 2003: 215). Schule und besonders die Ganztagschule ist also selbst auch Ort der informellen Bildung; „Aneignung“ als subjektive Seite der informellen Bildung findet auch am Ort der Schule statt. Die Wissensvermittlung als gesellschaftliche Funktionszuschreibung von Schule und anderen Institutionen steht der Aneignungsfunktion gegenüber, die in der Schule einen Teil der subjektiven Lebenswelt und des Sozialraums von Kindern und Jugendlichen darstellt. Mack u.a. betonen ebenfalls die soziale Funktion der Schule und konstatieren, „(...) dass Schule auch über den Unterricht hinaus als Aufenthalts-, Arbeits- und Lebensraum von Schülerinnen und Schülern nachgefragt ist“ (ebd.: 224). Auf der Grundlage dieser Einschätzung empfehlen die Autoren eine intensivere Nutzung der Räume.

Die skizzierten Aspekte lassen einen Blick auf Schule zu, mit dem man besonders die Ganztagschule als einen ‚sozialen Ort‘ sehen kann, an dem Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihres Tages verbringen, der Teil ihrer alltäglichen Lebenswelt ist. Deshalb sollten auch architektonische und konzeptionelle Aspekte bei der Gestaltung der Ganztagschule eine große Rolle spielen! Eine Gestaltung der Ganztagschule als Lebensort kann auch durch die sozialräumliche Öffnung von Schule forciert werden und funktioniert nur mit Kooperationspartnern und der Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen als handelnde Akteure.

Es fehlt meiner Einschätzung nach der Blick auf die Kinder und Jugendlichen als wesentliche Akteure im Bereich der Schule. Sie können als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt sehr wohl Aussagen machen, die auch im Zusammenhang mit Planungs- und Gestaltungsprozessen genutzt werden können. Diese

Intention folgt auch der Argumentation von Heinz-Jürgen Stolz u.a. (2010), die in ihrer Untersuchung der Bildungslandschaften die fehlende Aneignungs- und Beteiligungsperspektive kritisieren; so muss aus Sicht der Forscherinnen und Forscher „die Vernachlässigung der Subjekt- und Aneignungsperspektive als wichtigstes Desiderat der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften benannt werden. Dies steht in scharfem Kontrast zur institutions- und regionsübergreifend konsensuellen Benennung der Leitperspektive eines ‚ganzheitlichen‘ Lern- und Bildungsverständnisses“ (Stolz u.a. 2010: 7).

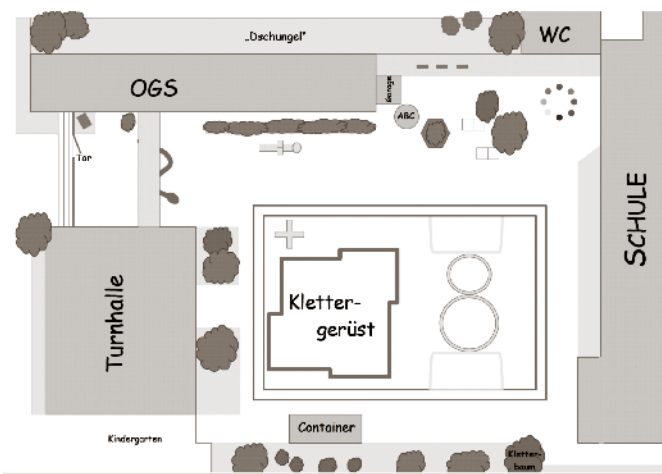
Die folgenden Methoden sind deshalb über ihre Bedeutung für ein kooperatives Projekt zur Öffnung von Schule und zum Verständnis von Schule als Lebensort auch als Methoden der Einbeziehung von Kindern in die Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften zu verstehen.

Methoden zur Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt

Die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in die sozialräumliche Öffnung und Gestaltung von Schule als Lebensort kann auf vielfältige Weise erreicht werden. Im Folgenden werden dazu Methoden aus dem Repertoire der qualitativen Sozialforschung vorgestellt¹, die als Aktions- oder Feldforschung Kinder und Jugendliche als die Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt sieht. Die Methoden sind gleichzeitig analytisch (um die Sicht der Kinder und Jugendlichen zu erheben), animierend (sie aktivieren, machen Spaß) und in hohem Maße partizipativ (die Kinder und Jugendliche haben Expertenstatus und werden entsprechend ernst genommen).

So stellt etwa die Stadtteilbegehung mit Kindern und/oder Jugendlichen eine zentrale Methode zur Erforschung der lebensweltlichen Sicht auf bestimmte Orte in einem Stadtteil und der subjektiven Bedeutung, die diese für junge Menschen haben, dar. Mit einer kleinen Gruppe von Heranwachsenden wird der Stadtteil auf

¹ Näheres hierzu unter: www.sozialraum.de (Methodensammlung).



Schulhofplan

einer von ihnen eingeschlagenen Route begangen und zugleich ihre Interpretationen der sozialräumlichen Qualitäten dieser Räume mittels Diktiergerät und Fotoapparat dokumentiert.

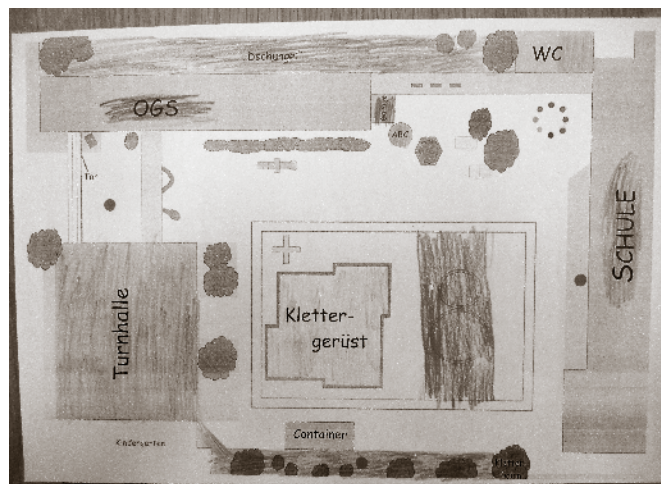
Solche Begehungen können auch für den schulischen Zusammenhang genutzt werden und beziehen sich dann sowohl auf das Schulareal als auch auf das jeweilige Umfeld, bzw. den Stadtteil in dem die Schule liegt. Solche Begehungen können auch mit anderen Methoden vorbereitet werden, etwa durch die Nadelmethode oder subjektive Schulkarten und machen sehr gut die subjektiven Bedeutungen von einzelnen Orten, Räumen im Schulareal deutlich, ihre Wahrnehmung, ihre Umwidmungen etc., die auch für eine Gesamtinterpretation der Schule interessant sind.

Unter dem Aspekt der sehr stark geschlechtsspezifisch unterschiedlich ausgeprägten Wahrnehmung und Nutzung im Kindheits- und Jugendalter sollten solche Begehungen mit Mädchen und Jungen getrennt durchgeführt werden, um die je spezifischen Wahrnehmungs- und Nutzungsmuster stärker in den Blick nehmen zu können. Wichtig ist es, die Begehungen gut zu dokumentieren, nicht nur für die spätere Interpretation, sondern auch, um in einer Gruppendiskussion zu einem späteren Zeitpunkt mit den Kindern und Jugendlichen noch einmal die abgegangenen Orte, Stellen, Räume etc. gemeinsam anzuschauen und ihre Kommentare möglichst genau festzuhalten.

Neue Methode: Subjektive Schulkarten

Eine weitere Methode im Bereich der hier zugrunde liegenden Methoden ist die subjektive Landkarte, die zur „subjektiven Schulkarte“ weiterentwickelt wurde. Mit Hilfe der subjektiven Landkarte können z.B. Schulwege nachgezeichnet werden, Spielräume außerhalb der Schule in den Blick genommen werden, um so die Perspektive der Heranwachsenden auf den gesamten

Sozialraum und den fußläufigen Raum um die Schule herum zu richten. Denkbar wäre an dieser Stelle auch, sie in Quartiersbegehungen, ähnlich wie bei den Schulbegehungen, einzubeziehen. Dabei wird es immer Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen geben, die in unmittelbarer Nähe der Schule wohnen und jenen, die mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder Privat-PKW's zur Schule gebracht werden. Aber auch sie haben einen Blick auf den Sozialraum, nehmen ihn subjektiv wahr etc.



Beispiel für eine subjektive Schulkarte

Die subjektive Schulkarte stellt eine Abwandlung der Methode der subjektiven Landkarte dar: Die Kinder bzw. Jugendlichen werden einzeln gebeten, auf einer Schulschizze mit Hilfe unterschiedlicher Farben, die auch unterschiedliche Bedeutungen haben – z.B. eine Farbe für beliebte Orte, eine Farbe für unbeliebte Orte, eine für unbekannte Bereiche z.B. in größeren Schularealen etc. Sie schraffieren die Skizzen mit den unterschiedlichen Farben und stellen diese dann ebenfalls in einer Gruppendiskussion einzeln vor; dies kann aber auch im Einzelkontakt zwischen Forscherinnen und Forschern und Kindern bzw. Jugendlichen geschehen.

In der Auswertung müssen die qualitativen Aussagen der Kinder und Jugendlichen aus den Gruppeninterviews schließlich mit den Kartenzeichnungen verbunden werden, was eine sehr gute Dokumentation erfordert. Hieraus können interessante Eindrücke und Ergebnisse erwachsen, die die besondere Sichtweise der Kinder und Jugendlichen, ihr Erleben, aber auch ihre spezifischen Anforderungen an den Sozialraum deutlich machen.

Autofotografie mit Kindern und Jugendlichen

Bei dieser Methode erhalten Kinder und Jugendliche Einwegkameras und eine Instruktion für eine etwa einwöchige Fotodokumentation, die sie selbstständig

vornehmen. Im Gegensatz zur nach wie vor ungleichmäßigen Ausstattung mit Handys, die dann während des Projektes zu unschönen Konkurrenzen untereinander und Vergleichen führt, ist der Einsatz von Einwegkameras für die Kinder neu und stellt damit eine für sie interessante Situation dar. Dabei müssen ihnen die Funktionsweisen einer Einwegkamera erklärt werden, da sie heute keine Kameras mehr ohne Zoom, Display etc. kennen. Die Instruktion (z.B. eine Geschichte über den bevorstehenden Besuch eines Menschen an der Schule) versucht, eine gewisse Fokussierung ihres Blickwinkels zu erreichen, allerdings nicht in einer zu stark vorgehenden und strukturierten Weise.

Die Auswertung erfolgt (nach der Entwicklung der Fotos) ähnlich wie oben in einer Gruppendiskussion, in der die Kinder und Jugendlichen ihre Fotos vorstellen und jedes Foto mit einem Kommentar versehen. Dies ist deshalb wichtig, um ihre Interpretation, ihr Verständnis der fotografierten Orte deutlich werden zu lassen und im Gespräch zu verstehen.



Ausgewertetes Foto

In einem Projekt mit einer Grundschule in Düsseldorf (s.u.) werden diese Aspekte etwas deutlicher: Die Originalität der kindlichen Sichtweise, ihre im positiven Sinne beeindruckende Naivität und ihre – der Entwicklungsphase der konkreten Operationen – entsprechenden Vorschläge etc. kommen in den abgebildeten Beispielen zum Ausdruck. Unsere Erfahrung zeigt, dass die Kinder sehr positiv reagieren, wenn sie als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelten wahrgenommen und von Erwachsenen mit einbezogen werden.

Auch wenn die Ergebnisse sicher nicht überschätzt werden dürfen und auch sehr ortsbezogen sein werden, besteht meiner Ansicht nach der große Wert der Hereinnahme dieser Perspektive darin, die Kinder und Jugendlichen als Akteure im Schul- und Sozialraum wahrzunehmen und damit wegzukommen von einer weitgehend durch Erwachsene und ‚Fachleute‘

verplanten Schullandschaft, in der Kinder und Jugendliche allenfalls als Abnehmerinnen und Abnehmer bzw. Nutzerinnen und Nutzer entsprechender Leistungen vorkommen.

Exemplarische Ergebnisse

In einem gemeinsamen Projekt zwischen der Fachhochschule Düsseldorf und einer Grundschule haben 30 Studierende im Rahmen eines Seminars (Bildungslandschaften) mit Hilfe unterschiedlicher Methoden insbesondere Kinder, aber auch Eltern befragt und mit partizipativen Methoden in die Vorbereitung eines späteren Projektes zur Gestaltung der Schule einbezogen.



Beispiel für den Einsatz der Nadelmethode im weiteren Sozialraum

Die Ergebnisse des Projektes können Aufschluss darüber geben, wie besonders die Kinder und die anderen o.g. Gruppen Schule, Schulgelände und schulisches Umfeld erleben, wie sie einzelne Bereiche wahrnehmen aber auch welche Raumansprüche sie an Schule und das weitere Umfeld stellen, die von Erwachsenen in der Form zunächst nicht gesehen werden (können). Eingesetzt wurden dabei nicht nur Befragungen, sondern auch fotografische Methoden (Autofotografie), Begehungen und die „Nadelmethode“. Projekte dieser Art können aber in ähnlicher Form auch im weiteren Sozialraum durchgeführt werden (z.B. bei der Stadtplanung).

Beteiligt wurden alle dritten und vierten Klassen sowie die Kinder im außerunterrichtlichen Bereich der offenen Ganztagschule, sodass eine breite Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler möglich war. Die Ergebnisse der unterschiedlichen Methoden können als Grundlage für die geplante Gestaltung der Schule und ihres Geländes genutzt werden. Auch wenn vielleicht nicht

alle Ideen und Wünsche in einer Gestaltung umgesetzt werden können, bestand so doch die Möglichkeit, Kinder und Eltern in die Vorbereitung des geplanten Gestaltungsprojekts einzubeziehen.

Der sog. Dschungel, welcher lediglich von Jungen genannt wird, erhält aufgrund des herumliegenden Mülls und Drecks Kritik: „So viel Müll“. Hier fällt auf, dass die befragten Jungen häufiger als die befragten Mädchen das Thema Sauberkeit ansprechen (vgl. Kommentare zu den Spielen auf dem Boden vor der OGS bzw. die Kommentare zu den WCs).

Das Klettergerüst sowie die WCs sind hier die zuletzt aufgeführten Orte. Diese erhielten die meisten negativen Bewertungen. Wobei das WC ausschließlich negative Bewertungen bekam. Während das Klettergerüst sowohl fünf negative, als auch vier positive Stimmen erhielt.

Beim Klettergerüst nannten ausschließlich die Mädchen positive Dinge, wie z. B. „Macht Spaß“ oder auch „Alle Geräte können unterschiedlich genutzt werden“. Verbesserungswünsche der Mädchen waren eine Schaukel oder eine größere Rutsche. Anders als bisher, äußerten hier die Jungen vor allem Sicherheitsbedenken, wie der Kommentar verdeutlicht: „Ist nicht abgesichert, man fällt“. Diese Kommentare, wie sich im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern herausstellte, wurden aufgrund persönlicher Erfahrungen geäußert.

Bei den WCs fällt auf, dass fünf der sechs negativen Bewertungen von Jungen stammten, die sich über die Sauberkeit dort beschwerten, wie z. B. „So viel Pipi auf dem Boden“. Der Kommentar eines Mädchens bezieht sich ebenfalls auf die Sauberkeit, jedoch wird hier nicht der Zustand an sich bemängelt. Vielmehr werden diejenigen kritisiert, die sich um die Sauberkeit kümmern sollten: „WC Agent passt nicht auf“.

An der Schulbegehung mit Jungen nahmen sechs Jungen aus der 4. Klasse teil. Zu Beginn der Schulbegehung wurden die Studierenden von den Jungen zu dem großen Fußballfeld geführt, welches sich in zentraler Lage auf dem Schulhof befindet. Dort zeigten die Jungen den Studierenden die Fläche, auf der sie Fußball spielen. Es handelt sich um einen Teerboden mit Rissen.

Es wurde geäußert, dass ihnen ein „richtiges Fußballfeld mit Kunstrasen, oder wenigstens Gummiboden“ besser gefallen würde. Sie äußerten, dass sie nicht richtig spielen könnten, „da noch nicht einmal weiße Streifen da sind“. Zudem wurde darauf hingedeutet, dass sich die Jungen oft auf dem Steinboden Verletzungen (wie z. B. Schürfwunden) zufügten, wenn sie richtig Fußball spielten. Ebenfalls würden die Jungen sich auch über „richtige Tore“ freuen. („Was ist ein Fußballfeld schon ohne Tore?“) Als Tore nutzen die Jungen ihre eigenen Kleidungsstücke, um einen bestimmten Bereich abzugrenzen. Dadurch werden

ihre Kleidungsstücke verschmutzt. Laut Aussage von zwei Jungen, finden die Eltern das nicht gut und „schimpfen deshalb auch voll oft“.

Eine andere Ecke des Schulhofes dient ebenfalls als Fußballfeld. Es handelt sich um den Bereich des Seiteneingangs. Diese Nische dient den Jungen nach ihrer Aussage optimal als Fußballfeld, da dieser Bereich von zwei Wänden und einem Metallzaun abgegrenzt ist. „Hier spielen wir auch gerne Fußball, nur blöd ist, dass das Spielfeld hier kleiner ist“. Ferner bemängelten die Jungen, dass sich an einer der Wände Fensterscheiben befinden, welche durch die Schüsse schmutzig würden oder nach ihrer Befürchtung sogar kaputt gehen könnten.

Ein Dach, welches zwischen den Gebäuden in der Nische steht, wird von den Jungen als „Ballverschwender“ benannt, da auf diesem Dach meistens die Fußbälle landen, wenn die Kinder hoch schießen. Der „Ballverschwender“ wurde als „unnützlich“ erklärt, da die Kinder dort eh immer nass werden und dieser somit nicht als ideale Überdachung diene.

Das Klettergerüst gilt bei den Jungen als sehr beliebt. Sie erklärten, dass alle Kinder gerne daran spielten. Die Brücke des Klettergerüsts wird viel bespielt, nur „geht die Kette von der Brücke immer so schnell kaputt“. Die Jungen wünschen sich hierbei eine Lösung des Problems. Ebenfalls beliebt ist die „Hangel“ an dem Klettergerüst. „Die Hangel ist schon sehr cool, aber es wäre besser wenn die weg kommt, weil sich schon voll viele daran wehgetan haben“. Ein anderer Vorschlag war, dass diese durch einen anderen Gegenstand ausgetauscht wird. Nach diesem Vorschlag kamen die Kinder ins Schwärmen und äußerten, dass eine Rutsche „vielleicht sogar mit einer Kurve oder Looping“ gefallen würde. Ein Verbesserungsvorschlag, bei dem sich ebenfalls alle Jungen einig waren, sind Schaukeln.

Auf dem Gelände stehen Sitzbänke aus Holz. Bei der Schulbegehung wurden die Bänke von den Mädchen als „Möchtegern-Bänke“ bezeichnet. Auf Nachfrage der Studierenden folgte folgende Antwort: „Die Bänke sind schief und locker. Man kann da gar nicht richtig drauf sitzen, weil ich Angst habe da runterzufallen. Und ich habe schon mal darauf gesessen und habe mir die Hose kaputt gemacht, weil das Holz so kaputt ist. Ich hab auch schon mal gesehen, wie ein Mädchen ein Stück Holz im Finger hatte. Eigentlich kann man da gar nicht drauf sitzen.“ Im Weiteren wurden die Bänke als „wackelig“, „scheiße“, „kaputt“, und „unbequem“, beschrieben. Die Bänke werden im Allgemeinen als „gute Idee“ empfunden, jedoch würden sich die Kinder über Erneuerungen freuen.

Fazit

Die Dritt- und Viertklässler machen keine unrealistischen, utopischen Vorschläge, die nicht realisiert werden könnten. Sie beziehen sich sehr konkret auf die Gegebenheiten, schildern genau, wie sie diese erleben und machen auch entsprechende Verbesserungsvorschläge.

Über die Methoden bekommen die Erwachsenen einen Einblick in die kindliche Lebenswelt, in das kindliche Erleben von Schule! Dabei wird die Funktion von Schule als Lebensort überdeutlich: In vielen Anmerkungen, Äußerungen, Fotos etc. werden besonders die Seiten der Schule dargestellt, die mit dem sozialen Leben der Kinder zu tun haben: Pause, Spielen, Freunde, Orte auf dem Schulhof etc. stehen im Vordergrund.

Die Kinder sind in der Lage, konkrete Hinweise auf einzelne Problempunkte zu geben und entsprechende Verbesserungsvorschläge zu machen. Konfliktorte (z.B. zwischen Kita und Grundschule) werden deutlich, Problembereiche werden offen benannt (Schultoiletten). In vielen Beispielen wird auch deutlich, wie die Kinder versuchen, den Ort der Schule so gut wie möglich zu nutzen, sich Spielräume zu verschaffen (dabei auch von anderen gestört werden!), Dinge ‚umnutzen‘ und auch Regeln umgehen, um die Schule insgesamt für sich als Raum nutzbar zu machen.

Das Projekt zeigt, dass man über mediale Methoden die Blickwinkel der Kinder sichtbar machen kann, sei es über Fotos, Karten etc. Das Projekt zeigt noch keine konkreten Verbesserungsvorschläge, die im Rahmen der Gestaltung der Schule aufgegriffen werden könnten, aber es gibt viele Hinweise im Vorfeld! Wenn es zu einer Renovierung der Schule kommt, sollten die Kinder von vornherein einbezogen werden: Die Ergebnisse unseres Projektes zeigen deutlich, dass sie als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt eine eigene Stimme haben und diese auch konstruktiv einbringen können.

Für eine konkretere Gestaltungsphase müssen auch andere Methoden der Partizipation einbezogen werden wie Kinderparlament (das intensiv betreut werden muss), oder die Bildung einer Expertengruppe der

Kinder als Planerinnen und Planer sowie Mitgestalterinnen und -gestalter in einer Renovierungsphase oder eher eine projektbezogene Beteiligung der Kinder, wenn es um die bedarfsgerechte Gestaltung bestimmter Bereiche etc. geht. Alle drei Formen sind denkbar, haben Vor- und Nachteile und müssen von den Erwachsenen und Fachleuten entsprechend entwickelt und begleitet werden.

Die von Bradna u.a. geforderte „Subjekt- und Aneignungsperspektive“ (s.o.) für die Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften kann mit Hilfe der hier dargestellten Methoden auf jeden Fall ein Stückweit umgesetzt werden.

Literatur

Bradna, M./Meinecke, A./Schalkhausser, S./Stolz, H.-J./Täubig, V./Thomas, F. (2010): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Abschlussbericht (unveröffentlicht).

Deinet, U. (2010): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte. 3., überarbeitete Auflage, Wiesbaden.

Deinet, U. (2005) (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte, 2., völlig überarbeitete Auflage, Wiesbaden.

Deinet, U./Icking, M./Leifheit, E./Dummann, J. (2010): Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule. In der Reihe: Deinet, U. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Sozialer Raum Bd. 2, Opladen und Farmington Hills.

Deinet, U./Icking, M. (2006) (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. 2. Auflage (2010), Leverkusen und Opladen.

Deinet, U./Krisch, R. (o.J.): Subjektive Landkarten. URL: <http://www.sozialraum.de/subjektive-landkarten.php> [Zugriff am 02.12.2013].

Mack, W./Raab, E./Rademacker, H. (2003): Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung. Opladen.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Dr. Manfred Beck

Stadt Gelsenkirchen
Beigeordneter/stellv. Vorsitzender des
Bildungsausschusses des Städtetages NRW
Tel.: 0209/169-9148
manfred.beck@gelsenkirchen.de

Johannes Bienefeld

Stadt Neuss, Schulverwaltungsamt
Koordination Ganztagsangebote
Tel.: 02131/90-4014
Johannes.Bienefeld@stadt.neuss.de

Rolf Bredecke

Katholische Jugendagentur Leverkusen,
Rhein-Berg, Oberberg gGmbH
Fachbereichsleiter Jugendhilfe und Schule
Tel.: 02202/93622-14
rolf.brecke@kja.de

Prof. Dr. Ulrich Deinet

Fachhochschule Düsseldorf
Fachgebiet: Didaktik und methodisches
Handeln/Verwaltung und Organisation
Leiter der Forschungsstelle für sozialraumorientierte
Praxisforschung und -Entwicklung (FSPE)
fspe@fh-duesseldorf.de

Petra Eick

Heisenberg-Gymnasium Dortmund
Lehrerin, Verantwortliche für das Mentoring-Projekt
am Heisenberg-Gymnasium
Tel.: 0231/477374-0
www.heig-do.de

Uwe Eisenberg

Bezirksregierung Münster
Hauptdezernent/Lenkungskreis kommunales
Bildungsnetzwerk Gelsenkirchen
Tel.: 0251/411-1595
uwe.eisenberg@brms.nrw.de

Michael Gräbener

Bildungslandschaft Altstadt Nord
Amt für Schulentwicklung, Stadt Köln
Gesamtverantwortlicher Projektleiter
Tel.: 0221/221-24054
michael.graebener@stadt-koeln.de oder
ban@stadt-koeln.de

Thomas Hackmann

Stadt Gelsenkirchen, Kommunales Bildungsbüro
Bildungsplaner
Tel.: 0209/169-9182
thomas.hackmann@gelsenkirchen.de

Klaus Hebborn

Deutscher Städtetag
Dezernat Bildung, Kultur, Sport und Gleichstellung
Beigeordneter
Tel.: 0221/3771-170 oder -171
klaus.hebborn@staedtetag.de
www.staedtetag.de

Dörthe Heinrich

Institut für soziale Arbeit e.V.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Tel.: 0251/200799-14
doerthe.heinrich@isa-muenster.de

Ute Kampmann

Stadt Dortmund
Aktionsraumbeauftragte für den Stadtteil Eving
Tel.: 0231/50-26598
ukampmann@stadtdo.de

Claudia Karweick

Heisenberg-Gymnasium Dortmund
Lehrerin, Begleiterin des Mentoring-Projekts
am Heisenberg-Gymnasium
Tel.: 0231/477374-0
www.heig-do.de

Maria Kaptain

Kreis Düren
Amt für Schule, Bildung und Sport
Amtsleiterin
Tel.: 02421/222814
m.kaptain@kreis-dueren.de
www.kreis-dueren.de

Birgit Klein

Stadt Dortmund
Fachbereich Schule
Bildungsbüro Dortmund – Koordinatorin für den
Arbeitsbereich Übergang Schule – Arbeitswelt
Tel.: 0231/5024678
bklein@stadtdo.de
www.rbb.dortmund.de

Dr. Karin Kleinen

Landschaftsverband Rheinland/Landesjugendamt
Fachberaterin
Tel.: 0221/809-6940
karin.kleinen@lvr.de

Thomas Köthe

Stadt Dortmund
Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit/Fachbereich
Schule
Koordinator Schulsozialarbeit
Tel.: 0231/50-29732
tkoethe@stadtdo.de
www.schulsozialarbeit.dortmund.de

Ilona Lepers

StädteRegion Aachen, Bildungsbüro
Handlungsfeld ‚Frühe Übergänge‘
Tel.: 0241/5198-4315
ilona.lepers@staedteregion-aachen.de

Alexander Mavroudis

Landschaftsverband Rheinland/Landesjugendamt
Fachberater
Tel.: 0221/809-6932
alexander.mavroudis@lvr.de
www.jugend.lvr.de

Prof. Dr. Stephan Maykus

Hochschule Osnabrück
Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
Tel.: 0541/969354-3
s.maykus@hs-osnabrueck.de

Prof. em. Dr. Jürgen Oelkers

Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft
oelkers@ife.uzh.ch

Carolin Pless

Bildungslandschaft Altstadt Nord
Pädagogische Projektkoordinatorin
Tel.: 0221/946517-89
c.pless@bildungslandschaft-altstadt-nord.de
www.ban-koeln.de

Dr. Norbert Reichel

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes
Nordrhein-Westfalen
Gruppenleiter Nachhaltige Bildungspolitik Prävention
und Integration, Kirchen und Religionsgemeinschaften
Referatsleiter Ganztage in der Schule, Kulturelle Bildung
Tel.: 0211/5867-3561
norbert.reichel@msw.nrw.de

Wolfgang Rüting

Kreis Warendorf
Amt für Kinder, Jugendliche und Familien
Amtsleiter
Leiter der Serviceagentur „Ganztagig Lernen“
Nordrhein-Westfalen
Tel.: 02581/535100
wolfgang.rueting@kreis-warendorf.de

Erich Sass

Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/
Technische Universität Dortmund
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Tel.: 0231/755-6554
esass@fk12.tu-dortmund.de
www.forschungsverbund.tu-dortmund.de

Uwe Schulz

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und
Sport des Landes Nordrhein-Westfalen
Referatsleiter Ganztagsbildung, Kulturelle Bildung in
der Kinder- und Jugendhilfe
Tel.: 0211/837-3116
uwe.schulz@mfkjs.nrw.de

Martina Soddemann

Kreis Herford
Amt für Schule, Kultur und Sport
Amtsleiterin
Tel.: 05221/131467
m.soddemann@kreis-herford.de
www.kreis-herford.de

Angela Stefan

Kreisverwaltung Düren
Regionales Bildungsbüro
Tel.: 02421/22-2832
a.stefan@kreis-dueren.de
www.kreis-dueren.de und
www.bildung-im-kreis-dueren.de

Cornelia Stern

Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Referat 13 – Umsetzung der Bildungskonferenz
auf Landesebene und in den Regionalen
Bildungsnetzwerken
cornelia.stern@msw.nrw.de
www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de

Dr. Heinz-Jürgen Stolz

Institut für soziale Arbeit e.V.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Leitung
der Koordinierungsstelle des Kooperationsprojekts
„Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen
vor“ der NRW-Landesregierung und der Bertelsmann
Stiftung
Tel.: 0211/837 273 6
heinz-juergen.stolz@isa-muenster.de
www.isa-muenster.de

Carmen Treppte

Stadt Herten/Hertener Bürgerstiftung
Projektleiterin „Ein Quadratkilometer Bildung“
Tel.: 02366/936248
c.treppte@herten.de
www.ein-quadratkilometer-bildung.org



Die Herausgeber der Reihe

Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung

Das **Institut für soziale Arbeit** versteht sich seit mehr als 30 Jahren als Motor fachlicher Entwicklungen. Ergebnisse aus der Forschung mit Erfahrungen aus der Praxis zu verknüpfen und daraus Handlungsorientierungen für eine anspruchsvolle soziale Arbeit zu entwickeln, ist dabei immer zentraler Anspruch.

- **Praxisforschung** zur Programmentwicklung in der sozialen Arbeit
- **Wissensvermittlung** durch Kongresse, Fachtagungen und Publikationen
- Umsetzung durch Begleitung und Qualifizierung vor Ort
- **Unser fachliches Profil:**
Kinder- und Jugendhilfe und Interdisziplinarität
- **Wir sind:**
Ein unabhängiger und gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Praxis und Wissenschaft sozialer Arbeit
- **Unsere Spezialität:**
Praxistaugliche Zukunftskonzepte – fachlich plausibel und empirisch fundiert
- **Wir machen:**
Seit mehr als 30 Jahren Praxisforschung, Beratung und Programmentwicklung, Kongresse und Fortbildungen
- **Wir informieren:**
Auf unserer Homepage über aktuelle Projekte und über Veranstaltungen www.isa-muenster.de

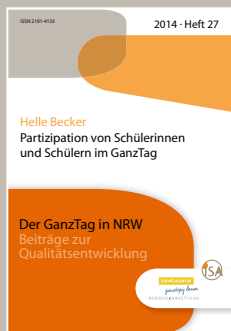
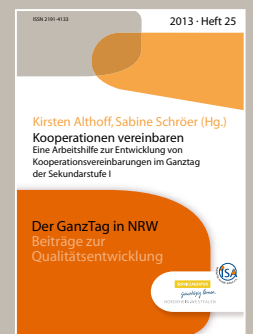
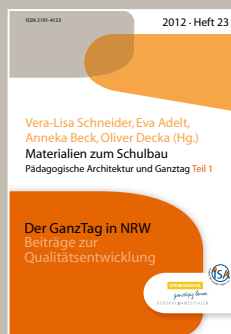
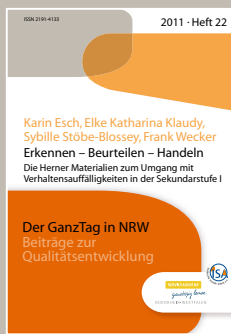
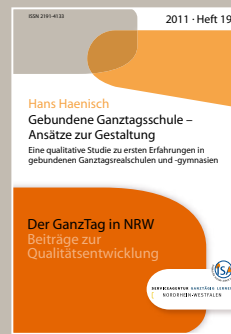
Das Institut für soziale Arbeit e.V. ist Träger der Serviceagentur „Ganztätig lernen“ NRW, die dem Arbeitsbereich „Jugendhilfe und Schule“ des ISA e.V. zugeordnet ist.

Die **Serviceagentur „Ganztätig lernen“ NRW** ist seit Herbst 2004 Ansprechpartner für Schulen, die ganztägige Bildungsangebote entwickeln, ausbauen und qualitativ verbessern wollen. Sie ist Schnittstelle im Programm „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in Nordrhein-Westfalen – gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds – und arbeitet eng mit den 15 Serviceagenturen in den anderen Bundesländern zusammen.

Die Serviceagentur ist ein gemeinsames Angebot des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gGmbH und des Instituts für soziale Arbeit e.V.

Die Serviceagentur bietet:

- Unterstützung örtlicher Qualitätszirkel als Beitrag zur Qualitätsentwicklung und -sicherung im Ganztag
- Beratung und Fortbildung für Ganztagschulen
- Fachliche Informationen und Materialien zu zentralen Themen der Ganztagschulentwicklung
- Austausch und Vernetzung von Ganztagschulen
- Unterstützung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kontext der Ganztagschule



SERVICEAGENTUR

ganztätig lernen.

NORDRHEIN-WESTFALEN

Der GanzTag in NRW

Beiträge zur Qualitätsentwicklung

2014 · Heft 15

Herausgeber der Reihe:

Institut für soziale Arbeit e.V.
Serviceagentur „Ganztätig lernen“ Nordrhein-Westfalen
Friesenring 40 · 48147 Münster
serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de
www.isa-muenster.de
www.nrw.ganztaegig-lernen.de
www.ganztag.nrw.de

gefördert vom:

Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für Familie, Kinder,
Jugend, Kultur und Sport
des Landes Nordrhein-Westfalen



„Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds.

IDEEN FÜR MEHR!

ganztätig lernen.

ISSN 2191-4133