

**Bildungsprozesse im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule.** Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW.

Die Expertise wurde im Auftrag  
des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder NRW  
erstellt von

Ulrich Deinet  
Maria Icking



# Inhalt

<b>Einleitung</b> .....	<b>4</b>
<b>1 Jugendhilfe als Partner der Schule – die Öffnung zu informellen und nicht-formellen Bildungsbereichen</b> .....	<b>6</b>
1.1 „Aneignung“ als Bildungskonzept der Jugendhilfe .....	6
1.2 Bildung als Kompetenzerwerb .....	9
<b>2 Sozialraumorientierung als Brücke zwischen Jugendhilfe und Schule</b> .....	<b>12</b>
2.1 Die Sozialraumdebatte in der Jugendhilfe und ihr Bezug zu Schule .....	12
2.2 Schule ist Teil des Sozialraums und Bestandteil der Lebenswelt .....	13
2.3 Der „sozialräumliche Blick“ der Jugendarbeit als Grundlage einer bildungsorientierten Kooperation .....	17
2.4 Sozialräume als Planungs- und Organisationsrahmen Jugendhilfe und Schule .....	19
2.5 Entwicklungsaufgaben für Schule und Jugendhilfe .....	21
<b>3 Ergebnisse einer Befragung der Kommunen und Landkreise in NRW zur Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule</b> .....	<b>22</b>
3.1 Rahmenbedingungen für die Kooperation bei den Kommunen und Landkreisen mit Jugendamt .....	22
3.2 Rahmenbedingungen für die Kooperation bei den Kommunen ohne Jugendamt .....	30
3.3. Bereiche und Themen der Kooperation .....	36
3.4 Zusammenfassung und Resümee .....	41
<b>4 Schulsozialarbeit in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule</b> .....	<b>43</b>
4.1 Konzeptionelle Grundbausteine und Rahmenbedingungen .....	44
4.2 Das Feld der Schulsozialarbeit in NRW – drei Beispiele .....	45
4.3 Das Spannungsfeld der Schulsozialarbeit .....	53
4.4 Schulstandort- oder sozialraumorientierte Konzepte .....	55
4.5 Schulsozialarbeit und Schulprogrammentwicklung .....	56
<b>5 Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit und Schule im Rahmen von Ganztagsangeboten und Offener Ganztagsgrundschule</b> .....	<b>58</b>
5.1 Erfahrungen aus bestehenden Ganztags- und Betreuungsangeboten .....	59
5.2 Ganztagsangebote für jüngere Jugendliche im Bereich der Sekundarstufe I .....	62
5.3 Kinder- und Jugendarbeit als Kooperationspartner der Offenen Ganztagsgrundschule in NRW .....	67
5.4 Die Kooperation mit Schule als „Schicksalsfrage“ der Offenen Kinder- und Jugendarbeit .....	76
<b>6 Kooperation Schule und Unternehmen/Wirtschaft</b> .....	<b>77</b>
6.1 Umfang und Zielsetzung der Kooperation .....	77
6.2 Ansatzpunkte und Bausteine der Kooperation .....	78
6.3 Unterstützende Programme in NRW .....	83
<b>7 Empfehlungen zur Kooperation</b> .....	<b>86</b>
7.1 Hemmnisse und Stolpersteine in der Kooperation .....	86
7.2 Rechtlicher Rahmen für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule .....	87
7.3 Empfehlungen zur Entwicklung kommunaler Kooperationsstrukturen .....	88
<b>Literatur</b> .....	<b>90</b>

## Einleitung

Gesellschaftliche Veränderungen (Wandel der Familie als Sozialisationsinstanz, steigende Erwerbsbeteiligung von Frauen, erweiterte und veränderte Kompetenzanforderungen, soziale Desintegration) haben zu neuen Anforderungen an das Schulsystem und an die Jugendhilfe geführt, die mit den traditionellen, getrennten institutionellen Mustern nicht mehr zu beantworten sind. Die deutsche Halbtagsschule mit ihren bildungsorientierten Fachdidaktiken sieht sich nicht erst nach dem PISA-Schock zunehmend dem inneren Druck und äußeren Erwartungen gegenüber, nicht nur den Unterricht optimal gestalten, sondern auch soziale Probleme lösen zu müssen, die traditionell anderen gesellschaftlichen Bereichen wie der Familie und der Jugendhilfe zugeordnet wurden.

Insbesondere die von vielen Eltern benötigten Angebote für eine ganztägige Betreuung ihrer Kinder ist zu der großen Herausforderung geworden, mit der sich Schule und Jugendhilfe auseinandersetzen müssen. Die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen hat hierauf insbesondere mit dem Projekt der Offenen Ganztagsgrundschule, aber auch mit dem Ausbau der Ganztags- und Betreuungsangebote im Bereich der Sekundarstufe I reagiert.

Die Jugendhilfe sieht sich in der Situation, auf diese neuen Bedarfe nicht mit dem Ausbau ihrer Subsysteme reagieren zu können, sondern neue Konzepte im Rahmen vorhandener Ressourcen zu entwickeln. Nach PISA und dem gesellschaftlichen Erfordernis zum Aufbau der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule insbesondere im Bereich von Ganztagsangeboten, stellt sich jetzt die Frage, ob diese Anforderungen eher dadurch zu beantworten sind, dass alle Ressourcen im Schulsystem gebündelt werden oder ob eine Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfe und weiteren außerschulischen Partnern eine adäquatere Antwort ist.

Unsere These ist, dass in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe dann große Chancen liegen, wenn diese nicht allein als „Notlösung“ wegen knapper Ressourcen betrachtet wird, sondern wenn sich beide Systeme auf einen erweiterten Bildungsbegriff verständigen, der insbesondere durch die Anerkennung der Bedeutung von nicht-formeller und informeller Bildung auch außerschulische Bildungsbereiche stärker in den Blick nimmt. Die Schule ist damit nicht mehr die alleinige Bildungsinstitution, sondern auch andere Institutionen und Einrichtungen sowie der öffentliche Raum sind Bildungsbereiche und stellen zusammen die „Bildungslandschaft“ von Kindern und Jugendlichen dar.

Diese gemeinsame Bildungsorientierung schließt dabei durchaus ein, dass es unterschiedliche professionelle Zuständigkeiten und Schwerpunkte gibt und damit die Aufgaben der Jugendhilfe, Integration durch Bildungsangebote (z.B. Kinder- und Jugendarbeit), individuelle Hilfen und sozialpädagogische Förderung (z.B. Schulsozialarbeit, Hilfen zur Erziehung) zu leisten im und durch das Schulsystem anerkannt wird.

Vor diesem Hintergrund wird im **ersten Teil** der Expertise die Jugendhilfe als Partner der Schule unter dem Aspekt der **Öffnung zu informellen und nicht formellen Bildungsmöglichkeiten** thematisiert.

Eine Brücke für eine ausgewogene Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule besteht in der gemeinsamen **Sozialraumorientierung**, die im **zweiten Teil** vorgestellt wird. Die Orientierung an Sozialräumen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen macht es möglich, Schule als Lebensort zu interpretieren und Themen und Bereiche in den Blick zu nehmen, die über die engen institutionellen Zugänge hinaus gehen. Mit den Begriffen: Öffnung von Schule, Schulprogrammentwicklung etc. sind bereits seitens der Schule Ansätze einer Sozialraumorientierung erkennbar.

Aufbauend auf diesem sozialräumlichen Verständnis der Kooperation werden auf der kommunalen Ebene wichtige Rahmenbedingung für die Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule gesetzt. Wir haben deshalb im Rahmen dieser Expertise **eine landesweite Befragung aller Kommunen und Kreise in Nordrhein-Westfalen** durchgeführt, deren Ergebnisse im **dritten Teil** dargestellt werden. Die Erhebung untersucht die kommunalen Kooperationsstrukturen, fragt aber auch nach dem Umfang der Beteiligung der Schulformen und der Einrichtungen der Jugendhilfe und nach den Themenbereichen der Kooperation. Unterschieden wurde dabei zwischen Kommunen und Kreisen mit Jugendamt und Kommunen ohne Jugendamt.

Die Befragung bezieht sich auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und dem gesamten Feld der Jugendhilfe. Im weiteren Verlauf der Expertise werden dann einzelne Bereiche der Kooperation und spezifische Felder der Jugendhilfe vertiefend dargestellt. Ein Bereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist die **Schulsozialarbeit**, die im **vierten Teil** der Expertise behandelt wird. Schulsozialarbeit hat sich als Kooperationsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule in den letzten Jahren in unterschiedlichen Konzepten entwickelt. Das Spektrum reicht von einer schulspezifischen Schulsozialarbeit, so wie sie etwa an Gesamtschulen im Schulsystem etabliert wurde, bis hin zu einer eher freizeitorientierten Schulsozialarbeit, die im Jugendhilfesystem beheimatet ist. In diesem Kapitel werden Bausteine und Spannungsfelder der Schulsozialarbeit sowie drei exemplarische Konzepte beschrieben.

Im **fünften Teil** geht es um ein weiteres zentrales Feld der Kooperation, nämlich die Kooperation zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Schulen in den Bereichen: Ganztagsangebote in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I sowie im neuen Feld der **Offenen Ganztagsgrundschule** in Nordrhein-Westfalen. Insbesondere geht es hier auch um die Bildungsaspekte der Angebote des Kooperationspartners Kinder- und Jugendarbeit, die ebenfalls an einzelnen Beispielen veranschaulicht werden.

Der **sechste Teil** der Expertise beschäftigt sich mit **der Kooperation zwischen Schule und Unternehmen/Wirtschaft**. Mit diesem Thema wird das Kooperationsfeld Jugendhilfe und Schule im engeren Sinne erweitert. An diesem Kooperationsfeld soll insbesondere gezeigt werden, dass die Öffnung von Schule in den Sozialraum und die Bedeutung von außerschulischen Bildungsmöglichkeiten nicht nur auf die Jugendhilfe beschränkt werden sollten.

Insgesamt sehen wir die Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfe und weiteren außerschulischen Partnern als zukunftsweisende Aufgabe, die allerdings noch nicht abschließend geklärt ist. Einerseits ist eine intensivere Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, die auf einem breiten Bildungsverständnis nicht nur in den Bereichen Ganztags- und Betreuungsangebote oder der Offenen Ganztagsgrundschule aufbaut, zwingend notwendig. Andererseits würde eine völlige Integration der Jugendhilfe, insbesondere der Kinder- und Jugendarbeit, in den schulischen Bereich deren eigenständigen Bildungsauftrag und ihr eigenständiges Bildungsprofil negieren. Die Grundlage einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule liegt in der Wahrung eigenständiger Profile und der Bearbeitung gemeinsamer Aufgaben, und damit wäre auch die vielfach geforderte Kooperation auf gleicher Augenhöhe gewährleistet.

Die Expertise erhebt nicht den Anspruch auf eine vollständige Bearbeitung aller Bereiche der Jugendhilfe oder des breiten Spektrums der Kooperationsfelder zwischen Jugendhilfe und Schule, sondern beschäftigt sich exemplarisch insbesondere mit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie aktuellen Themen wie Schulsozialarbeit und Ganztagsangebote.

# 1. Jugendhilfe als Partner der Schule – die Öffnung zu informellen und nicht-formellen Bildungsbereichen

Der Bildungsbegriff der Jugendhilfe beinhaltet mehr als „Wissenserwerb“, vielmehr wird Bildung als ein Prozess der Befähigung zu eigenbestimmter Lebensführung und als Aneignung von Selbstbildungsmöglichkeiten verstanden. Bildung ist unter diesem Aspekt mehr als formelle Bildung, gefasst als „das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem ... mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten“. Bildung ist ebenfalls nicht-formelle Bildung, worunter „jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen ist, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat“. Und nicht zuletzt ist Bildung informelle Bildung, darunter werden „ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und ‚Grundton‘, auf dem formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse aufbauen“.<sup>1</sup>

Im Folgenden werden insbesondere die für die Jugendhilfe bedeutsamen nicht-formellen und informellen Bildungsprozesse unter dem Begriff „Aneignung“ rekonstruiert und veranschaulicht. Im Mittelpunkt steht dabei die Kinder- und Jugendarbeit, weil sie „in ihrem elementaren Bereich Bildung vor allem ‚informelle Bildung‘, d.h. Selbstbildung, ‚Selbstauffassungsarbeit‘ von Jugendlichen ist“ (Müller 2002, S.15). Des Weiteren lassen sich an der Kinder- und Jugendarbeit auch die nicht-formellen Bildungsprozesse gut beschreiben.

Die inhaltlichen Dimensionen und die Ergebnisse dieser vielfältigen Bildungsprozesse werden in einem zweiten Schritt unter einem stark erweiterten Kompetenzbegriff gefasst. Begründet wird die Notwendigkeit des Erwerbs von Lebensbewältigungs- und Gestaltungskompetenz im Hinblick auf die eigene Biografie, die deutlich über den Begriff der Schlüsselqualifikationen hinausgeht.

## 1.1 „Aneignung“ als Bildungskonzept der Jugendhilfe

Die Ursprünge des Aneignungskonzeptes gehen auf die sogenannte kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie zurück, die vor allem mit dem Namen Leontjew (1983) verbunden ist. Die grundlegende Auffassung dieses Ansatzes besteht darin, die Entwicklung des Menschen als tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, als Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur zu verstehen. Die Umwelt präsentiert sich dem Menschen in wesentlichen Teilen als eine Welt, die bereits durch menschliche Tätigkeit geschaffen bzw. verändert wurde.

Die Aneignungsprozesse beziehen sich nicht auf „wertfreie“ Räume, denn die „räumliche Umwelt ist gleichzeitig besetzt, gesellschaftlich definiert und funktionalisiert“ (Böhnisch 1996, S.149). Die Erforschung von sozialräumlichen Zusammenhängen muss also sowohl Deutungen und Handlungen von Kindern und Jugendlichen verstehen als auch die gesellschaftlichen Strukturen „als Botschaften, die in den Räumen sind“ (Böhnisch 1990, S.13).

Als tätigkeitstheoretischer Ansatz wurde das Aneignungskonzept besonders von Klaus Holzkamp (1973) weiterentwickelt und auf die heutigen gesellschaftlichen Bedingungen übertragen. Die Übertragung des tätigkeitssorientierten Aneignungskonzeptes führt auch zu einer Verbindung von Aneignung und Raum, das sich sehr fruchtbar auf die Bildungsdiskussion anwenden lässt (vgl. Deinet/Reutlinger 2003). Räume werden darin als Möglichkeitsräume verstanden, weil die in ihnen eingelagerten gesellschaftlichen Sinngebungen vom Subjekt erschlossen werden müssen bzw. Kinder und Jugendliche Orten und Räumen einen eigenen Sinn geben und sich so ihre Lebenswelt erschließen.

<sup>1</sup> Die Definitionen sind der Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums „Zukunftsfähigkeit sichern. Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“ entnommen.

Vor diesem Hintergrund soll der Aneignungsbegriff wie folgt operationalisiert werden. Dabei wird versucht, die Qualitäten von Räumen und deren Erschließung als Aneignungsqualitäten zu fassen. "Aneignung" ist:

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

Betrachtet man Bildungsprozesse unter dem Aspekt der Sozialisation und definiert diesen Prozess als Entwicklung des Subjekts durch aktive Aneignung von Welt, dann ergeben sich daraus keine grundsätzlichen Differenzen zwischen Aneignungsprozessen in der alltäglichen Lebenspraxis und Aneignungsprozessen in institutionalisierten Bildungsräumen (Kade 1993, der sich auf Erwachsenenbildung bezieht). Dies heißt also, Kinder und Jugendliche lernen nicht nur in der Institution Schule, sondern auch in ihren jeweiligen Lebenswelten, Nahräumen, Dörfern, Stadtteilen, vor allem auch im öffentlichen Raum. Die Aneignung der jeweiligen Lebenswelt ist ein Prozess der eigentätigen Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und symbolischen Kultur der Gestaltung und Veränderung von Räumen und Situationen und damit Bildung des Subjektes im Raum, aber sie wird wesentlich beeinflusst, gefördert oder eingeschränkt durch die sozial-strukturellen Bedingungen von Dörfern, Wohnquartieren, Stadtteilen, Regionen. Dennoch sind diese Bereiche Orte des informellen Lernens. Über die Erfahrungen in wechselnden Gruppen oder im Umgang mit fremden Menschen in neuen Situationen werden soziale Kompetenzen entwickelt. Die Erweiterung des Handlungsraumes steigert Handlungskompetenz und personale Kompetenzen wie Risikoabschätzung, Neugier und Offenheit. Die Chancen, solche Kompetenz zu entwickeln, werden wesentlich geprägt durch die Struktur der jeweiligen Lebenswelten und die Möglichkeiten des Individuums, sich seine Lebenswelt anzueignen.

Auch die Schule ist ein Sozialraum, wo Aneignungsprozesse möglich sind. Allerdings ist hier die Vermittlung von Wissen über Welt zumindest aus gesellschaftlicher Sicht die zentrale Funktion. Aber auch dieses Wissen muss selbsttätig von den Kindern und Jugendlichen angeeignet werden, wobei nicht zuletzt die durch Aneignungsprozesse in der Lebenswelt erworbenen sozialen und personellen Kompetenzen als grundlegende Schlüsselkompetenzen von Bedeutung sind.

Die Kinder- und Jugendarbeit reflektiert mit ihrem „sozialräumlichen Blick“ Aneignungsmöglichkeiten als Bildungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im öffentlichen Raum aber auch in Institutionen wie etwa der Schule. Sie entwickelt daraus ein Konzept, das auf die Steigerung und Schaffung von Aneignungsmöglichkeiten als Bildungsprozesse innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit z.B. im öffentlichen Raum bzw. in der Schule zielt und versteht sich auf dieser Grundlage als Medium von Aneignung und Bildung.

Im Vergleich zu Schule und anderen Institutionen bietet die Kinder- und Jugendarbeit wenig vordefinierte Orte, an denen eine selbsttätige, eigensinnige Raum-Bildung möglich ist. Die Gestaltung von Räumen, die Nutzung der Kinder- und Jugendarbeit als Aneignungsraum fördert die Selbstbildung von Kindern und Jugendlichen, ihre Kompetenzen zur Veränderung, zur Gestaltung eigener Situationen und damit zur Erweiterung ihres Handlungsrepertoires. Solche Bildungssettings können nicht pädagogisch durchstrukturiert werden, sonst hätten sie nicht mehr den Charakter der Selbstbildung. Die Kinder- und Jugendarbeit hat jedoch hervorragende Möglichkeiten, die Rahmenbedingungen für solche informellen Bildungsprozesse zur Verfügung zu stellen.

Daneben entwickelt die Kinder- und Jugendarbeit zielgerichtete Angebote, die Aneignungs- und Bildungsprozesse herausfordern. Hier ist ein breites Repertoire in unterschiedlichen Themenbereichen entwickelt worden. Didaktisiert in Form von Projekten, Kursen, Workshops, finden zahlreiche Lernangebote im Bereich der Medien (z. B. Internetkurse) und der Kultur- und Erlebnis-Pädagogik statt. Auch die Ferien- und Freizeitmaßnahmen stehen zumindest implizit unter einem Aneignungs- und Bildungsanspruch, z. B. im Rahmen interkultureller Begegnung oder der Erkundung neuer Lebensorte etc. Wegen der Freiwilligkeit und ihres Angebotscharakters gehören diese Bildungsbereiche zur nichtformellen

Bildung. Für den schulischen Bereich hat dieser Bereich den Vorteil, dass er in seinem Bildungscharakter klar erkennbar und didaktisierbar ist. Kurse, Workshops und Projekte lassen sich relativ einfach in Kooperationsprojekte einbringen und der Bildungscharakter wird verständlicher und ist deutlich akzeptierter als etwa der im offenen Bereich.

Die Kinder- und Jugendarbeit stellt auf mehreren Ebenen mit der Ermöglichung informeller und nichtformeller Bildungsprozesse eine wichtige Ergänzung des überwiegend formellen Lernens in der Schule dar:

Im Vergleich zu Schule und anderen Institutionen bietet die Kinder- und Jugendarbeit wenig vordefinierte Orte, an denen eine Raumbildung (Spacing) möglich ist. Diese Gestaltung von Räumen, die Nutzung der Kinder- und Jugendarbeit als Aneignungsraum, fördert die Selbstbildung von Kindern und Jugendlichen, ihre Kompetenzen zur Raumbildung, zur Veränderung, Gestaltung etc.

- Sie bietet Unterstützung bei der Bewältigung von Lebenssituationen durch Beratung und Einzelfallhilfe ebenso wie durch Übermittag-Betreuung, Schulaufgabenhilfe und Unterstützung beim Übergang Schule und Beruf.
- Durch gezielte Aneignungs- und Bildungsangebote schafft Kinder- und Jugendarbeit Räume, die Bildungsmöglichkeiten schaffen, die in Ergänzung zum schulischen Lernen von den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen ausgehen können.
- Jugendarbeit unterstützt Aneignungs- und Bildungsprozesse auch außerhalb ihrer Orte, insbesondere im öffentlichen Raum. Mit ihrem „sozialräumlichen Blick“ unterstützt sie Prozesse zur Revitalisierung öffentlicher Räume für Kinder und Jugendliche, die diesen intensive Aneignungs- und Bildungsmöglichkeiten bieten.

Ehmann und Rademacker zweifeln den Nutzen einer solchen Unterscheidung sowohl im Hinblick auf Forschung als auch auf pädagogisches Handeln an: Sie verweisen einmal auf das Phänomen des „Zurückhaltens“, Schulversäumnisse, die nicht nur mit Kenntnis und Billigung, sondern auf Initiative der Eltern stattfinden. Weiterhin fehlen eindeutige Kriterien, wann ein gesetzlicher Grund für ein Schulversäumnis vorliegt oder nicht. Schließlich sind die Personen, die Entschuldigungen entgegen nehmen, häufig nicht in der Lage zu entscheiden, ob die Entschuldigung tatsächlich von den Unterschriftsberechtigten ausgestellt wurde. Aus diesem Grunde warnen die beiden Autoren davor, schulische Daten über Unterrichtsversäumnisse unterschieden nach entschuldigt und unentschuldigt als Indikator für das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein von Problemen mit dem Schulbesuch zu nutzen. Dagegen schlagen sie vor, Schulversäumnisse insgesamt in den Blick zu nehmen und führen dafür die folgenden Gründe an: Jedes Unterrichtsversäumnis, wodurch immer es auch verursacht sein mag, hat für die Schülerin/ den Schüler Lücken in der Aneignung des Unterrichtsstoffes zur Folge. Eine größere Zahl von Fehlstunden bzw. -tagen hat zwangsläufig Konsequenzen für die Schulleistung. In Ländern, in denen Schulversäumnisse systematisch erfasst werden, variiert der Umfang von Fehlzeiten zwischen Schulen erheblich. Ähnlich wie in Betrieben hohe Fehlzeiten von Arbeitskräften als möglicher Ausdruck betrieblicher Probleme gesehen werden (hohe gesundheitliche Belastung am Arbeitsplatz, schlechtes Betriebsklima, fehlende Anreize), können Unterschiede im Umfang von Schulversäumnissen zwischen Schulen (bei einer vergleichbaren Schülerpopulation) Ausdruck von Qualitätsunterschieden zwischen diesen Schulen sein. Schließlich sollte eine größere Zahl von Fehltagen – seien sie entschuldigt oder unentschuldigt – Anlass für Ursachenforschung und möglicherweise pädagogische Intervention sein. Denn auch krankheitsbedingte Fehltag können Ausdruck problematischer Lebensbedingungen (in der Schulklasse wie im Elternhaus) sein, die erst dann behoben werden können, wenn sie erkannt sind (Ehmann/Rademacker 2003, S. 33-36).

## 1.2 Bildung als Kompetenzerwerb

Bildungsprozesse in der Jugendhilfe müssen nicht zuletzt unter dem Aspekt des Kompetenzerwerbs gesehen werden. Ohne auf die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Hintergründe hier eingehen zu können wird man davon ausgehen können, dass Kinder und Jugendliche mehr denn je auf nicht mehr so stark vorgeprägte Berufs- und Erwerbsbiografien setzen können und Lebensläufe sich stärker individualisieren. Diese Entwicklung ist ambivalent, bedeutet für den einzelnen sowohl Risiken wie Chancen (Beck 1986) und vergrößert das Gewicht individueller Entscheidungen hinsichtlich der Gestaltung der Biografie. Je nach dem, ob die Risiken der Biografie als ständige Zumutung oder ob neben den Risiken auch die Chancen gesehen werden, wird man eher von Gefährdung, Belastung und Bewältigung sprechen oder mehr die Gestaltungsoptionen in den Vordergrund rücken.

Auch die Jugendphase ist kein Schonraum und keine geschützte Phase biografischer Vorbereitung auf eine destabilmisierte (Erwerbs)Biografie mehr, sondern Ernstsituation mit schwierigen Lebensbewältigungsaufgaben (Münchmeier 2001).

Damit rücken die Bildungsprozesse bzw. der Prozess des Kompetenzerwerbs in der Vordergrund. Wenn das Ziel mehr Autonomie zur Nutzung von Gestaltungsoptionen ist, dann können die dafür notwendigen Kompetenzen nicht vermittelt, sondern nur über den Weg von Aneignungsprozessen, die durch Selbsttätigkeit und Selbststeuerung gekennzeichnet sind, erworben werden.

Im Fokus der folgenden Darstellung stehen die Kompetenzen, die dazu befähigen, unter Berücksichtigung von Risiken und Chancen das eigene Leben zu gestalten. Kompetenzen werden üblicherweise als Kompetenzen zur Bewältigung von Arbeitstätigkeiten gefasst, wobei sich die Dimensionen des Kompetenzbegriffs durch Ergänzung der fachlichen Dimension um methodische, soziale und personale Dimensionen deutlich erweitert haben. Was fehlt ist eine Kompetenzdimension, die sich nicht nur auf die jeweilige Arbeitstätigkeit, sondern auf das gesamte Leben im biografischen Zusammenhang bezieht. Deswegen werden die inhaltlichen Dimensionen einer Bewältigungs- und Gestaltungskompetenz der (Erwerbs) Biografie herausgearbeitet.

Bereits in den 70er Jahren hat Mertens (1974) den Begriff der Schlüsselqualifikation eingeführt. Vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen des Beschäftigungssystems, wo neben systematischem Fachwissen und fachlichen Fertigkeiten zunehmend mehr Zugriffs- und Verfahrenswissen erforderlich wird, werden im Begriff Schlüsselqualifikationen Bildungsziele und Bildungsinhalte angesprochen, die das Bildungssystem, insbesondere das Ausbildungssystem, flexibler und anpassungsfähiger machen sollten. Es ging darum, möglichst alle Bildungsgänge mit „Schlüsseln“ anzureichern, um damit rasch und reibungslos das wachsende Spezialwissen erschließen zu können.

Unabhängig von dieser ursprünglichen Fassung des Begriffs wird heute der Schlüsselqualifikationsbegriff weitaus beliebiger und unpräziser verwendet. Dies gilt in gleicher Weise für den Kompetenzbegriff. Unter dem Gesichtspunkt von beruflicher Kompetenzentwicklung, hier weitgehend gleichgesetzt mit beruflicher Weiterbildung, versuchen Erpenbeck/Heyse (1996) eine Begriffsbestimmung, die sich stark auf arbeits- und lernpsychologische Grundlagen stützt. Ziel der Kompetenzentwicklung ist die Entwicklung von Handlungskompetenz, wobei unter Handlungskompetenz die Kompetenzbereiche

- Fachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Sozialkompetenz
- Personale Kompetenz

zusammengefasst werden.

Im Unterschied insbesondere zu dem Schlüsselqualifikationsverständnis von Mertens umfasst der Kompetenzbegriff kognitive, motivationale, emotionale und moralische Aspekte des Handelns. Zudem ist der Kompetenzbegriff ein Dispositionsbegriff. Der Kompetenzbegriff hebt mehr auf die Ressourcen (Anlage, Wissen, Fähigkeiten, Motivationen) ab, über die Personen verfügen, um Handlungen und Tätigkeiten durchzuführen.

Bezogen auf Jugendliche und insbesondere hier bezogen auf die Statuspassage Schule in Beschäftigung werden diese Kompetenzkataloge variiert, bedeutet Fachkompetenz: Lesen, Schreiben, Rechnen und werden gesellschaftliche Kompetenzen wie Toleranz und Demokratiefähigkeit ergänzt (vgl. Matzdorf 2003).

Eine inhaltliche Erweiterung erfährt der Kompetenzbegriff im Zusammenhang mit der These der zunehmenden Entgrenzung von Arbeit einerseits (Voß 1998) und der Entgrenzung von Jugend andererseits (Schroer 2004). Entgrenzung der Arbeit bedeutet in diesem Zusammenhang nicht nur die räumliche Vermischung der Arbeitsorte (z.B. Teleheimarbeit) oder die auf Arbeitszeit bezogene Entgrenzung durch weitgehende Arbeitszeitflexibilisierung (z.B. Vertrauensarbeitszeit), sondern insgesamt die Tendenz zur Selbstökonomisierung, d.h. der/die Einzelne übernimmt für die Herstellung und Vermarktung des Arbeitsvermögens mehr Verantwortung, was nicht zuletzt zur Folge hat, dass der gesamte Lebenszusammenhang einschließlich der Alltagsorganisation erwerbsgerichtet gestaltet wird (Voß 1998: 478). Bemerkenswert an den Kompetenzdimensionen bei Voß ist der weit über die erwerbsbezogenen Tätigkeiten hinausgehende Bezug zur alltäglichen Lebensführung. Als alltägliche Lebensführung wird der Zusammenhang aller Tätigkeiten von Personen in ihren verschiedenen Lebensbereichen wie Erwerbsarbeit, Familie, Freizeit, Bildung definiert (Voß 1997: 210). Konsequenzen ergeben sich daraus auch im Hinblick auf die Organisation der Qualifizierung des Arbeitsvermögens: die Verantwortung für Aus- und Weiterbildung (inhaltlich, zeitlich, materiell) zum Beispiel wird zunehmend individuell zugewiesen. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten werden solche wichtiger, die auf die Entwicklung strategischer „unternehmerischer“ Kompetenzen zielen:

- die eigenen Kompetenzen managen,
- Fähigkeiten zur Selbstvermarktung,
- Lebens- und Karriereplanung aktiv und zielgerichtet verbinden,
- berufliche und private Netze als Ressourcen entwickeln und pflegen,
- die eigene Persönlichkeit (einschließlich Emotionalität) strategisch entwickeln und stabilisieren,
- Fähigkeit zur individueller Sinnfindung und Motivierung.

Die These von der Entgrenzung der Jugend geht von der zeitlichen Entgrenzung des Jugendalters bis weit in das Erwachsenenalter aus und stellt als Problem fest, dass damit auch die Übergangsphase Jugend offen und ungewiss wird und sich in der Tendenz zu einem dauerhaft – transitorischen Zustand wandelt (Galuske 2002), wo vor dem Hintergrund der Destabilisierung der Arbeitsgesellschaft konkrete Übergangsperspektiven fehlen. Gleichzeitig wird die Jugendphase selbst mehr und mehr zu einer Ernstsituation. Schon der Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in die Arbeitswelt wird für Jugendliche zu einer aktiven Konstruktionsleistung, wo Handlungskompetenzen nicht nur erworben werden, sondern zur Bewältigung schon eingesetzt werden müssen, wobei diese Lebensbewältigungskompetenz weit über das hinausgeht, was bisher z.B. unter Berufswahlkompetenz verstanden wurde. „Lebensbewältigung bedeutet in diesem Zusammenhang das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in entgrenzten Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – Selbstwert und soziale Anerkennung – gefährdet ist“ (Kreher/Oehme 2003, S. 22).

Eine etwas andere Perspektive nehmen solche Ansätze ein, die sich auf „heimliche“ Schlüsselkompetenzen (tacit competences) beziehen, auf die Individuen bei der Gestaltung der (Erwerbs)biografie auch in Phasen der Ungewissheit als Ressourcen zurückgreifen können. Nach Hendrich (2003: 122) sind „heimliche“ Schlüsselkompetenzen solche, die den Individuen nicht unmittelbar bewusst sind und die sowohl in Arbeitssituationen wie z.B. auch in der Familienarbeit eher informell erworben wurden. Hinsichtlich der inhaltlichen Dimensionen werden sie ebenfalls in fachliche, methodische (z.B. Organisationskompetenz) und soziale Kompetenzen (z.B. Fähigkeit zur Kooperation) unterteilt, wobei zusätzlich noch wertorientierte Kompetenzen (z.B. Vertrauen fördern können) und Lernkompetenzen ergänzt werden. In Befragungen von Personen im Übergang zu neuer Erwerbstätigkeit wurde erkennbar, dass solche bewusst gemachten Kompetenzen „eine Form von surplus-Qualifikationen darzustellen (scheinen), die neben fachlichen Qualifikationen eine berufliche Mobilität bzw. eine erfolgreiche Reintegration in den Arbeitsmarkt ermöglichen“ (ebd, S. 200).

In jedem Fall ist es von Bedeutung, wie und wo diese notwendigen Lebensbewältigungs- bzw. Gestaltungskompetenzen erworben werden. Mit Blick auf die Kompetenzen des Arbeitskraftunternehmers vermutet Pongratz (2000), dass Fähigkeiten dieser Qualität „nur bedingt in organisatorisch eng zugerichteten, vom sonstigen gesellschaftlichen Geschehen und der konkreten Arbeits- und Lebenspraxis der Betroffenen strikt getrennten Sondersituationen erworben werden, wie sie bisher für die Allgemein- und Berufsbildung charakteristisch sind. Die entscheidenden Eigenschaften des entgrenzten Arbeitskrafttypus müssen vielmehr verstärkt dort gebildet werden, wo sie angewendet werden und worin sie wurzeln: im „wirklichen Leben“ – oder in Bildungskontexten, die weitgehend an die gesellschaftliche Praxis in „Arbeit“ und „Leben“ angekoppelt oder dieser nachgebildet sind“ (ebd.; S. 8).

Damit schließt der Prozess des Erwerbens von Kompetenzen an das Aneignungskonzept an, dass im ersten Teil als grundlegend für Bildungsprozesse der Jugendarbeit entwickelt wurde. Der Kompetenzbegriff erfährt vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen (entgrenzte Arbeit, entgrenzte Jugend) eine entscheidende Erweiterung zu einer Lebensbewältigungskompetenz bzw. Gestaltungskompetenz im Hinblick auf die eigene (Erwerbs)biografie. Insbesondere in diesem umfassenden Sinn können Kompetenzen nicht vermittelt werden, sondern werden durch Aneignungsprozesse im Rahmen informeller und nicht-formeller Bildungsmöglichkeiten erworben.

Bei der Gestaltung nicht-formeller Bildungsmöglichkeiten wird das Bildungssystem, das schulische wie insbesondere auch das außerschulische System, zu einem Supportsystem, das die Rahmenbedingungen für selbstorganisiertes und selbstverantwortetes Lernen schafft, aber auch entsprechende Angebote macht. Nicht zuletzt Jugendliche, die aufgrund sozialstruktureller Lebenslagen benachteiligt sind, sind auf solche Angebote und Lernorte besonders angewiesen, die Lernprozesse ermöglichen, die andere Jugendliche als informelle Prozesse in ihrer Lebenswelt und ihren Nahräumen erfahren können.

Zu den Angeboten gehört nicht nur der Zugang zu außerschulischen Lernorten wie Freizeiteinrichtungen und auch zu Unternehmen (Betriebspraktika), sondern dazu gehören auch gestaltete Angebote wie kulturelle und Sportangebote, Schulprojekte und Schülerfirmen. Nicht zuletzt sind individuelle Beratung und Einzelfallhilfe Teil eines sich als Supportsystems verstehendes Bildungssystem. Eine Möglichkeit, informelle und nicht-formelle Lernerfolge und auf diesem Weg erworbene Kompetenzen an das formale Bildungssystem anzuschließen sind Angebote, diese zu zertifizieren und damit auch zu einer offiziellen Anerkennung zu bringen.

## 2. Sozialraumorientierung als Brücke zwischen Jugendhilfe und Schule

### 2.1 Die Sozialraumdebatte in der Jugendhilfe und ihr Bezug zu Schule

Die Sozialraumorientierung ist zu einem der wichtigsten Paradigmen der Jugendhilfe und der sozialen Arbeit insgesamt geworden. Darunter versteht man die konzeptionelle Ausrichtung von Angeboten und Einrichtungen an Bedarfen und Lebenslagen von Menschen in ihren jeweiligen Sozialräumen z.B. Stadtteile und Wohnquartiere. Sozialraumorientierung bedeutet aber auch, die subjektiven Lebenswelten einzelner Menschen bzw. Gruppen in den Blick zu nehmen, wobei sich diese zum Teil deutlich von den jeweiligen geographischen Sozialräumen unterscheiden bzw. darüber hinaus gehen. So werden etwa mit dem Stichwort Verinselung Lebensräume von Kindern und Jugendlichen beschrieben. Gemeint sind nicht nur eingegrenzte Wohnquartiere, sondern ein Geflecht bzw. Netzwerk einzelner nicht zusammenhängender Orte (Wohnung, Schule etc.). Der Besuch einer weiterführenden Schule in einer anderen Stadt führt z.B. zu einer Erweiterung der Lebenswelt eines Kindes oder eines Jugendlichen, die mit dem Inselmodell beschrieben werden kann.

Sozialraumorientierung wird auch als Prinzip einer Neuorganisation sozialer Einrichtungen und Dienste verstanden: Diese werden dezentralisiert und regionalisiert, um Leistungen näher an Bürgerinnen und Bürger heranzubringen. Es werden z.B. im Bereich Hilfen zur Erziehung Sozialraumteams gebildet, um die in Großstädten, aber auch in Landkreisen vorhandene zentralistische Struktur zugunsten einer Orientierung an den unterschiedlichen Bedarfen in verschiedenen Sozialräumen zu verändern. Dazu dienen Maßnahmen der

Organisationsentwicklung ebenso wie die Dezentralisierung von Diensten bis hin zur Erprobung so genannter Sozialraumbudgets, in denen die finanziellen Ressourcen an die Sozialstrukturen bestimmter Sozialräume gebunden werden.

Auch im schulischen Bereich ist so etwas wie eine Sozialraumorientierung zu verzeichnen, auch wenn der Begriff dort kaum genutzt wird. Programme und Stichworte wie „Kommunalisierung von Schule“, „selbstständige Schule“, „Öffnung von Schule“ bezeichnen Prozesse, wo sich die einzelne Schule u.a. stärker an ihrem sozialen Umfeld orientiert. Dahinter steht auch die Einsicht, dass sich soziale Strukturen, Lebensräume von Kindern und Jugendlichen, familiäre Strukturen etc. auf die jeweilige Schule auswirken und berücksichtigt werden müssen. Auch die in Nordrhein-Westfalen begonnene Schulprogrammentwicklung zeigt die Tendenz, die Konzeption der Einzelschule stärker als bisher zu betonen. Dafür kann die gemeinsame Orientierung an den sozialräumlichen Bedingungen und die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule eine gute Grundlage schaffen.

Der Begriff der Sozialraumorientierung wird allerdings sehr unterschiedlich gebraucht und verstanden: Schon die zwischen Jugendhilfe und Schule differierende Definition von Sozialräumen als Planungsräumen ist problematisch auch für die Zusammenarbeit von Einrichtungen der Jugendhilfe und Schulen: Wenn Schulbezirke anders zugeschnitten sind als die Planungsräume der Jugendhilfe, wird eine gemeinsame Orientierung erschwert.

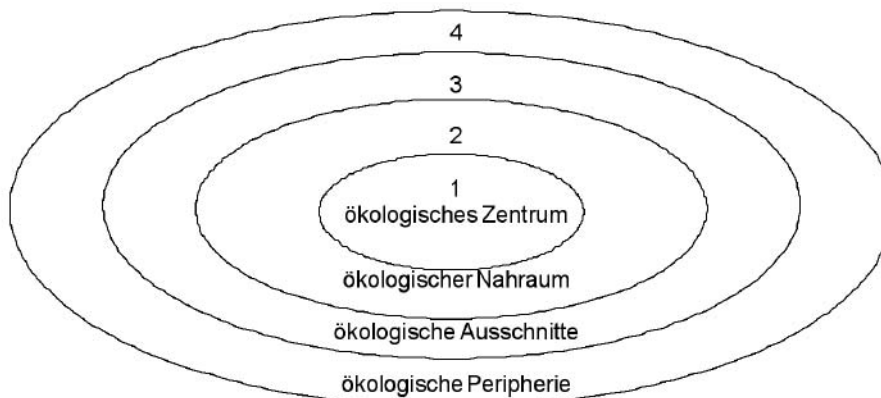
## 2. 2 Schule ist Teil des Sozialraums und Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen

Um die Bedeutung von Schule als Bestandteil der Lebenswelt von Kindern besser verstehen zu können, sind die sozialökologischen Ansätze geeignet, die den Zusammenhang zwischen den Räumen, in denen Kinder und Jugendliche leben, und ihrer Entwicklung thematisieren. Baacke (1984) geht von einem Zonenmodell aus, in dem sich Kinder und Jugendliche in immer größeren Bereichen ihre Umwelt aneignen. Er beschreibt vier ökologische Zonen, in denen sich die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen vollzieht. Neben dem ökologischen Zentrum der Familie ist der Nahraum, das Wohnumfeld, von besonderer Bedeutung für jüngere Kinder, aber auch für Jugendliche, die in ihrem Nahraum wesentliche Unterstützungsstrukturen finden. Die ökologischen Ausschnitte thematisieren Bereiche wie Schule und funktionsspezifische Zusammenhänge in Institutionen, die sich Kinder und Jugendliche im Rahmen ihrer Entwicklung aneignen müssen. Die ökologi-

sche Peripherie beschreibt aus dem Alltag herausgehobene Situationen und Räume, die gerade deshalb, weil sie nicht alltäglich sind einen besonderen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben (z.B. Freizeiten, Fahrten).

Helga Zeiher (1983) beschreibt die Rauman eignung in einer Inselstruktur, in der sich Kinder und Jugendliche ausgehend von ihrer Wohninsel unterschiedliche Bereiche ihrer Umwelt aneignen, die in keinem direkten räumlichen Zusammenhang stehen. So werden etwa mit dem Stichwort der Verinselung Lebensräume von Kindern und Jugendlichen beschrieben, die nicht nur in einem eingegrenzten Wohnquartier existieren, sondern als Geflecht bzw. Netzwerk einzelner nicht zusammenhängender Orte, wobei Wohnung und Schule als Lebensorte eine wesentliche Stellung einnehmen. So führt etwa der Besuch einer weiterführenden Schule in einer anderen Stadt zu einer Erweiterung der Lebenswelt eines Kindes oder eines Jugendlichen, was mit dem Inselmodell beschrieben werden kann.

### Das Zonenmodell von Dieter Baacke (1984)



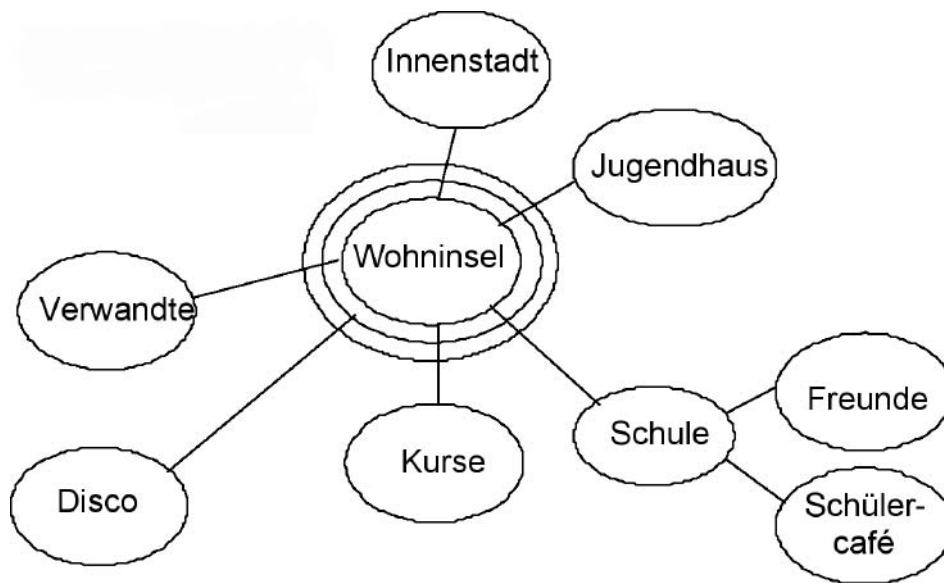
Viele Grundschulen liegen im Wohnumfeld und sind für die Kinder fußläufig zu erreichen. Sie sind für die Kinder wichtige Bereiche ihres ökologischen Nahraums, sind auch Spiel- und Streifraum, insbesondere dann, wenn die Grundschulen nachmittags als Spielräume

geöffnet sind. Die weiterführenden Schulen gehören meist zu den ökologischen Ausschnitten, ihr Besuch führt Kinder und Jugendliche aus ihrem Nahraum heraus, sie verlassen ihre enge Wohnumfeld und erobern sich mit dem Besuch ihrer Schule auch neue Räume.

Das Inselmodell von Helga Zeiher zeigt deutlich, wie die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen auch als einzelne um die Wohninsel herum gruppierte Rauminseln zu beschreiben sind, in der die Schule eine bedeutende Stellung einnimmt. In der Schule werden Beziehungen zu Gleichaltrigen geknüpft, entstehen Freundschaften und – im Modell der Verinselung von Kindheit

– neue Rauminseln etwa in Form des Kinderzimmers einer Freundin/eines Freundes in einem benachbarten Stadtteil. Diese neuen Raumerfahrungen haben für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Bedeutung, weil sie auch neue soziale Erfahrungen ermöglichen.

### Das Inselmodell nach Helga Zeiher (1983)



Kinder und Jugendliche leben aber auch in medialen Räumen, in Phantasieräumen, die durch die kommerziellen Medien heute wesentlich mitgeprägt werden. Kinder lernen heute viel früher sehr souverän mit diesen Medien umzugehen und wir müssen von einer völlig anderen Sozialisation ausgehen: Martina Löw (Löw 2001) beschreibt, dass Kinder und Jugendliche heute keine homogene Raumvorstellung, so wie frühere Generationen, entwickeln können, sondern auch auf Grund des Einflusses der Medien ihre räumliche Umwelt als inkonsistent erfahren. Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche keinen homogenen Raum erleben, führt Löw insbesondere auch auf den Einfluss der modernen Medien zurück: „Was jedoch die Kinder und Jugendlichen betrifft, die mit Cyberspace-Technologien aufwachsen, so ist meine Schlussfolgerung, dass in virtuel-

len Räumen systematisch wiederholt wird, was bereits in der verinselten Raumaneignung vorgegeben wird: Die Bezugnahme auf einen nicht einheitlichen Raum“ (Löw 2001, S. 100).

Grundsätzlich sollten bei der Betrachtung von Schule im Sozialraum die sozial-strukturellen Bedingungen von großer Bedeutung sind. Auch für die Konzipierung der Offenen Ganztagsgrundschule und für das gesamte Schulleben stellen die sozialstrukturellen Bedingungen ihres jeweiligen Einzugsbereiches, Stadtteils etc. eine wesentliche Rahmenbedingung dar. So verfügen Schulen in sozial belasteten Stadtteilen oft nur über wenige Ressourcen in ihrem Umfeld, z.B. in Elternvereinen, Sport- und Kulturvereinen, in der Unterstützung durch Unternehmen (Sponsoring).

Wir können zusammenfassen, dass die sozialräumliche Orientierung typisch ist für Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung. Während Erwachsene etwa einen Parkplatz nur in seiner Funktion sehen, wird dieser für Kinder und Jugendliche zu einem informellen Treff, zu einer Möglichkeit zum Spielen etc. Auch die Schule ist ein Sozialraum, wo Aneignungsprozesse möglich sind. Allerdings ist hier die Vermittlung von Wissen über Welt zumindest aus gesellschaftlicher Sicht die zentrale Funktion. Aber auch dieses Wissen muss selbstständig von den Kindern und Jugendlichen angeeignet werden, wobei nicht zuletzt die durch Aneignungsprozesse in der Lebenswelt erworbenen sozialen und personalen Kompetenzen als grundlegende Schlüsselkompetenzen von Bedeutung sind.

Mack u. a. kommen in ihrer vergleichenden Untersuchung „Schule, Stadtteil, Lebenswelt“ von Schulen in sechs Untersuchungsregionen zu der Einschätzung: „Schule kann außerschulisch erworbene Kompetenzen nicht mehr ignorieren.“ Aus einer sozialräumlich orientierten Perspektive folgern sie, „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, S. 215).

Schule ist selbst auch öffentlicher und Aneignungsraum. Aneignung erscheint als subjektive Seite der informellen Bildung, die auch am Ort der Schule stattfindet. Insofern müssen beide Funktionen, die Vermittlungs- und die Aneignungsfunktion zusammen gesehen werden. Die Vermittlung als gesellschaftliche Funktionszuschreibung von Schule und anderen Institutionen steht der Aneignungsfunktion, in der Schule Teil der subjektiven Lebenswelt und Sozialraum ist, gegenüber. Diese beiden Prozesse sollten didaktisch verknüpft werden und diese Verbindung kann auch Eingang in die Gestaltung der Offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen finden.

## **Gestaltung der Schule als Ort der informellen Bildung und Aneignungsraum**

Versteht sich Schule als Teil der Lebenswelt, so werden selbstverständlich Schulhöfe als Spielräume geöffnet und als Lernumwelten gestaltet. Die im Rahmen der Offenen Ganztagsgrundschule möglichen Investitionen in Schulräume sollten auch unter diesem Aspekt getätigt werden. Es kann also nicht nur um Kantinen und Sozialräume im klassischen Sinne gehen, sondern auch um die Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne von informeller Bildung und Aneignung. Karl-Heinz Braun und Konstanze Wetzel beschreiben in ihrem Buch „Sozialpädagogisches Handeln in der Schule“ wie die Schule als kind- und jugendgemäßer Lebensort gestaltet werden kann (Braun/Wetzel 2000).

„Schule als kind- und jugendgemäßer Lebensort

- Schulleben als offene Milieubildung
- Das Schulhaus und -gelände als ein wohnlicher und erlebnisreicher Ort
- flexible und offene Raumgestaltung
- soziale und lebensweltliche Gestaltung des Baumilieus
- Balancen zwischen den Zonen der Besinnung und Bewegung
- Balance von Natur und umbautem Raum
- Erfahrung und Gestaltung des pädagogischen und architektonischen Zusammenhangs
- Abenteuer: Bewegungslernen und Risikobewältigung“ (Braun/Wetzel, 2000, S. 91ff)

Auch das Österreichische Institut für Schul- und Sportstättenbau (ÖISS) formuliert weitgehende Prinzipien der Schulfreiraumgestaltung, die ansatzweise in die jetzt vorzunehmenden Gestaltungsprozesse der Offenen Ganztagsgrundschule zu berücksichtigen sind.

- „Bewegung
- Erholung
- Gender Equality
- Kommunikation
- Lernort
- Mehrfachnutzung
- Multifunktionalität
- Nachhaltigkeit
- Ökologie
- Partizipation
- Präsentation
- Veränderbarkeit“ (ÖISS, Wien 2004).

Es geht also nicht unbedingt um große Investitionen, sondern darum, Räume auch als Aneignungsräume zu verstehen, Gestaltungs- und Veränderungsprozesse zu ermöglichen, durch Gestaltung, Animation und Material informelle Bildungsprozesse zuzulassen und zu fördern und nicht durch eine durchgeplante funktionalistische Architektur und Gestaltung zu verhindern.

Mit einem aneignungsorientierten Blick auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen kann auch der Lebensort Schule anders gesehen werden. In dieser Perspektive werden auch Schul-Räume als Teile sozialer Lebenswelten verstanden, die sich durch die individuellen Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen erschließen. Schulen sind dabei wesentliche Bestandteile öffentlicher Räume und ihre Bedeutung geht dabei weit über den Unterricht hinaus. Schulen sind Treffpunkte von Cliquen, Orte des informellen Lernens. Der Ort Schule bestimmt durch seine architektonischen und strukturellen Gegebenheiten, in welchem Umfang informelle Bildungsprozesse und Aneignungsprozesse möglich sind.

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“ (Mack u.a.2003, S. 224). Auf der Grundlage dieser Einschätzung empfehlen die Autoren eine viel stärkere Nutzung der Räume.

### **Sozialraumorientierung als Grundlage von Kooperation und Vernetzung**

Die Sozialraumorientierung in der Kooperation von Jugendarbeit und Schule ist mit der großen Chance verbunden, Schule als Institution zu öffnen, sie als Lebensort von Kindern und Jugendlichen zu thematisieren und stärker auf die sehr differenzierten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu beziehen. Dies ist aber auch eine große Herausforderung, die weit über verbreitete Definition von schulischer sozialer Arbeit als „Klimaanlage“ von Schule hinaus geht. Eine solche sozialräumliche Orientierung wird nur dort Erfolg haben, wo sich die Schule als Institution bereits geöffnet hat und ein Verständnis für die „Herstellung des Sozialen“ und die konkrete Kooperation mit außerschulischen Partnern gewonnen hat. Dabei ist Schule auf die Kooperationspartner der Jugendhilfe angewiesen, weil diese tendenziell sozialraumorientiert sind und die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen im Blick haben.

Dass im schulischen Bereich die Entwicklung von Kooperation und Vernetzung bereits weit fortgeschritten ist, zeigt eine Studie des Deutschen Jugendinstituts, in der u.a. bundesweit Schulleiter zur Zusammenarbeit von allgemeinbildenden Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen befragt wurden: „Die große Mehrzahl der allgemein bildenden Schulen ist vielfach vernetzt, nur eine kleine Minderheit (2 %) pflegt überhaupt keine Kooperationen“ (Deutsches Jugendinstitut, 2002, S. 7). Bei der Frage nach den drei wichtigsten Kooperationspartnern findet sich die Jugendhilfe in den Feldern „Schulunterstützende Dienste“ (Platz 1) und „Einrichtungen und Betriebe der Kommune“ (Platz 2) wieder (ebd.).

### 2.3 Der „sozialräumliche Blick“ der Jugendarbeit als Grundlage einer bildungsorientierten Kooperation

#### Lebensweltanalyse als Kooperationsprojekt von Jugendhilfe und Schule

Auf einem subjektorientierten Verständnis aufbauend, versucht eine sozialräumliche Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit Einblicke in die unterschiedlichen Lebenswelten und Sozialräume von Kindern, Jugendlichen, Mädchen, Jungen, verschiedenen Cliques usw. zu erhalten. Qualitative Methoden einer Lebensweltanalyse ermöglichen die erforderlichen differenzierten Einblicke:

- Stadtteilbegehung mit Kindern und Jugendlichen
- Nadelmethode
- Cliquesraster
- Institutionenbefragung
- Strukturierte Stadtteilbegehung
- Autofotografie
- Subjektive Landkarten
- Zeitbudgets,
- Fremdbilderkundung (Deinet/Krisch 2002)

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

Zahlreiche dieser Methoden können als aktivierende Projekte direkt in der Kinder- und Jugendarbeit eingesetzt werden und dabei Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche eröffnen, die Jugendbefragungen so nicht bieten können. Lebensweltanalyse und Praxis der Kinder- und Jugendarbeit lassen sich auch

ansatzweise verbinden, indem Kinder und Jugendliche etwa im Rahmen eines Videostreifzuges durch den Stadtteil zu Experten ihrer Lebenswelt gemacht werden. Die folgenden Beispiele zeigen, dass solche Methoden auch in enger Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule durchgeführt werden können und für beide Institutionen interessant sind.

Die Ergebnisse der Methoden können dann im Rahmen einer Konzeptentwicklung genutzt werden. Damit kann eine sozialräumlich orientierte Sozialpädagogik ein Methodenrepertoire und eine Kompetenz zum Verstehen der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen einbringen, die weit über die klassischen „Betreuungsfunktionen“ hinausgehen und sich somit zu einem wichtigen Bestandteil einer gemeinwesen- und lebensweltorientierten Jugendhilfe weiterentwickeln. Diese Jugendhilfe ist idealer Partner einer sich öffnenden Schule.

#### *Beispiel:*

*In einem Stadtteil werden im Rahmen einer sozialräumlichen Konzeptentwicklung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einer Einrichtung der offenen Arbeit mit Kindern unterschiedliche Methoden zur Sozialraumanalyse durchgeführt. Bei einer dieser Methoden handelt es sich um die Methode der Autofotografie, bei der Kindergruppen motiviert und angeleitet werden, mit Einwegkameras wichtige Eindrücke aus ihrer Lebenswelt festzuhalten. In einer Kooperation mit einer Grundschule wurde dieser Methode durchgeführt und die Fotos ausgewertet. Neben der typisch kindlichen Sichtweise des eigenen Sozialraums wurden dabei auch Problembereiche deutlich, die vorher unbekannt waren. So gab es immer wieder Fotos aus dem Bereich einer Grundschule, die mit einer Schule für Körperbehinderte sehr dicht zusammen liegt. Typisch für die dortigen Fotografien war die Unterschrift „Hier hat mir mal ein Behinderter hinterher geschrien“. Diese und ähnliche Aussagen machten deutlich, dass viele Kinder Ängste im Kontakt mit körperbehinderten Kindern haben und diese sich über unterschiedliche Fotos in einem bestimmten Bereich des Stadtteils ausdrückten. Dieser Angstraum war weder den Lehrerkollegen noch der Jugendarbeit vorher bekannt und führte in der Auswertung zur Planung eines gemeinsamen Projektes, um Ängste bei den Kindern abzubauen und Kontakte herzustellen etc.*

*Ein weiteres Beispiel aus dieser Sozialraum-/Lebenswelterkundung bezog sich auf die Ernährungssituation vieler Kinder. Es war schon vorher klar, dass die Ernährungssituation der Kinder und Familien zumindest in der Woche über durch Fastfood gekennzeichnet ist. Über die Methode „Zeitbudget“, in der Kinder Wochenpläne bzw. Tagespläne mit Symbolen für die jeweiligen Tätigkeiten versehen, wurde deutlich, dass auch die Ernährungssituation am Wochenende in den Familien sehr ungenügend ist. Dazu wurden viele Tagespläne der Kinder ausgewertet, die für das Essen ein bestimmtes Symbol benutzten und dieses Symbol dann auch entsprechend beschrifteten („Was gab es zu essen? Welche Mahlzeiten?“). So entstand bei Lehrerkollegen und der Kinder- und Jugendarbeit ein Bild, das deutlich machte,*

*dass die Gesundheits-/Ernährungssituation ein Thema ist, das von den Institutionen aufgegriffen werden muss. Auch aus diesem Thema ergaben sich unterschiedliche Projekte, etwa ein Frühstück in zwei Grundschulen sowie eine zusätzliche Über-Mittag-Betreuung in der Einrichtung der offenen Arbeit mit Kindern.*

*Zwischen Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe können sich im sozialräumlichen Rahmen, z.B. eines Stadtteils, zahlreiche Themen und gemeinsame Aufgaben ergeben, die nicht so sehr aus der jeweiligen institutionellen Sicht bestimmt sind, sondern aus den Anforderungen, Problemen, Themen des Sozialraums und der Lebenswelten einzelner Zielgruppen etc.*

Der Stadtteil/der Sozialraum ist sowohl für Schule als auch Jugendarbeit die wesentliche Klammer, aber in der Regel verfügen die Jugendarbeiter/innen eher als die Lehrer/innen über detaillierte Einblicke in die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Diese Kompetenz als Experten/innen für den Sozialraum basiert auf einer wesentlichen Veränderung der Konzeptionierung der Kinder- und Jugendarbeit: Weg von der Einrichtungszentriertheit hin zu einer Orientierung potenziell an alle Kinder und Jugendlichen im Sozialraum und einer herausreichenden, die Grenzen der Einrichtung überschreitenden Arbeit im Stadtteil.

Auf dieser Grundlage ist eine sehr viel breitere Kooperation zwischen Schulen und Einrichtungen der Jugendarbeit möglich: Eine sozialräumlich orientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit versteht sich als Bindeglied zwischen dem Lebensort Schule und den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Eine solche Kooperation ist deshalb nicht nur fixiert auf die am Ort der Schule und durch die Institution Schule verursachten Themen und Probleme von Kindern und Jugendlichen. Der Blick auf die Lebenswelten macht es auch möglich, Themen und Aufgaben zu entwickeln, die nicht aus einer rein institutionellen Sicht bestimmt werden, sondern sich aus den Anforderungen, Problemen und Themen des Sozialraums, Stadtteils etc. ergeben.

Viele Schulen erweitern ebenfalls ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag und versuchen über die Unterrichtsgestaltung hinaus ihr Schulleben so zu verändern, dass Schule zum Lebensort für Kinder und Jugendliche werden kann. Dies bedeutet auch eine stärkere Verzahnung zwischen Schulen und den jeweiligen Sozialräumen, in denen sie liegen.

Mack u.a. betonen in ihrer Untersuchung diese Tendenz und unterscheiden sogar verschiedene Formen der sozialräumlichen Öffnung von Schule: „Die Schule mit stadtteilorientiertem Schulprogramm, die gemeinwesenorientierte (offene) Schule und die Stadtteilschule“ (Mack u.a. 2004, S. 214 f.).

Auf diesem sozialräumlichen Hintergrund kann sich eine Brücke zwischen Jugendarbeit und Schule entwickeln:

- Schulen gehören zu den wichtigsten Sozialräumen von Kindern und Jugendlichen. Neben ihrer Funktion als formelle Bildungsinstitutionen sind Schulen auch soziale Orte, Treffpunkte, an denen auch informelle Bildungsprozesse stattfinden.
- Die Ergebnisse sozialräumlicher Analysen sind für Schule interessant unter dem Aspekt der Öffnung von Schule und der Erweiterung der Schulkonzeption im Schulprogramm, und sie können eine Grundlage für gemeinsames Handeln im Sozialraum bilden.

Der sozialräumliche Blick der Kinder- und Jugendarbeit als eigenständige sozialräumliche Profilierung und Grundlage einer Kooperation mit Schulen, der sich an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen orientiert, ist auch in anderen Bereichen der Jugendhilfe anwendbar (z.B. Hilfen zur Erziehung, Tageseinrichtungen...).

## 2. 4 Sozialräume als Planungs- und Organisationsrahmen für Jugendhilfe und Schule

Die am Beispiel der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vorgestellte sozialräumliche Orientierung ist auch in weiteren Feldern der Jugendhilfe zu einem wichtigen Muster der fachlichen Orientierung geworden. Im Folgenden wird deshalb auf das gesamte Feld der Jugendhilfe und nicht nur auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit Bezug genommen.

Die in der Jugendhilfe vielfach diskutierte Sozialraumorientierung muss als tragfähige Grundlage für eine Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe entsprechend modifiziert werden. Schon die in der Jugendhilfe unterschiedliche Definition von Sozialräumen zwischen Hilfen zur Erziehung, Jugendarbeit und anderen Abteilungen bzw. Zuschnitten ist problematisch. Wenn dann Schulbezirke noch völlig anders zugeschnitten sind, macht eine gemeinsame Orientierung wenig Sinn. Es muss deshalb darum gehen, in einer Kommune/in einem Landkreis den Zuschnitt der sozialräumlichen Orientierung der Jugendhilfe und der Schulbezirke in eine bessere Übereinstimmung zu bringen, so dass gewährleistet ist, dass beide Bereiche, wenn sie von Sozialräumen sprechen, gleiche Lebensbereiche und sozialgeographische Bezirke meinen.

Diese sozialräumliche Verbindung funktioniert aber in der Praxis nur da, wo die Orientierung einer Schule auch einen ganz konkreten Bezug zum Stadtteil bzw. Einzugsbereich aufbauen lässt. Dies ist im Bereich insbesondere der städtischen Hauptschulen meist sehr gut möglich, da diese eingebunden sind in einem Stadtteil und ihr Einzugsbereich relativ überschaubar ist. Eine Orientierung an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen bedeutet hier für Schule auch immer eine Orientierung an dem jeweiligen Stadtteil und Sozialraum, auch wenn subjektive Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen nicht immer mit dem jeweiligen Sozialraum (Stadtteil, Bezirk etc.) deckungsgleich sein müssen. Gemeinsame Planungsräume sind eine wesentliche Grundlage für die Kooperation! Deshalb ist z.B. in Schulzentren mit einem großen Einzugsbereich insbesondere im ländlichen Raum eine solche sozialräumliche Verbindung kaum möglich. Die Kinder und Jugendlichen kommen aus einem oft weit verstreuten Gebiet, ihre subjektiven Lebenswelten haben Bezüge zu sehr unterschiedlichen Sozialräumen und die Schule findet keine Orientierung zu „ihrem“ Sozialraum, in dem sich die Lebenswelten konkretisieren.

## Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung

Eine sozialräumliche Orientierung von Schule und Jugendhilfe sollte auch dazu führen, dass die entsprechenden Planungsinstrumente besser aufeinander abgestimmt werden. Es wird deshalb in einem ersten Schritt darum gehen, in einer Kommune, in einem Landkreis den Zuschnitt der sozialräumlichen Orientierung der Jugendhilfe und der Schulbezirke in eine bessere Übereinstimmung zu bringen, so dass gewährleistet ist, dass beide Bereiche, wenn sie von Sozialräumen sprechen, gleiche Lebensbereiche und sozialgeographische Bezirke meinen.

Eine solche, auf die Abstimmung der Planungsräume bezogene sozialräumliche Orientierung von Schule und Jugendhilfe muss weiter dazu führen, dass die entsprechenden Planungsinstrumente besser aufeinander abgestimmt werden: Eine Integration von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung ist anzustreben, ohne die eine der anderen Planungsform unterzuordnen. Dafür muss sich insbesondere die Schulentwicklungsplanung wesentlich von einer rein quantitativen Planung zusätzlicher Schulbauten und Bedarfe zu einem Verständnis einer erweiterten Schulträgerschaft entwickeln, in der z. B. auch Ganztagsangebote im schulischen Bereich Teil der schulischen Planung sind.

**Beispiel** der Stadt Hagen, die als Grundlage für die Konzipierung der Offenen Ganztagsgrundschule Profile der Grundschulbezirke beschrieben hat.

Die Jugendhilfeplanung der Stadt Hagen hat eine Planungsgrundlage geschaffen, die relevante Daten für die Grundschulbezirke und damit für die Planung der Offenen Ganztagsgrundschule zur Verfügung stellt. Dabei wurden folgende Daten genutzt:

- Sozialraumdaten: Amt für Statistik und Stadtforschung
- Schüler/innenzahlen: Amtliche Schulstatistik
- Prognose der Lernanfänger: Einwohnermeldedaten und amtliche Schulstatistik
- Betreuung nach Landesprogrammen: Anzahl der Betreuungsverträge

- Räumliche Situation der Grundschulen: Schulentwicklungsplanung und Schüler/innenzahlen
- Betreuung in Kindertageseinrichtungen: Daten des Fachbereiches Jugend und Soziales
- Maßnahmen aus den Bereichen Jugendarbeit und Jugendhilfe:  
Daten des Fachbereiches Jugend und Soziales
- Ergebnisse einer Elternbefragung: Amt für Statistik und Stadtforschung

Für jeden Grundschulbezirk werden diese Daten in einer schnellen Übersicht, sowie in einer Langfassung dargestellt.

Auch Schulprogramme und Konzepte von Einrichtungen der Jugendhilfe könnten wichtige Grundlage für eine sozialräumlich orientierte Verbindung von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung sein. Beide Konzepte beschreiben Profile einzelner Einrichtungen von Schulen in ihren jeweiligen Sozialräumen und die sich dort stellenden Aufgaben und Bedarfe. Für eine auch sozialräumlich ausgerichtete Verbindung von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung könnte dies die fachliche Grundlage sein um für Sozialräume gemeinsame Bedarfe sowohl im Bezug auf Schulentwicklung als auch auf die Entwicklung der Jugendhilfe zu formulieren.

Die Bedeutung von Schulprogrammen wird auch in der o.g. Studie des Deutschen Jugendinstituts hervorgehoben: „So verfügen bereits 42 % der befragten Schulen über ein Schulprogramm, bei 27 % ist ein solches in Arbeit und 11 % sind in der Planung“ (Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 12).

### **Sozialraumorientierung als Grundlage der Organisationsentwicklung in Jugendhilfe und Schule**

Die skizzierte Sozialraumorientierung kann Anstoß sein für eine Organisationsentwicklung, die den kommunalen Rahmen für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule bildet. Dazu gehören aber auch verwaltungsorganisatorische Bedingungen: Günstig für die Kooperation wirkt sich aus, wenn beide Bereiche innerhalb eines Dezernates angesiedelt sind. Konkurrenz oder immer wieder auftretende Abstimmungsprobleme zwischen unterschiedlichen Dezernaten bzw. Geschäftsbereichen

wirken sich nachteilig auf die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule aus. Noch bessere Bedingungen für eine Kooperation ergeben sich, wenn Jugendhilfe und Schulträger in einem Amt oder Fachbereich integriert sind.

Wie die Befragung der Kommunen gezeigt hat, (vgl. Kap.3) liegt in 60 % der Kommunen und Landkreise die Zuständigkeit für die Bereiche Schulverwaltung und Jugendhilfe in einem Dezernat bzw. in einem Geschäftsbereich. Damit sind hier bereits überwiegend gute Voraussetzungen für die Kooperation geschaffen worden. Allerdings ist die u.a. durch die Organisationsentwicklung im Rahmen neuer kommunaler Steuerungsmodelle angestoßene weitere Integration von Schulverwaltungs- und Jugendämtern in gemeinsame Ämter bzw. zu Fachbereichen Jugendhilfe und Schule weit weniger verbreitet. Erst in 17 % der Kommunen und Landkreise ist diese Zusammenführung bereits abgeschlossen bzw. in der Planung.

Die beschriebene sozialräumliche Verbindung zwischen Jugendhilfe und Schule stößt in den Landkreisen auf besondere Schwierigkeiten. Zwischen den großen Schulzentren mit weiten Einzugsbereichen und eher zufällig in der Nähe liegenden Einrichtungen der Jugendhilfe (etwa einer kommunalen Jugendeinrichtung) existiert nicht die Brücke eines gemeinsamen Sozialraums. Die Kinder und Jugendlichen eines Schulzentrums kommen aus vielen Sozialräumen eines weiten Einzugsbereiches und sind nicht automatisch auch (potenzielle) Besucher/innen eines Jugendhauses oder einer anderen Jugendhilfeeinrichtung.

Schaut man in andere Bereiche der Jugendhilfe, stellt sich die Landkreissituation ebenfalls ausgesprochen schwierig dar: Die Hilfen zur Erziehung sind entweder noch zentral organisiert oder befinden sich in der Entwicklung zu Sozialraumteams mit einer regionalen Orientierung im Landkreis. Schulbezirke und sozialräumliche Orientierung im Landkreis lassen sich nur schwer in Deckung bringen. Dazu kommt eine besondere Strukturproblematik, da es in den meisten Landkreisen zahlreiche kleinere Gemeinden ohne eigenes Jugendamt gibt, die aber selbst Träger von Jugendhilfemaßnahmen sind, etwa im Bereich der Schulsozialarbeit oder der Jugendarbeit. Die Rolle der Kreise/ Kreisjugendämter als Schul- und Jugendhilfeträger in der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule ist deshalb oft schwierig zu gestalten.

## 2.5 Entwicklungsaufgaben für Schule und Jugendhilfe

Auf der Grundlage einer sozialräumlichen Verbindung lassen sich Entwicklungsaufgaben für beide Bereiche beschreiben, die für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule wichtige Rahmenbedingungen schaffen, fördern und verändern:

Schulische Entwicklungsaufgaben sind:

- „Kommunalisierung von Schule“ bedeutet die Verlagerung möglichst vieler Kompetenzen und Entscheidungsbefugnisse auf die Ebene der Kommune bzw. der einzelnen Schule, so dass sich Schulen etwa bei der Einstellung von Lehrkräften oder anderen Fachkräften auf die Bedarfe ihres Sozialraums einstellen können.
- In der Schulprogramm-Entwicklung, die als Konzeptentwicklung der Einzelschule zu verstehen ist, geht es darum, ein möglichst individuelles Profil der Einzelschule zu entwickeln, das sich u. a. auch dadurch auszeichnet, dass es auf den jeweiligen Einzugsbereich/Sozialraum orientiert ist.
- Die Kommunen können diesen Prozess dadurch unterstützen, dass sie ein erweitertes Verständnis der Schulträgerschaft entwickeln, d. h. sich selbst auch verantwortlich sehen für die Schule als Lebensort im Gemeinwesen, etwa durch die Bereitstellung von Stellen für Schulsozialarbeit in der Jugendhilfe. Konsequenz dieser Entwicklung ist eine Überwindung der Trennung der äußeren und inneren Schulangelegenheiten, so wie sie bisher im Schulbereich noch anzutreffen ist.

Diesen Anforderungen an Schule stehen Entwicklungsaufgaben der Jugendhilfe gegenüber:

- Es geht zunächst darum, Schule als Lebensort zu begreifen und vorhandene Hemmnisse und Vorurteile zu überwinden. Wenn Jugendhilfe als Kooperationspartner von Schule akzeptiert werden will, muss die jetzt noch vorhandene Segmentierung innerhalb der Jugendhilfe überwunden werden.

- Voraussetzung für eine solche Umorientierung der Jugendhilfe ist die weitere sozialräumliche Orientierung in allen Bereichen der Jugendhilfe, z.B. die Perspektive „vom Fall zum Feld“ in den Hilfen zur Erziehung. Es geht um eine sozialräumliche Orientierung an den Bedarfen, Erfordernissen, Themen und Problemen des jeweiligen Sozialraums, weg von der reinen institutionellen Sichtweise des jeweiligen Bereiches. Dadurch entsteht ein erweitertes Blick- und Handlungsfeld der Jugendhilfe, das über ihren eigenen Bereich hinaus geht und etwa in den Bereichen der Stadtentwicklung und Raumplanung auch Themen aufnimmt und transportiert, die nicht nur in den Zuständigkeitsbereich der Jugendhilfe fallen.

Die hier nur kurz skizzierten Entwicklungsperspektiven Schule und Jugendhilfe können zu einem besseren sozialräumlichen Verständnis in beiden Bereichen führen. Grundlage dafür ist aber der Verzicht auf eine Vermischung der beiden Bereiche. Schule und Jugendhilfe haben eigenständige und unterschiedliche Bildungsaufträge und Methoden. Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und die Gestaltung des Sozialen kann zu einer sozialräumlichen Brücke und zu gemeinsamen Aufgaben führen. Aus den unterschiedlichen Zugängen und der Formulierung gemeinsamer Ziele lassen sich Schnittmengen finden, die gemeinsam anzugehende Bereiche beschreiben.

### 3 Ergebnisse einer Befragung der Kommunen und Landkreise in NRW zur Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule

Im Frühsommer 2004 wurden bei den Kommunen und Landkreisen in NRW Daten zur Umsetzung der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule erhoben. Zu diesem Zweck wurde allen Städten, Gemeinden und Landkreisen ein weitgehend standardisierter Fragebogen zugeschickt.

Der erste Teil der Befragung thematisiert die Rahmenbedingungen für die Kooperation. Es geht u.a. um die Zuständigkeit und um die Verankerung der Kooperation in der Verwaltung, um unterstützende Kommunikationsstrukturen und Gremien und um die Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit der Kooperation. Wegen der grundsätzlich unterschiedlichen Bedingungen für die Kooperation wurde bei diesem Teil der Befragung zwischen Kommunen mit einem Jugendamt und Kommunen ohne Jugendamt unterschieden und die Fragen entsprechend angepasst. Bei den Landkreisen wurden nur die Landkreise mit einem Jugendamt befragt. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt daher im Folgenden getrennt für Kommunen und Landkreise mit Jugendamt und Kommunen ohne Jugendamt.

Der zweiten Teil der Befragung bezieht sich auf die Beteiligung der Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe, auf die Themen der Kooperation und die Beteiligung weiterer Partner aus dem außerschulischen Bereich. Da hier bei den Fragen nicht mehr unterschieden wurde, erfolgt im dritten Abschnitt eine gemeinsame Darstellung der Ergebnisse.

#### 3.1 Rahmenbedingungen für die Kooperation bei den Kommunen und Landkreisen mit Jugendamt

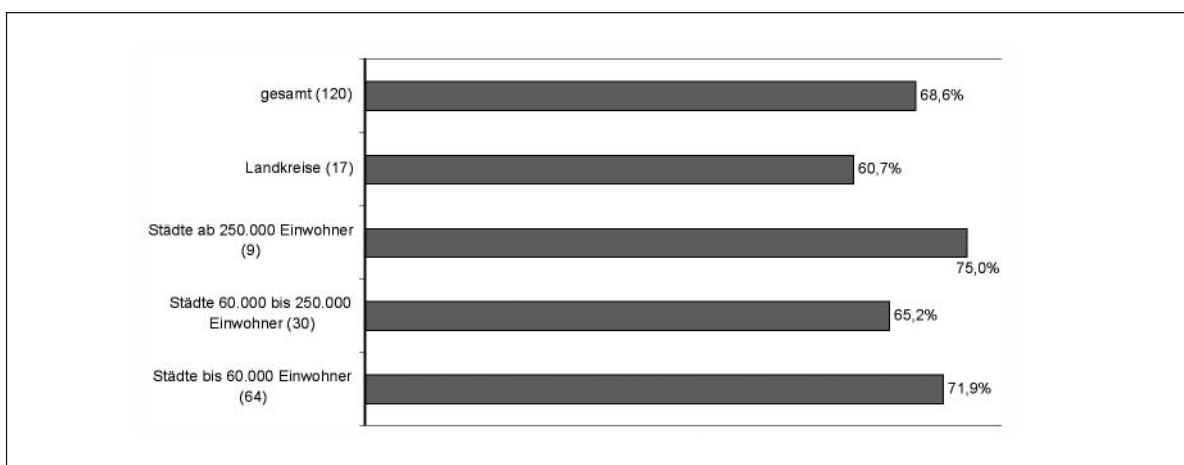
In NRW haben zum Zeitpunkt März 2004 28 von 31 Landkreisen ein Jugendamt. In den drei Landkreisen ohne Jugendamt haben alle kreisangehörigen Kommunen ein Jugendamt bzw. kooperieren im Einzelfall mit einer benachbarten Kommune. Dagegen gibt es einige Landkreise mit Jugendämtern, die eine Zuständigkeit für fast alle kreisangehörigen Kommunen und Gemeinden im Bereich der Jugendhilfe haben. Zudem finden sich Landkreise, oft am Rande von Großstädten und Ballungsgebieten, in deren Kreisgebiet es Kommunen und Gemeinden mit eigenem Jugendamt gibt, so dass die Zuständigkeit des Kreisjugendamtes sich nur auf die Gemeinden und Kommunen ohne Jugendamt bezieht.

Hintergrund ist u.a. die nur in NRW mögliche Einrichtung von eigenen Jugendämtern, die schon ab 25.000 Einwohnern möglich ist. Aus diesem Grund verfügt NRW im Unterschied zu anderen Bundesländern über zahlreiche kleine Jugendämter. Von insgesamt 182 Städten mit einer Einwohnerzahl über 25.000 haben 147 Städte (80,8 %) ein eigenes Jugendamt.

Von 28 angeschriebenen Landkreisen und 147 Städten mit Jugendamt haben 120 (68,6 %) geantwortet (vgl. Grafik 1).

Mit 75 % war die Rücklaufquote bei den Großstädten über 250.000 Einwohnern am größten. Trotz der geringeren Rücklaufquote bei den Landkreisen zeigt die Grafik, dass die Landkreise und Kommunen annähernd ihrer Verteilung nach Größe vertreten sind. Zusammen mit der Rücklaufquote insgesamt von fast 70 % kann von einer guten Repräsentativität ausgegangen werden.

**Grafik 1:**  
**Rücklaufquoten der Landkreise und Kommunen (n=120)**

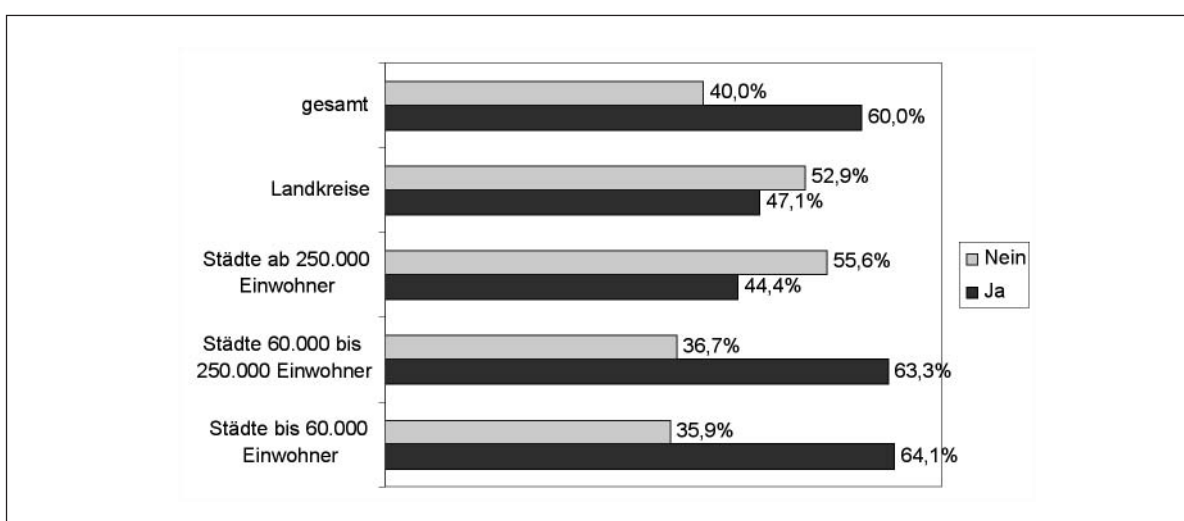


Die für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf kommunaler und Kreisebene entscheidenden Ämter sind das Jugendamt, das Schulverwaltungsamt und das Schulamt (als untere staatliche Schulaufsicht). Der Kreis bzw. die Kommune als Schulträger und Jugendhilfeträger fasst in den beiden erstgenannten Ämtern seine Verantwortung jeweils für die Jugendhilfe und für die Schule zusammen.

Für die Zusammenarbeit zwischen diesen beiden Ämtern ist von Bedeutung, ob die Ämter im Zuständigkeitsbereich eines Dezernats liegen oder wie in vielen Kommunen zu zwei unterschiedlichen Dezernatsbereichen gehören. Sind sie im Zuständigkeitsbereich einer Dezernentin/eines Dezernenten verortet, so kann davon ausgegangen werden, dass sich dadurch insgesamt günstigere Rahmenbedingungen für die Kooperation ergeben.<sup>2</sup>

Auf die Rolle der staatlichen Schulaufsicht wird weiter unten noch eingegangen.

**Grafik 2:**  
**Zuständigkeit für Jugendhilfe und Schule in einem Dezernat oder Geschäftsbereich**



<sup>2</sup> Nach der in vielen Kommunen durchgeführten Organisations- und Verwaltungsreform heißen die Dezernate heute auch Geschäftsbereich, Vorstandsbereich oder Fachbereich. Gleichzeitig wird der Begriff Fachbereich auch als neuer Begriff für das klassische Amt in der kommunalen Verwaltung verwendet. Obwohl diese unterschiedliche Begrifflichkeit bei der Formulierung der Fragen berücksichtigt wurde, kann nicht ausgeschlossen werden, dass hier auch Missverständnisse aufgetreten sind.

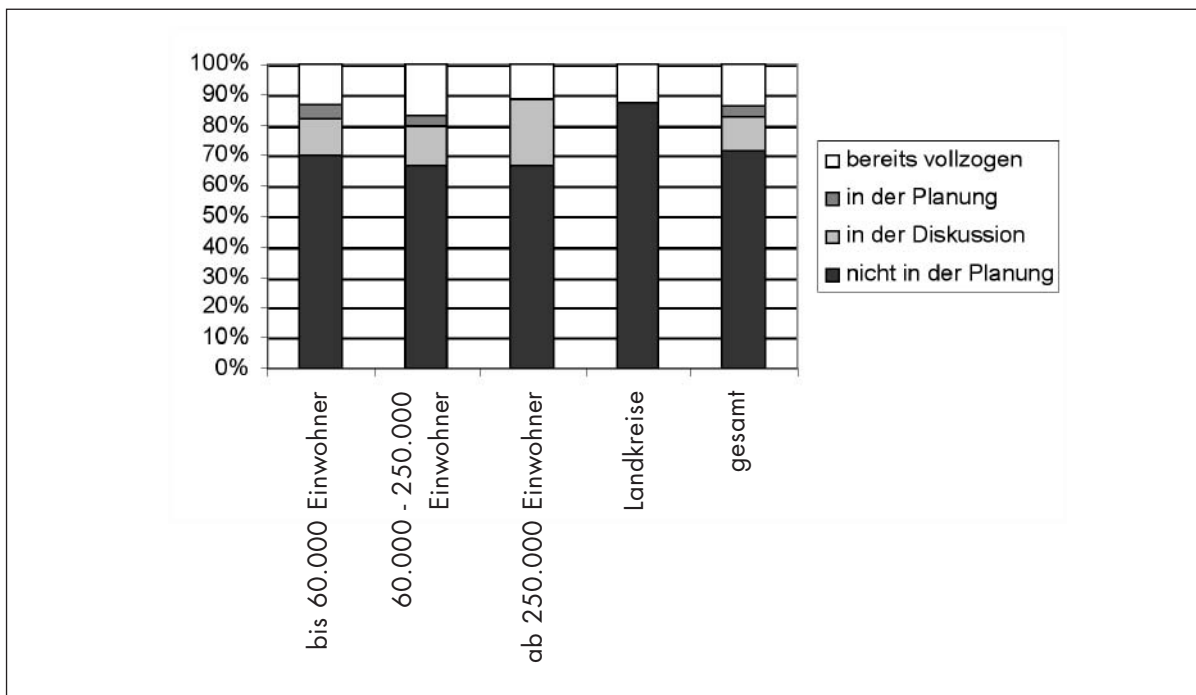
Während insgesamt in 60 % der Landkreise und Kommunen die Zuständigkeit für die Bereiche bereits in einem Dezernat oder Geschäftsbereich zusammengefasst wurde, zeigen sich zwischen den Landkreisen und den Kommunen je nach Größe deutliche Unterschiede. Bei den kleineren Städten ist die gemeinsame Zuständigkeit mehr verbreitet als in den Großstädten und Landkreisen.

Die Kommunen und Landkreise mit einer gemeinsamen Zuständigkeit nennen die Einheiten überwiegend noch Dezernat (23); verbreitet ist auch der Begriff Fachbereich (17). Vorstandsbereich (2), Geschäftsbereich (2)

und Betrieb (1) sind vergleichsweise wenig verwendete Begriffe. Wenn die inhaltlichen Zuständigkeiten angegeben werden, werden in unterschiedlichen Kombinationen die Bereiche Schule (bzw. Bildung), Jugend, Sport, Kultur und Soziales genannt.

Eine weitere Frage bezog sich im Anschluß auf die Zusammenführung des Schulverwaltungsamts und des Jugendamts zu einem neuen gemeinsamen Amt bzw. zu einem Fachbereich. Hintergrund ist auch hier die Annahme, dass eine Koordination der Kooperationsaufgaben in diesem Feld durch ein gemeinsames neues Amt besser möglich ist als durch zwei getrennte Ämter.

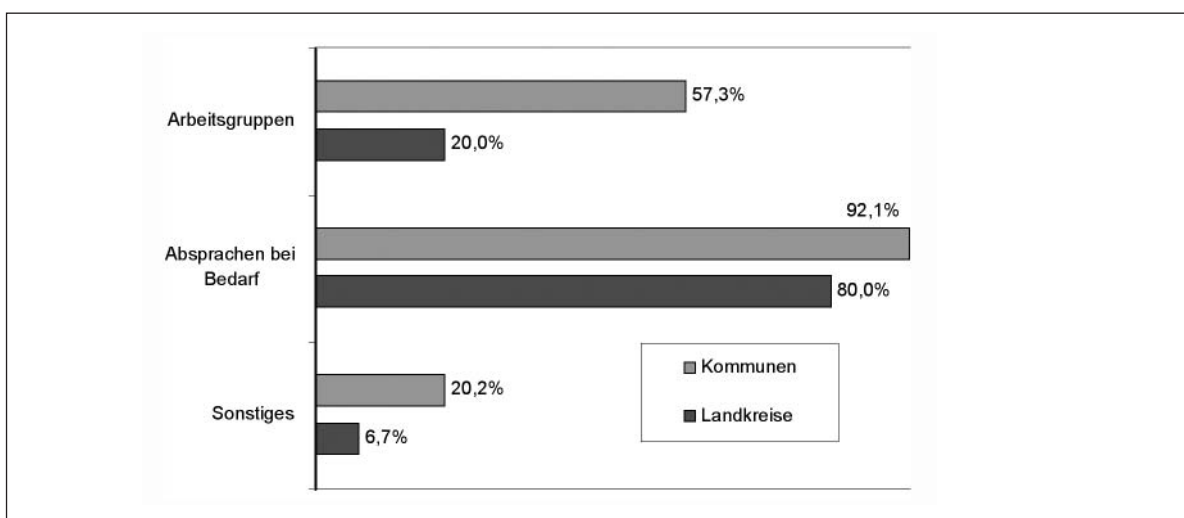
### Grafik 3: Zusammenführung von Jugendamt und Schulverwaltungsamt bzw. der entsprechenden Fachbereiche



Überwiegend ist eine Zusammenführung der Ämter nicht in der Planung (fast 72 % gesamt). In gut 17 % der Kommunen und Landkreise ist die Zusammenführung vollzogen bzw. in der Planung und in gut 11 % in der Diskussion. Bei den Landkreisen ist der Anteil derjenigen, die angeben, die Zusammenführung sei nicht in der Planung, am größten.

Vor dem Hintergrund der weit verbreiteten Trennung der Zuständigkeit für die Bereiche Jugendhilfe und Schule in zwei Ämter bzw. Fachbereiche ist von Bedeutung, wie die eigenständigen Ämter oder Fachbereiche in Fragen der Kooperation zusammenarbeiten. Unterschieden wurden die eher unverbindlichen Absprachen bei Bedarf und Arbeitsgruppen, die verbindlichere Strukturen signalisieren (vgl. Grafik 4).

**Grafik 4:**  
**Strukturen der Kooperation zwischen Jugendamt und Schulverwaltungsamt (n=104)**



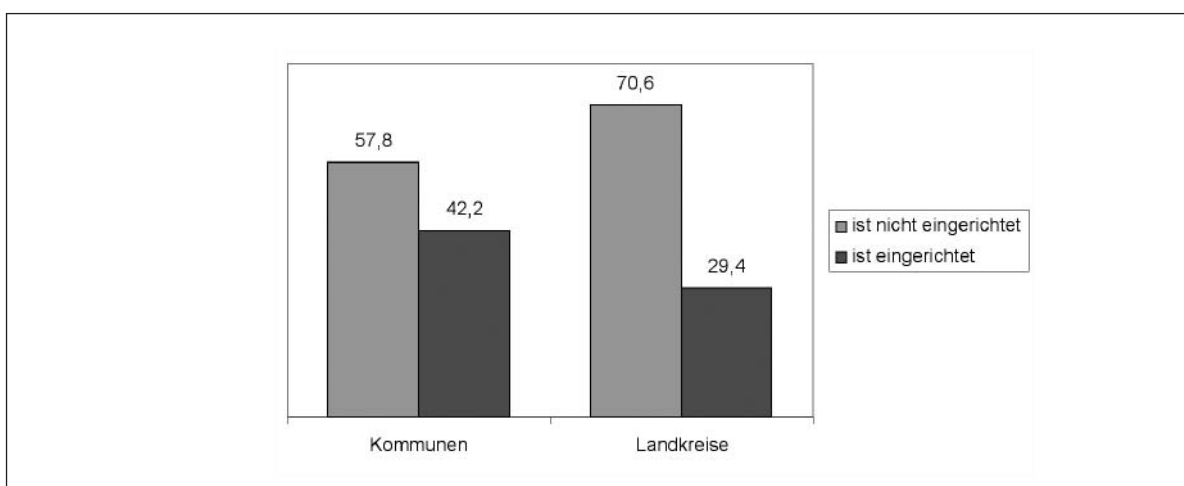
Bei den Kommunen wie bei den Landkreisen dominieren die Absprachen bei Bedarf, allerdings stellt sich das Bild bei Kommunen in Abhängigkeit von der Größe differenzierter dar. Während bei den kleinen Städten unter 60.000 Einwohnern nur knapp 40 % Arbeitsgruppen eingerichtet haben, liegt dieser Anteil bei den größeren Kommunen bei ca. 83 % bzw. 89 %. Bei den Landkreisen ist zu berücksichtigen, dass sie selbst nur begrenzt Schulträger für allgemeinbildende Schulen – im wesentlichen Sonderschulen – sind.

Unter „Sonstiges“ werden u.a. die Arbeitsgruppen genauer benannt (z.B. AG Offene Ganztagsgrundschule) oder weitere Formen aufgeführt. Im Wesentlichen werden hier genannt: regelmäßige Treffen auf der Leitungsebene, gemeinsame Planung (z.B. abgestimmte gemeinsame Fachplanung), gemeinsame Projekte und Aktionen.

Die Landkreise wurden zusätzlich zu den **Strukturen ihrer Kooperation mit den örtlichen Schulverwaltungsämtern** gefragt. Auch hier dominieren die Absprachen bei Bedarf (16 von 17 Landkreisen). Arbeitsgruppen haben nur sieben Landkreise (41 %) eingerichtet.

Eine besondere Qualität der Entwicklung von Kooperationsstrukturen ist dann gegeben, wenn es eine festgelegte **Federführung für Kooperationsprojekte** oder insgesamt die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule in einer Kommune bzw. einem Landkreis gibt. Die Frage nach der Einrichtung einer federführenden Stelle für die Kooperation sollte also einerseits Hinweise geben auf die Verankerung des Themenfelds in der kommunalen Verwaltung und andererseits ist von Interesse, wo diese wegen der unterschiedlichen Zuständigkeit für Schulen bzw. Jugendhilfe angesiedelt ist.

**Grafik 5:**  
**Federführende Stelle für die Kooperation**



43 von 102 Kommunen mit Angaben dazu (42,2 %), aber nur knapp 30 % der Landkreise haben eine federführende Stelle für die Kooperation eingerichtet. Aber auch die Situation in den Kommunen ist unterschiedlich; während bei den kleinen Städten unter 60.000 Einwohnern nur gut 38 % eine federführende Stelle eingerichtet haben, liegt dieser Anteil bei den größeren Kommunen bei ca. 47 % bzw. 55 %.

Bei den Kommunen ist die federführende Stelle überwiegend beim Jugendamt angesiedelt (ca. 40 %). Ansonsten ist sie bei der Schulverwaltung (ca. 12 %), bei dem gemeinsamen Amt oder Fachbereich (ca. 16 %) oder bei einer anderen Organisationseinheit eingerichtet. Im letzteren Fall liegt sie in sieben Fällen beim übergeordneten Dezernat oder Fachbereich, wird gemeinsam (Schulverwaltung und Jugendamt) ausgeführt (in zwei Fällen) oder wechselt zwischen den Ämtern (zwei Kommunen).

In den fünf Landkreisen mit einer federführenden Stelle liegt diese bei drei Kreisen beim Jugendamt (60 %), einmal beim gemeinsamen Amt und einmal ist sie bei einer Stabsabteilung der Landrätin angesiedelt.

Ist die Federführung im Jugendamt bzw. im entsprechenden Fachbereich angesiedelt, dann wird sie dort von der Amtsleitung oder von einem Team aus Fachabteilungen ausgeübt. Eher selten ist eine Fachabteilung allein zuständig. Im Fall der Federführung bei der Schulverwaltung wurde nur einmal die Leitung der Schulverwaltung als federführende Stelle konkret genannt.

Die Frage nach den **unterstützenden Kommunikationsstrukturen und Gremien** nimmt sehr unterschiedliche Aspekte auf. Es geht sowohl um Strukturen und Gremien in der politischen Vertretung und in der Verwaltung, wie um eher fachbezogene Strukturen, die die Fachkräfte bei der Umsetzung unterstützen.

Eine verwaltungsinterne Planungs- und Steuerungsgruppe für die Kooperation wird häufig verbunden mit der Entscheidung über die Federführung etabliert; hier werden auf Stadtebene oder Kreisebene die wichtigsten Themen und Projekte der Kooperation bestimmt. Absprachen zur Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule können auch in Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII getroffen werden. Dafür müssen diese aber zusätzlich durch Vertreter von Schulen bzw. des Schulträgers besetzt werden.

Gemeinsame Sitzungen von Jugendhilfe- und Schulausschuss sind Kommunikationsstrukturen, die die entsprechenden politischen Gremien zusammen bringen, um etwa gemeinsame Grundsatzentscheidungen zu treffen. Ein gemeinsamer Jugendhilfe- und Schulausschuss als politisches Pendant zum gemeinsamen Fachbereich für Jugendhilfe und Schule dürfte dagegen noch vergleichsweise selten anzutreffen sein.

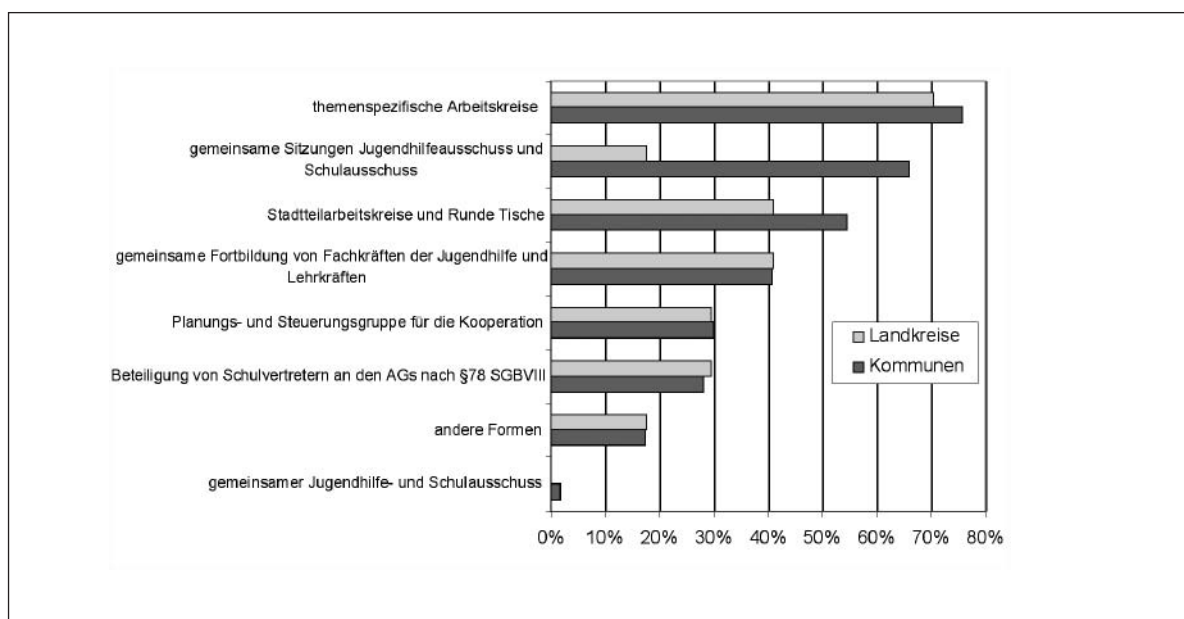
Ein wichtiges Instrument der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule besteht in der gemeinsamen Fortbildung von Fachkräften aus dem Bereich der Jugendhilfe und Lehrerinnen und Lehrern. Dies gilt insbesondere dann, wenn diese auch in der Praxis zusammenarbeiten, in einem Sozialraum tätig sind und so konkrete Projekte verabreden können.

Themenspezifische Arbeitskreise haben in der Vergangenheit ausgehend von spezifischen Problemlagen zu Kooperationsprojekten zwischen Jugendhilfe und Schule geführt, etwa zum Thema Gewalt an Schulen etc. Stadtteilarbeitskreise bzw. Runde Tische sind insbesondere in größeren Städten und in Landkreisen relevant, um die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule sozialraumspezifisch zu organisieren. Dazu werden zum Teil vorhandene Stadtteilarbeitskreise genutzt oder Runde Tische, die sich in vielen Sozialräumen gebildet haben.

Bei der Frage nach unterstützenden Kommunikationsstrukturen und Gremien entfallen die meisten Nennungen auf themenspezifische Arbeitskreise. Gemeinsame Sitzungen der Fachausschüsse des Rats stehen aber zumindest bei den Kommunen bereits an zweiter Stelle. Einen gemeinsamen Jugendhilfe- und Schulausschuss haben aber erst zwei Kommunen eingerichtet.

Die Möglichkeit, andere Formen unterstützender Gremien und Kommunikationsstrukturen zu nennen, wurde in der Regel dazu genutzt, die Gremien und Strukturen konkret zu benennen.

**Grafik 6:**  
**Unterstützende Kommunikationsstrukturen und Gremien**



Die traditionelle Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten spiegelt sich in der Trennung von Schulverwaltungs- und Schulämtern wieder, die, zum Teil aus Sicht der Kooperationspartner, insbesondere der Jugendhilfe, als ausgesprochen kompliziert erscheint. Die in NRW zudem weiter unterteilte Schulaufsicht zwischen den Schulämtern der Kommunen und Kreise (zuständig für Grundschulen, Hauptschulen und Sonderschulen) sowie die höhere Schulaufsicht bei den Schulabteilungen der Bezirksregierung (zuständig für Real-, Gesamtschulen und Gymnasien) erschwert diese Situation noch zusätzlich. Folgende Faktoren sprechen aber für eine Einbeziehung der Schulaufsicht in Kooperationsprojekten:

- Ausgehend von einem breiten Bildungsverständnis ist es notwendig, in möglichst vielen Bereichen eine Verbindung zwischen Unterricht und Kooperationsprojekten anzustreben; zuständig für Curricula und unterrichtsbezogene Inhalte ist die Schulaufsicht.
- Kooperationsprojekte stehen nicht selten im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen (z.B. Schulprogrammentwicklung), für die ebenfalls die Schulaufsicht zumindest beratende Funktionen ausübt,
- nicht zuletzt entscheidet die Schulaufsicht über Ressourcen (z.B. Freistellungen von Lehrern und Lehrerinnen für Kooperationsvorhaben).

**Tabelle 1:**  
**Kooperation mit der Schulaufsicht**

	<b>Kommunen</b>	<b>Landkreise</b>
keine Kooperation	13,6%	
Kooperation	86,4%	100,0%
<i>davon: durch regelmäßige Arbeitstreffen</i>	28,1%	41,2%
<i>davon: durch Absprachen bei Bedarf</i>	91,0%	82,4%
<i>davon: durch Beteiligung der Schulaufsicht an Planungs- und Steuerungsgruppen</i>	28,1%	29,4%
<i>davon: durch Beteiligung der Schulaufsicht an Sitzungen des Jugendhilfeausschusses bzw. des Schulausschusses</i>	21,3%	23,5%
<i>davon: sonstige Formen</i>	9,0%	17,6%

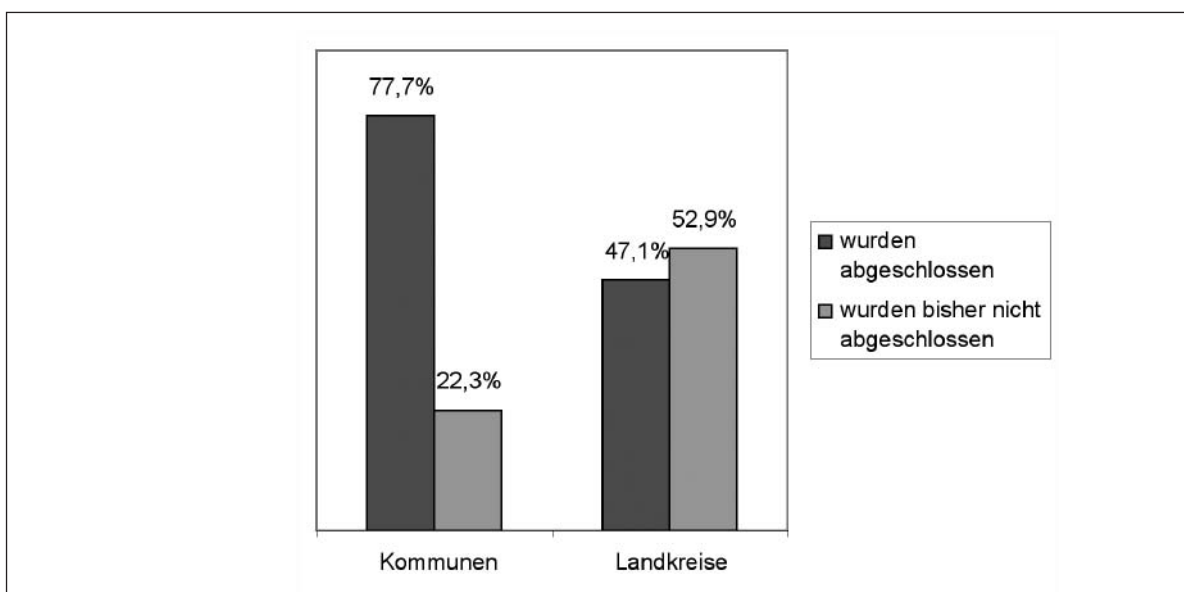
Nur wenige Kommunen, die alle zu den kleineren Kommunen unter 60.000 Einwohnern gehören, geben an, dass es bisher keine Kooperation mit der Schulaufsicht gibt. Bei den Kommunen und Landkreisen, wo eine Kooperation mehr oder weniger verbindliche Formen gefunden hat, dominieren die Absprachen bei Bedarf. In der Hälfte dieser Kommunen und Landkreise ist dies die einzige Kooperationsform.

Das Abschließen von **Kooperationsvereinbarungen/Kontrakten** ist eine verbindliche Form der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule und hat insbesondere mit Einführung der Offenen Ganztagsgrundschule stark zugenommen. Während in fast 80 % der Kommunen bereits Kooperationsvereinbarungen abgeschlossen wurden, ist dieser Anteil in den Landkreisen deutlich niedriger (vgl. Grafik 7). Hintergrund dürften u.a. die

Vereinbarungen zur Offenen Ganztagsgrundschule, die in knapp dreiviertel der Kommunen mit Vereinbarungen eine Rolle spielen, in den Landkreisen dagegen fast keine Bedeutung haben.

Bei den weiteren Themen (ohne Offene Ganztagsgrundschule), zu denen Kooperationsvereinbarungen abgeschlossen wurden, zeigt sich eine deutliche Dominanz der Themen, die zum Bereich: Soziale Arbeit an Schulen (Schulsozialarbeit, Jugendschutz, Hilfen zur Erziehung) zusammengefasst wurden (über 38 %). Auch ohne Berücksichtigung der Vereinbarungen zur Offenen Ganztagsgrundschule spielt das Thema Ganztagsbetreuung eine große Rolle; gemeint sind vor allem Vereinbarungen zu den Programmen „13 plus“ und „Schule von acht bis eins“.

**Grafik 7:**  
**Kooperationsvereinbarungen bzw. Kontrakte zu Kooperation**

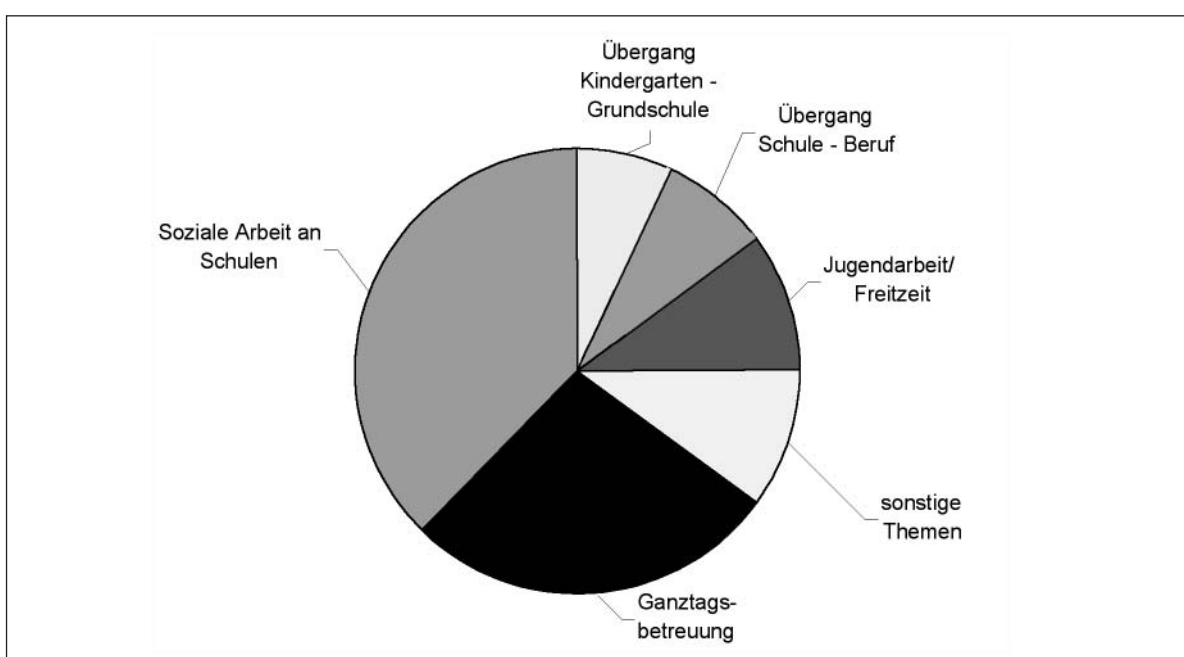


Mehr als 10 % der genannten Themen, zu denen Vereinbarungen getroffen wurden, entfallen auf den Bereich: Jugendarbeit, Freizeit, Kreativität. Hier ist nicht auszuschließen, dass diese Themen ebenfalls mit der Ganztagsbetreuung an Schulen im Zusammenhang stehen. Vereinbarungen zum Bereich Übergang Schule - Beruf sind mit 7,7 % der Themennennungen eher gering, hier

ist aber zu berücksichtigen, dass vielfach Schulsozialarbeit allgemein diesen Bereich der Kooperation ebenfalls umfasst.

Unter sonstige Themen der Vereinbarungen fallen u.a. Themen im Zusammenhang mit Sozialraumorientierung (GÖS u.ä.), aber auch Fortbildungen und allgemeine Zielvereinbarungen zur Kooperation.

**Grafik 8:**  
**Themen der Kooperationsvereinbarungen (n=104 Themennennungen)<sup>3</sup>**



<sup>3</sup> Von der ohnehin geringen Anzahl der antwortenden Landkreise haben nur wenige Themen zu Kooperationsprojekten angegeben. Deswegen wurde auf eine gesonderte Ausweisung dieser Angaben der Landkreise verzichtet.

### 3.2 Rahmenbedingungen für die Kooperation bei den Kommunen ohne Jugendamt

Auch in Städten und Gemeinden ohne Jugendamt gibt es zahlreiche Kooperationsprojekte zwischen Einrichtungen und Diensten der Jugendhilfe und Schule. Diese Kommunen sind alle Schulträger, wobei die kleinste Gemeinde mindestens eine Grundschule unterhält.

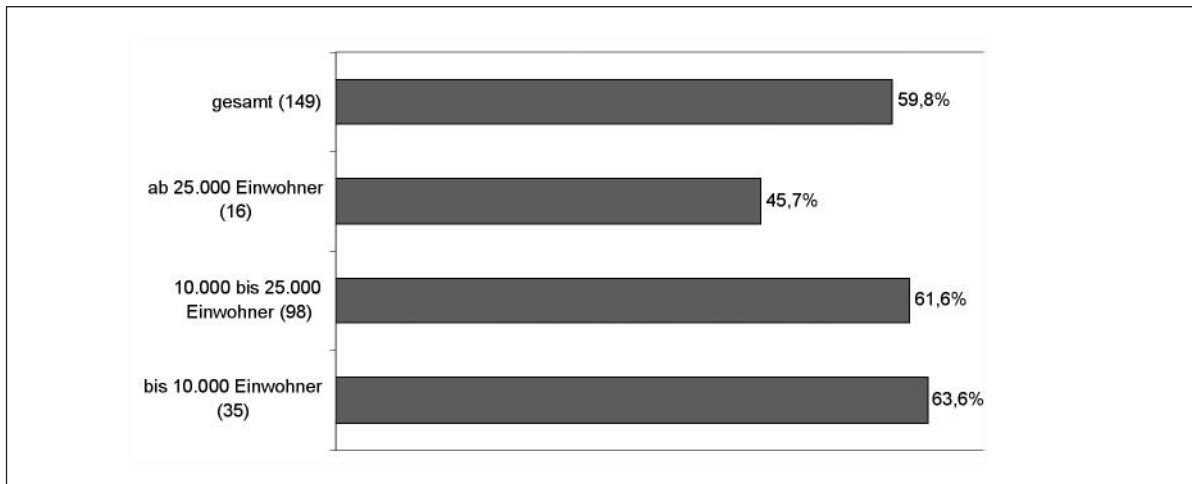
Städte und Gemeinden ohne Jugendamt sind dagegen nicht öffentlicher Träger der Jugendhilfe, weil dafür das jeweilige Kreisjugendamt zuständig ist. Sie sind aber häufig Träger von Einrichtungen der Jugendhilfe, z. B. von Tageseinrichtungen für Kinder, von Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, manchmal auch Anstellungsträger für Schulsozialarbeiter/innen.

Einleitend wurden die Kommunen gefragt, ob es in ihrer Stadt bzw. Gemeinden eine Kooperation zwischen Schu-

len und Einrichtungen bzw. Diensten der Jugendhilfe gibt. Da nicht ausgeschlossen werden konnte, dass der Begriff „Jugendhilfe“ zu eng im Sinne der Hilfen zur Erziehung verstanden würde, wurde ausdrücklich beispielhaft auf Tageseinrichtungen für Kinder, Jugendarbeit und Schulsozialarbeit verwiesen. Zudem wurde im Anschreiben auf die Bedeutung der eigenen kommunalen Einrichtungen verwiesen und empfohlen, sich bei der Beantwortung der Fragen gegebenenfalls mit den örtlichen Schulen und Einrichtungen abzustimmen. Im Hinblick auf Kooperationsprojekte, die in Zuständigkeit des Kreises als Jugendhilfeträger durchgeführt werden, wurde erwartet, dass diese ebenso einbezogen werden.

Die Kommunen wurden gebeten, auch dann den Fragebogen zurückzuschicken, wenn in ihrem Bereich keine Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule stattfindet. Von 249 angeschriebenen Kommunen ohne Jugendamt haben 149 Kommunen (59,8 %) geantwortet.

#### Grafik 9: Rücklaufquoten nach Größe der Kommunen

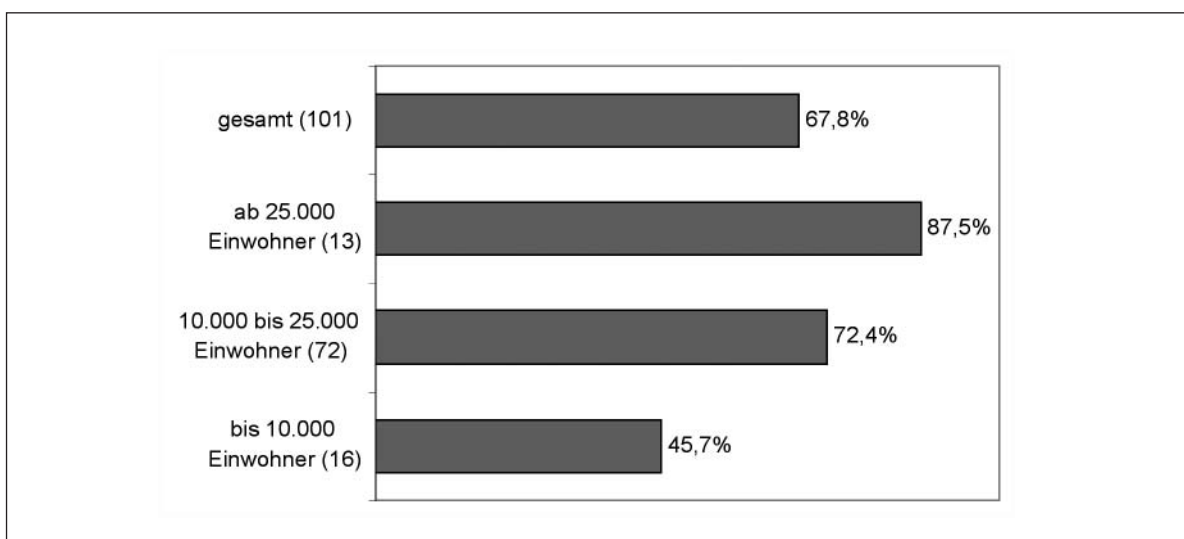


Mit 63,6 % war die Rücklaufquote bei den kleinen Kommunen bis zu 10.000 Einwohnern am größten. Trotz der geringeren Rücklaufquote bei den größeren Städten über 25.000 Einwohnern zeigt die Grafik, dass die Kommunen annähernd ihrer Verteilung nach Größe vertreten sind. Zusammen mit der Rücklaufquote insgesamt von fast 60 % kann von einer guten Repräsentativität ausgegangen werden.

101 von 149 antwortenden Kommunen (67,8 %) gaben an, dass in ihrer Kommune Jugendhilfe und Schulen kooperieren. Dieser Anteil variiert allerdings stark je nach

Größe der Kommunen (Grafik 10). Während bei den kleinen Kommunen bis 10.000 Einwohnern nur knapp die Hälfte angeben, dass in ihrer Kommune Jugendhilfe und Schulen kooperieren, liegt dieser Anteil bei den größeren Kommunen mit mehr als 25.000 Einwohnern bei knapp 90 %. Hintergrund dürfte in erster Linie die Zahl der Schulen sein. So verfügen in der Regel die kleineren Kommunen nur über wenige Grundschulen und eine Schule der Sekundarstufe I.

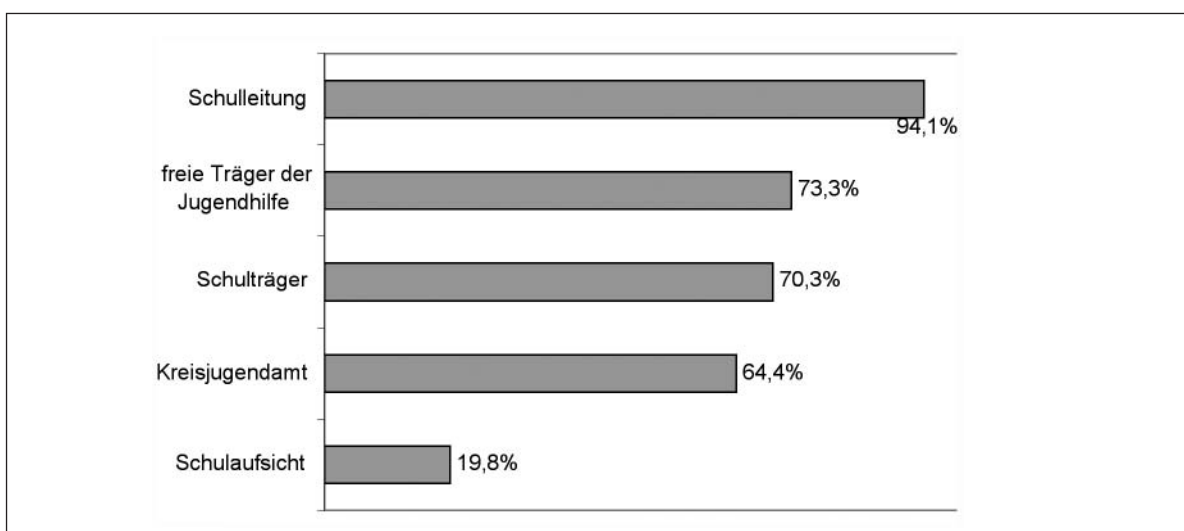
**Grafik 10:**  
**Anteil der Städte und Gemeinden mit Kooperationen nach Größe**



Auch auf Grund der verschiedenen Trägerstrukturen, Traditionen und regionaler Unterschiede ist die Situation in Kommunen, Gemeinden und Kreisen in Bezug auf die Trägerschaft von Einrichtungen der Jugendhilfe sehr unterschiedlich. So gibt es zahlreiche Gemeinden und Kommunen, die zwar Schulträger sind, aber selbst über keine Einrichtungen der Jugendhilfe verfügen, und

insofern keine Kooperationsprojekte aus Sicht der Gemeinde umsetzen. Auch in solchen Kommunen kann es Kooperationsprojekte geben zwischen den einzelnen Schulen und den (freien) Trägern von Jugendhilfeeinrichtungen z. B. Tagesstätten und Jugendeinrichtungen bzw. zwischen den einzelnen Schulen und dem Kreisjugendamt.

**Grafik 11:**  
**Beteiligung**



Für die Frage nach Kooperationsstrukturen ist also bedeutsam, wer an diesen beteiligt ist und in welchem Umfang wer mit wem kooperiert. Deshalb wurde zuerst nach den beteiligten Partner gefragt, um dann in einer weiteren Frage die einzelnen Ebenen der Kooperation zwischen den Partner zu erfragen. Möglich sind Koope-

rationsprojekte zwischen Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe in eigener Regie der jeweiligen Stadt bzw. Gemeinde, zwischen Kommunen (im Einzelfall auch Schulen) und dem Kreisjugendamt, aber auch Projekte und Kooperationsformen von Schulen, die direkt mit Einrichtungen der Jugendhilfe (auch in freier Träger-

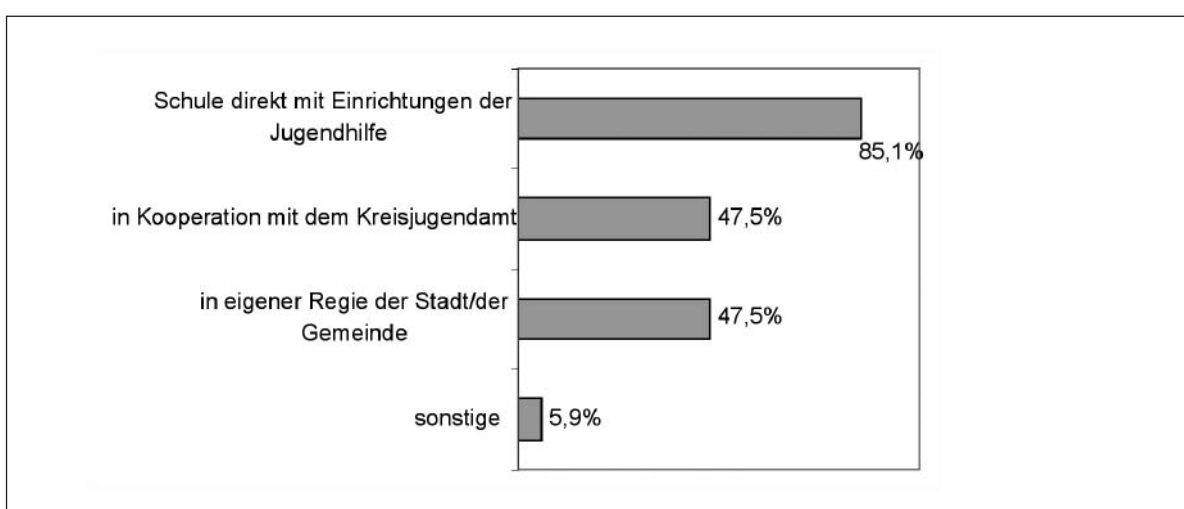
schaft) zusammenarbeiten. Dabei kann nicht ausgeschlossen werden, dass gerade die Projekte auf der letzteren Ebene den Antwortgebern aus der Kommunen nicht in jedem Fall bekannt sein müssen und es dadurch auch zu möglichen Untererfassungen der Kooperation gekommen ist.

Nachvollziehbar hoch ist die Beteiligung der Schulleitung an den Kooperationsvorhaben. Im Einzelfall ist es

durchaus möglich, dass Klassenleitungen direkt mit dem Kreisjugendamt oder mit freien Trägern kleinere Kooperationsprojekte realisieren. In fast dreiviertel aller Kommunen sind freie Träger beteiligt, während die Schulaufsicht eine eher geringere Bedeutung hat.

Bei der hohen Beteiligung des Kreisjugendamts ist es durchaus möglich, dass hier auch Hilfen zur Erziehung bezogen auf einzelne Schüler einbezogen wurden.

### Grafik 12: Ebene der Kooperation



Nur bezogen auf die ersten beiden Ebenen gaben 24 Kommunen an, dass hier die Kooperation sowohl in eigener Regie wie auch in Kooperation mit dem Kreisjugendamt umgesetzt wird. Die anderen arbeiten entweder nur auf der einen oder der anderen Ebene. Unter den 86 Kommunen, die angeben, dass hier die Schulen direkt mit Einrichtungen der Jugendhilfe zusammenarbeiten, sind nur 29 Kommunen, wo ausschließlich, d.h. ohne kommunale Beteiligung, die Schulen direkt mit Einrichtungen der Jugendhilfe kooperieren.

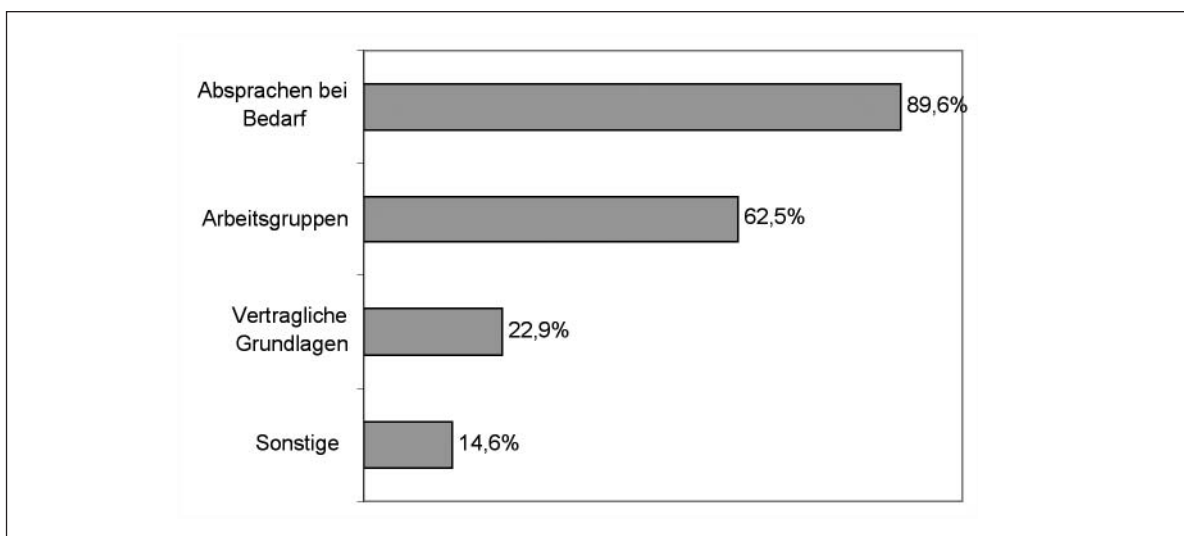
Zusätzlich wurde unter „sonstige“ Ebenen in drei Fällen die Kooperation mit der Schulaufsicht (z.B. im Bereich Fortbildung) genannt. Weitere Nennungen bezogen sich auf die Kooperation mit der Regionalkonferenz, mit dem Arbeitsamt und einem Gemeinwesenprojekt.

Bei der Kooperationsebene mit dem Kreisjugendamt ist die Komplexität dieses Kooperationsfeldes zu berücksichtigen. Je nach Bereich der Jugendhilfe sind die Aufgaben zwischen dem Kreisjugendamt und den Kommunen und Gemeinden ohne Jugendamt unterschiedlich

aufgeteilt. So sind die Hilfen zur Erziehung immer beim Jugendhilfeträger, d. h. beim Kreis angesiedelt (auch bei den Wohlfahrtsverbänden), zum Teil dezentral organisiert, so dass es in den Kommunen und Gemeinden ohne Jugendamt Außenstellen der Hilfen zur Erziehung des Kreisjugendamtes oder der Wohlfahrtsverbände gibt. Demgegenüber stehen andere Bereiche der Jugendhilfe, etwa die Jugendarbeit, die weitgehend in kommunaler Trägerschaft organisiert wird und vom Kreisjugendamt oftmals nur fachlich begleitet und auch finanziell gefördert wird.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Frage nach den Strukturen der Kooperation mit dem Kreisjugendamt zu sehen (Grafik 13). Auf vertraglichen Grundlagen, hier im Sinne von Kooperationsvereinbarungen mit dem Kreisjugendamt gemeint, kooperieren nur knapp 23 % der Kommunen. Allerdings ist die ausschließlich unverbindlichere Struktur auf Basis von Absprachen bei Bedarf auch nur bei 12 Kommunen der Fall, d.h. in der Regel kooperieren die Kommunen und Schulen mindestens auf der Basis von Arbeitsgruppen.

**Grafik 13:**  
**Strukturen der Kooperation mit dem Kreisjugendamt (n= 48)**



Unter „sonstige“ Strukturen der Kooperation mit dem Kreisjugendamt verweisen die Kommunen auf die Zuständigkeit des Kreisjugendamts wegen der Größe der Gemeinde unter 25.000 Einwohner (2), auf gemeinsame Schulprojekte (3), auf ein im Aufbau befindliches Jugendhilfezentrum (1) und auf regelmäßige Koordinierungssitzungen (1).

Die Frage nach der Einrichtung einer federführenden Stelle für die Kooperation in der Verwaltung sollte einerseits Hinweise auf die Verankerung des Themenfelds in der kommunalen Verwaltung geben und andererseits ist von Interesse, wo diese wegen der unterschiedlichen Zuständigkeit für Schulen bzw. Jugendhilfe angesiedelt ist.

**Tabelle 2:**  
**Federführende Stelle für die Kooperation (n=101)**

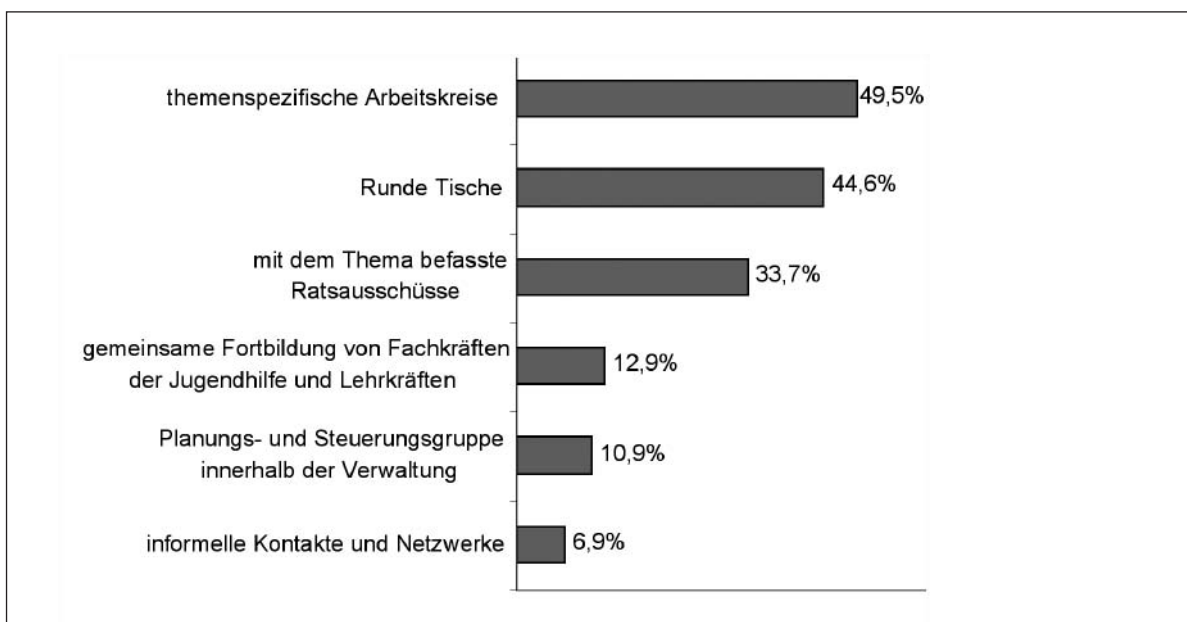
eine federführende Stelle ist nicht eingerichtet	54,5%
eine federführende Stelle ist eingerichtet	45,5%
<i>davon: bei der Schulverwaltung</i>	<i>65,2%</i>
<i>davon: beim Sozialamt</i>	<i>13,0%</i>
<i>davon: in einer anderen Form</i>	<i>21,7%</i>

Hervorragend ist das Ergebnis, dass fast die Hälfte aller Kommunen bereits eine federführende Stelle für die Kooperation eingerichtet haben. Sie ist überwiegend bei der Schulverwaltung angesiedelt. Bei den Kommunen, wo die Federführung weder bei der Schulverwaltung noch beim Sozialamt liegt, liegt sie in sechs Fällen beim übergeordneten Dezernat oder Fachbereich, wird gemeinsam (Schulverwaltung und Sozialamt) ausgeführt (in drei Fällen) oder ist in je einem Fall bei einer Stabsstelle angesiedelt bzw. wechselt zwischen den Ämtern.

Die Zahl der Kommunen mit einer federführenden Stelle für die Kooperation ist im übrigen leicht höher als bei den Kommunen mit Jugendamt und deutlich höher als bei Landkreisen (vgl. Tabelle 3 im vorherigen Abschnitt).

Die Frage nach den unterstützenden Kommunikationsstrukturen und Gremien bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte. Es geht sowohl um Strukturen und Gremien in der politischen Vertretung und in der Verwaltung, als auch um eher fachbezogene Strukturen, die die Fachkräfte bei der Umsetzung unterstützen (vgl. dazu auch S. 28).

**Grafik 14:**  
**Unterstützende Kommunikationsstrukturen und Gremien**



Bei der Frage nach unterstützenden Kommunikationsstrukturen und Gremien entfallen die meisten Nennungen auf themenspezifische Arbeitskreise und „Runde Tische“. In einem Drittel der Kommunen unterstützen Ratsausschüsse, in der Regel der Schulausschuss, die Kooperation bzw. es sind dafür Unterausschüsse eingerichtet worden. Weniger bedeutsam sind dagegen Planungs- und Steuerungsgruppen innerhalb der Verwaltung. Informelle Kontakte und Netzwerke waren mehrfach Nennungen, die unter „andere Formen“ aufgeführt wurden.

Insgesamt ist aber der Anteil der Kommunen, die auf solche Strukturen und Gremien zur Unterstützung der Kooperation zurückgreifen können, deutlich geringer als bei den Kommunen mit Jugendamt.

Knapp die Hälfte der Kommunen geben an, dass es bisher keine **Kooperation mit der Schulaufsicht** gibt. Damit ist dieser Anteil deutlich höher als bei den Kommunen mit Jugendamt. Bei den Kommunen, wo eine Kooperation mehr oder weniger verbindliche Formen gefunden hat, dominieren die Absprachen bei Bedarf (vgl. Tabelle 3).

**Tabelle 3:**  
**Kooperation mit der Schulaufsicht (n=101)**

keine Kooperation	48,5%
Kooperation	51,5%
davon: durch regelmäßige Arbeitstreffen	21,2%
davon: durch Absprachen bei Bedarf	88,5%
davon: durch Beteiligung der Schulaufsicht an Planungs- und Steuerungsgruppen	19,2%
davon: durch Beteiligung der Schulaufsicht an Sitzungen der mit dem Thema befassten Ratsausschüsse	13,5%
davon: sonstige Formen	7,7%

Das Abschließen von **Kooperationsvereinbarungen/ Kontrakten** gilt als sehr verbindliche Form der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule und hat insbesondere mit Einführung der Offenen Ganztagsgrundschule zugenommen. Insgesamt geben 39 Kommunen (38,6 %) an, dass Kooperationsvereinbarungen abgeschlossen wurden. Von diesen Kommunen haben zehn Vereinbarungen zur Offenen Ganztagsgrundschule abgeschlossen, d.h. nur in knapp 26 % der Kommunen mit Vereinbarungen betreffen diese das Thema Ganztagsgrundschule, während dieser Anteil bei den Kommunen mit Jugendamt bei knapp 75 % liegt.<sup>4</sup>

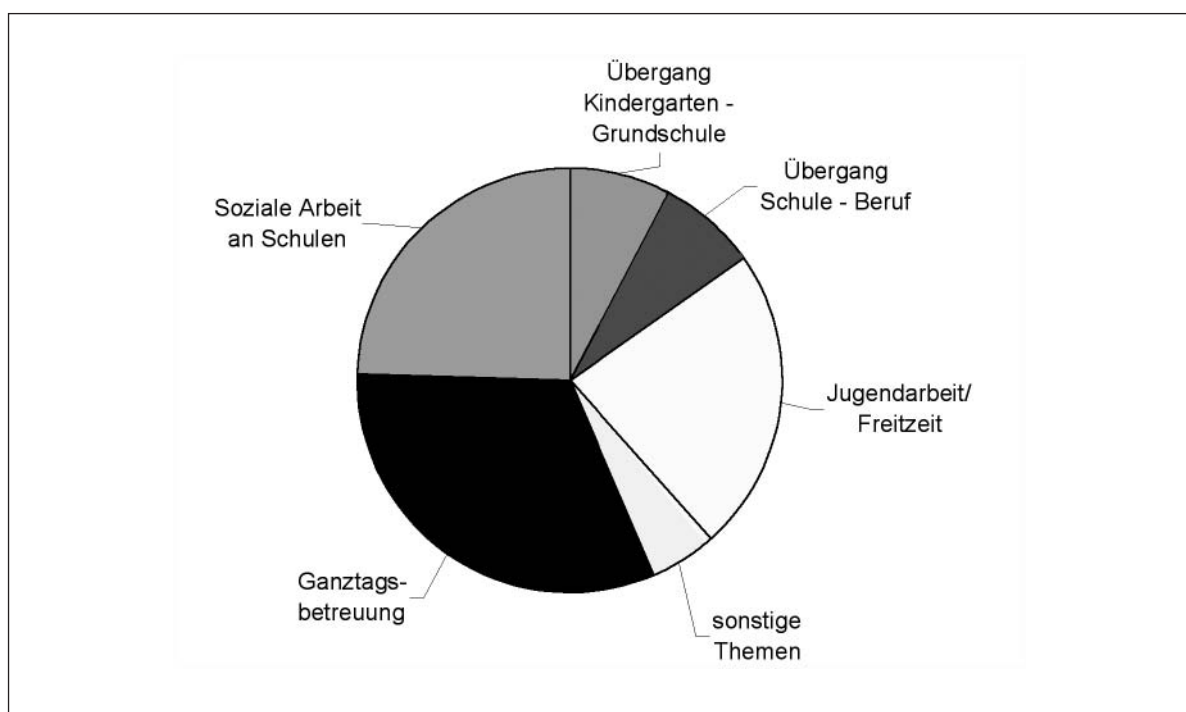
Bei den weiteren Themen (ohne Offene Ganztagsgrundschule) zu denen Vereinbarungen abgeschlossen wurden, zeigt sich, dass auch ohne Berücksichtigung der Vereinbarungen zur Offenen Ganztagsgrundschule das Thema Ganztagsbetreuung eine große Rolle spielt;

gemeint sind vor allem Vereinbarungen zu den Programmen „13 plus“ und „Schule von acht bis eins“ (vgl. Grafik 15).

Die Themen, die zum Bereich: Soziale Arbeit an Schulen (Schulsozialarbeit, Jugendschutz, Hilfen zur Erziehung) zusammengefasst wurden (knapp 25 %), sind zwar ebenfalls von Bedeutung, der Anteil ist aber nicht so hoch wie in den Kommunen und Landkreisen mit Jugendamt, wo der Anteil dieses Bereichs der Kooperation ca. 39 % beträgt (vgl. S. 31).

Gründe dafür können in der Größe der Kommunen liegen, d.h. in den kleineren Städten und Gemeinden ist der Bedarf nach sozialer Arbeit an Schulen geringer. Möglicherweise sind aber auch die kommunalen Jugendämter mit ihren Unterstützungsangeboten als Jugendhilfeträger hier von Bedeutung.

**Grafik 15:**  
**Inhalte der Kooperationsvereinbarungen bzw. Kontrakte zu Kooperation**  
**(n= 41 Themennennungen)**



<sup>4</sup> Nach den Vereinbarungen zur Offenen Ganztagsgrundschule wurde konkret gefragt. Die Themen zu weiteren Kooperationsvereinbarungen konnten frei eingetragen werden und wurden im Folgenden zu den genannten Themenbereichen zusammengefasst.

### 3.3 Bereiche und Themen der Kooperation

#### Beteiligung der Schulformen

Bevor auf die einzelnen Bereiche der Jugendhilfe und auf die Themen der Kooperation eingegangen wird, ist von Interesse, in welchem Umfang die Schulen, differenziert nach Schulformen, beteiligt sind.

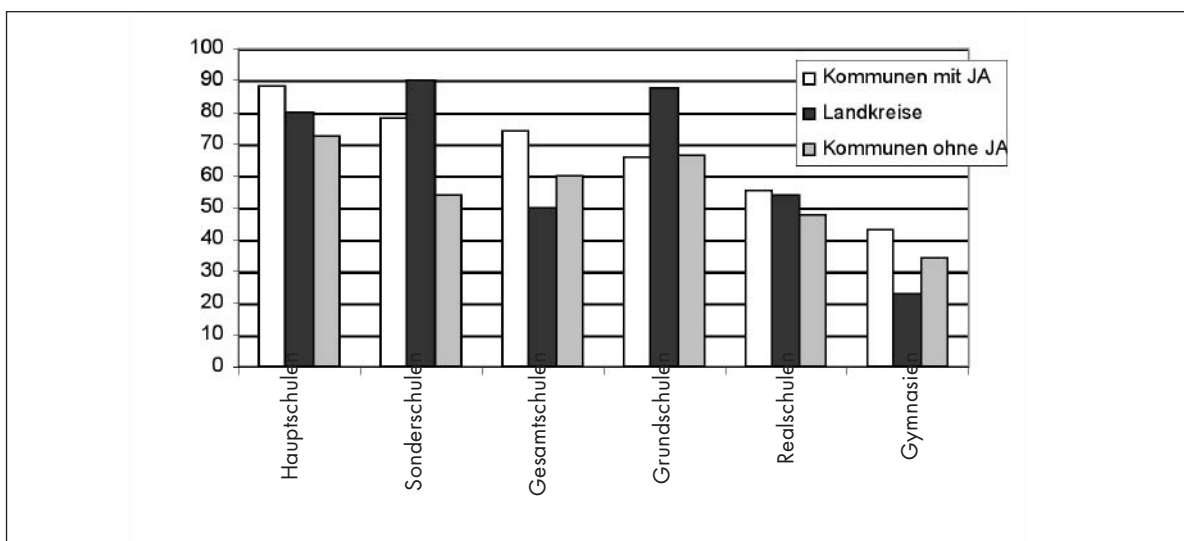
In den Kommunen mit Jugendamt sind die Hauptschulen, gefolgt von Sonderschulen und Gesamtschulen, die am stärksten beteiligten Schulformen. Der entsprechende Anteil ist bei den Grundschulen geringer, allerdings sind sie, wenn sie beteiligt sind, fast ausschließlich stark beteiligt. Angesichts der großen Zahl der Grundschulen ist es nicht erstaunlich, dass noch nicht alle Grundschulen an Kooperationen etwa im Zusammenhang mit der Neugestaltung der Schuleingangs-

phase und der Ganztagsbetreuung beteiligt sind.

Realschulen und Gymnasien sind dagegen selten stark beteiligt, überwiegend sind sie weniger stark bzw. gering beteiligt; d.h. wenn sie überhaupt beteiligt sind, dann ist dies in den jeweiligen Kommunen nur ein kleinerer Teil der Realschulen und Gymnasien.

Die Aussagen der Landkreise betreffen Schulen in Kommunen ohne eigenes Jugendamt. Bei der Interpretation ist allerdings zu berücksichtigen, dass nicht alle Landkreise zu allen Schulformen Aussagen machen, obwohl alle Schulformen, mit Ausnahme möglicherweise der Gesamtschulen, in den Landkreisen vertreten sein dürften. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Landkreise nur Aussagen zu den Schulen machen, wo ihnen Kooperationsprojekte bekannt sind.

**Grafik 16:**  
**Beteiligung der Schulen nach Schulformen (in %)<sup>5</sup>**



Bei Landkreisen ist die Beteiligung der Grundschulen auffallend hoch. Hintergrund ist hier vermutlich in starkem Maße die Kooperation mit Tageseinrichtungen im Zusammenhang mit der Gestaltung der Schuleingangsphase (vgl. Grafik 17).

Die starke Beteiligung der Sonderschulen könnte mit der Bedeutung der Hilfen zur Erziehung als Aufgabe der Kreisjugendämter im Zusammenhang stehen.

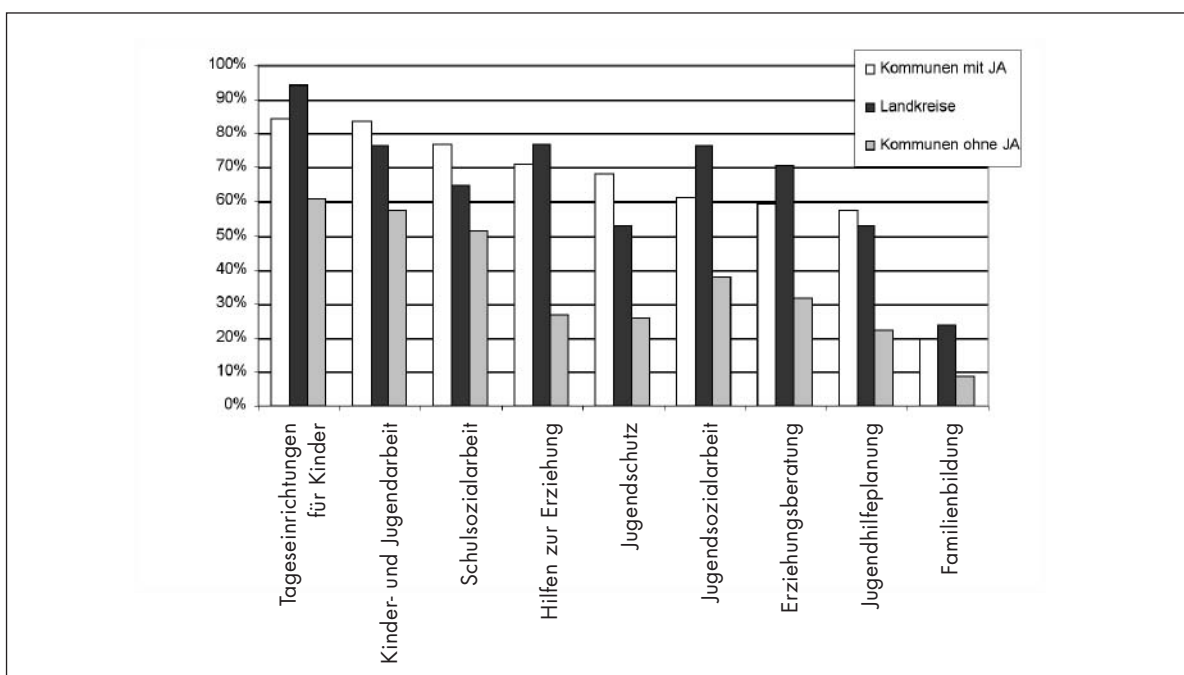
Bei den Kommunen ohne Jugendamt ist die Beteiligung bei fast allen Schulformen im Vergleich, insbesondere

zu den Kommunen mit Jugendamt, insgesamt etwas geringer. Dennoch geben auch hier mehr als 70 % aller Kommunen mit Hauptschulen an, dass die Hauptschulen stark bis weniger stark an Kooperationen mit Einrichtungen der Jugendhilfe beteiligt sind.

Die Beteiligung der Grundschulen ist in den Kommunen ohne Jugendamt so hoch wie in den Kommunen mit Jugendamt. D. h. eines der zentralen Themen der Kooperation mit den Grundschulen, die Gestaltung der Schuleingangsphasen, ist weitgehend unabhängig von der Größe in allen Kommunen relevant.

<sup>5</sup> Differenziert nach Schulformen konnten die Angaben „stark beteiligt“ und „weniger stark beteiligt“ sowie „gering beteiligt“ und „nicht beteiligt“ gemacht werden. In der Grafik wurden die ersten beiden Kategorien zusammengefasst.

**Grafik 17:**  
**Beteiligung der Bereiche der Jugendhilfe<sup>6</sup>**



Tageseinrichtungen für Kinder (Kindergärten, Kitas) sind nach Angaben aller Kommunen und der Landkreise die am stärksten beteiligten Jugendhilfeeinrichtungen. Hier dürfte sich bereits die Neugestaltung der Schuleingangsphase bezogen auf die Grundschule und die damit verbundenen verstärkten Kooperationserfordernisse zwischen Tageseinrichtung und Grundschule ausgewirkt haben.

Die Kinder- und Jugendarbeit und die Schulsozialarbeit liegen in den Kommunen auf dem zweiten bzw. dritten Rang, wobei allerdings die Schulsozialarbeit in den Kommunen mit Jugendamt deutlich häufiger als stark beteiligt angegeben wird, während die Kinder- und Jugendarbeit zwar beteiligt, dabei aber zu größeren Anteilen eher schwächer beteiligt ist.

Die hohe Beteiligung der Bereiche: Schulsozialarbeit, Hilfen zur Erziehung und Jugendschutz bei den Kommunen mit Jugendamt korrespondiert mit der starken Bedeutung, die der Themenbereich „soziale Arbeit“ bei den Kooperationsprojekten hat (vgl. Grafik 8). Wie bei den Schulformen ist in den Kommunen ohne Jugendamt die Beteiligung aller Bereich der Jugendhilfe durchweg geringer, wobei allerdings Unterschiede zwischen den Bereichen sichtbar sind.

Auffallend sind im Vergleich der Kommunen ohne Jugendamt mit den Landkreisen insbesondere die Unterschiede bei den Bereichen der präventiven Jugendhilfe. Am deutlichsten wird dies bei den „Hilfen zur Erziehung“, die nach Auskunft der Landkreise fast dreimal stärker beteiligt sind als nach Angaben der Kommunen ohne Jugendamt, obwohl sie sich auf das gleiche Feld (Schulen in Kommunen ohne Jugendamt) beziehen. Offensichtlich nehmen die Landkreise die Beteiligung dieses Bereichs der Jugendhilfe, der eine der wichtigsten Aufgaben der Kreisjugendämter ist, stärker wahr als dies in den Kommunen der Fall ist. Umgekehrt kann bei den Angaben der Kommunen nicht ausgeschlossen werden, dass hier der Umfang der Kooperationsprojekte, die z.B. die Schulen direkt mit dem Kreisjugendamt oder mit anderen kreisweit arbeitenden Einrichtungen (Erziehungsberatung, Jugendsozialarbeit) umsetzen, nicht vollständig erfasst wurde.<sup>7</sup>

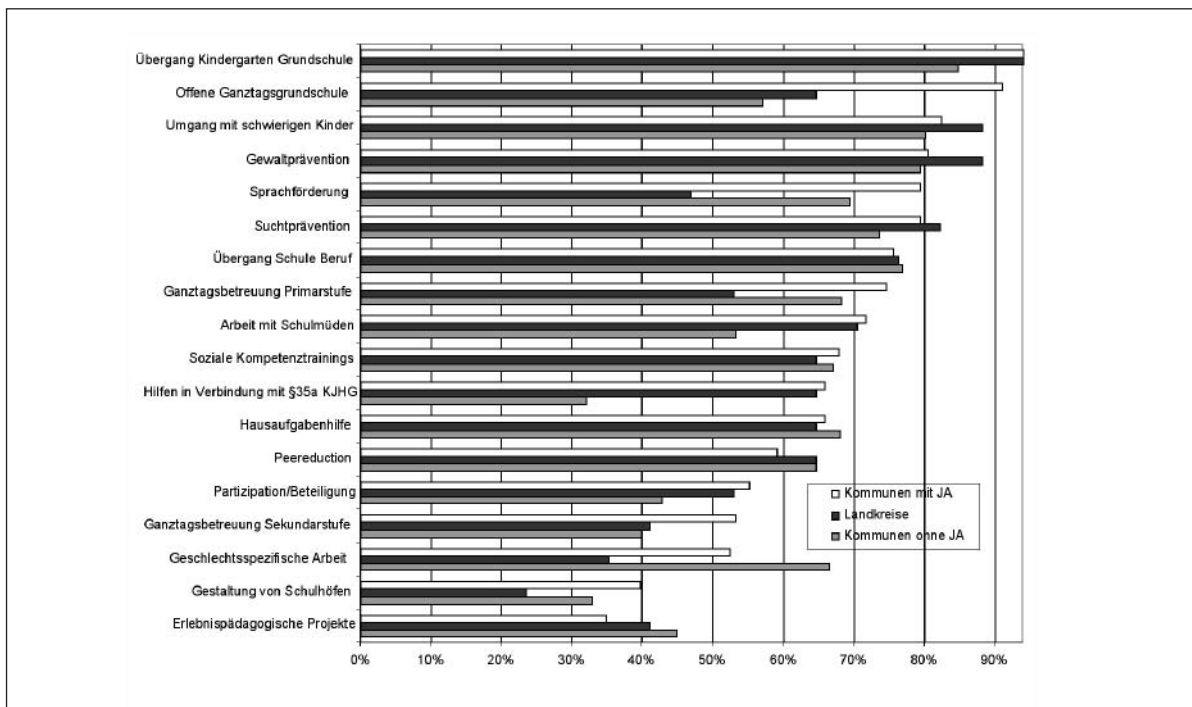
In diesem Zusammenhang ist auch die Beteiligung der Jugendhilfeplanung zu sehen, deren Anteil in den Kommunen und Landkreisen mit Jugendamt deutlich höher ist, weil sie in erster Linie zum Aufgabenbereich dieser Institution zählt.

<sup>6</sup> Auch hinsichtlich der Beteiligung der Jugendhilfeeinrichtungen sind die Kategorien „stark beteiligt“ und „weniger stark beteiligt“ zusammengefasst worden.

<sup>7</sup> Ein Beispiel ist die Kommune, die geantwortet hat, dass es in ihrer Gemeinde keine Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe gibt, obwohl uns bekannt war, dass eine Schule dieser Kommune an einem Modellprojekt des Kreisjugendamts beteiligt ist.

Nach den Fragen zur Beteiligung der Schulen und der Bereiche der Jugendhilfe wurden die Themen der Kooperation erfragt.

### Grafik 18: Themenbereiche der Kooperation



Der Themenbereich: Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist fast überall bedeutsam.<sup>8</sup> Dies steht in Übereinstimmung mit der starken Bedeutung der Tageseinrichtungen für Kinder als beteiligte Jugendhilfeeinrichtung.

In den Kommunen mit Jugendamt ist das Kooperationsprojekt: Offene Ganztagsgrundschule von fast ebenso großer Bedeutung, wobei auffällig ist, dass dieser Themenbereich in den Kommunen ohne Jugendamt eine vergleichsweise geringere Bedeutung hat. Bedeutsamer ist hier das Themenfeld Ganztagsbetreuung in der Grundschule. Die Ganztagsbetreuung in der Sekundarstufe ist nach Einschätzung aller Kommunen und Landkreise zu deutlich geringeren Anteilen ein bedeutsamer Themenbereich der Kooperation.

Von zentraler Bedeutung sind aber offensichtlich auch Themenbereiche, die präventiv auf persönliche und soziale Konfliktfelder reagieren. So nennen mehr als 88 % bzw. mehr als 82 % der Landkreise die Gewaltprävention bzw. die Suchtprävention als bedeutsame Themenbereiche. Auch die hohe Zahl der Nennungen, die auf die Bereiche: Umgang mit schwierigen Kindern und soziale Kompetenztrainings entfallen, gehen in diese Richtung. Die dahinter stehenden Probleme haben offensichtlich eine erhebliche Bedeutung im Schulalltag.

Der Themenbereich: Übergang Schule Beruf ist mit ca. 75 % bei allen Kommunen und Landkreisen fast gleichstark bedeutsam.

<sup>8</sup> Die beiden Antwortkategorien: „sehr bedeutsam“ und „bedeutsam“ wurden zusammengefasst und der entsprechende Prozentanteil in der Grafik 18 dargestellt. Die anderen Kategorien sind „geringe Bedeutung“, „keine Bedeutung“ und „ohne Angaben“

Die Sprachförderung ist ein bedeutsamer Themenbereich vor allem in den Kommunen mit Jugendamt, ansonsten sind aber die unmittelbar schulunterstützenden Bereiche (neben Sprachförderung, Hausaufgabenhilfe und Arbeit mit Schulmüden) von leicht geringerer Bedeutung.

Themenbereiche, die eher zur Jugendarbeit gezählt werden können (geschlechtsspezifische Arbeit, Peereducation, erlebnispädagogische Projekte, Partizipation/Beteiligung) sind ebenfalls von geringerer Bedeutung. Allerdings ist hier zu berücksichtigen, dass unter den Bereichen: Offene Ganztagsgrundschule und Ganztagsangebote auch bildungsorientierte Angebote mit kultur- und medienpädagogischen und kreativitätsfördernden Inhalten zu finden sind (vgl. dazu auch die Beispiele in Kap. 5).

Am Beispiel der unterschiedlichen Angaben zum Bereich: Hilfen in Verbindung mit § 35a KJHG wird wie bei den Hilfen zur Erziehung als Bereich der Jugendhilfe die unterschiedliche Wahrnehmung zwischen Landkreisen und Kommunen ohne Jugendamt deutlich.

### **Weitere außerschulische Partner bei der Kooperation**

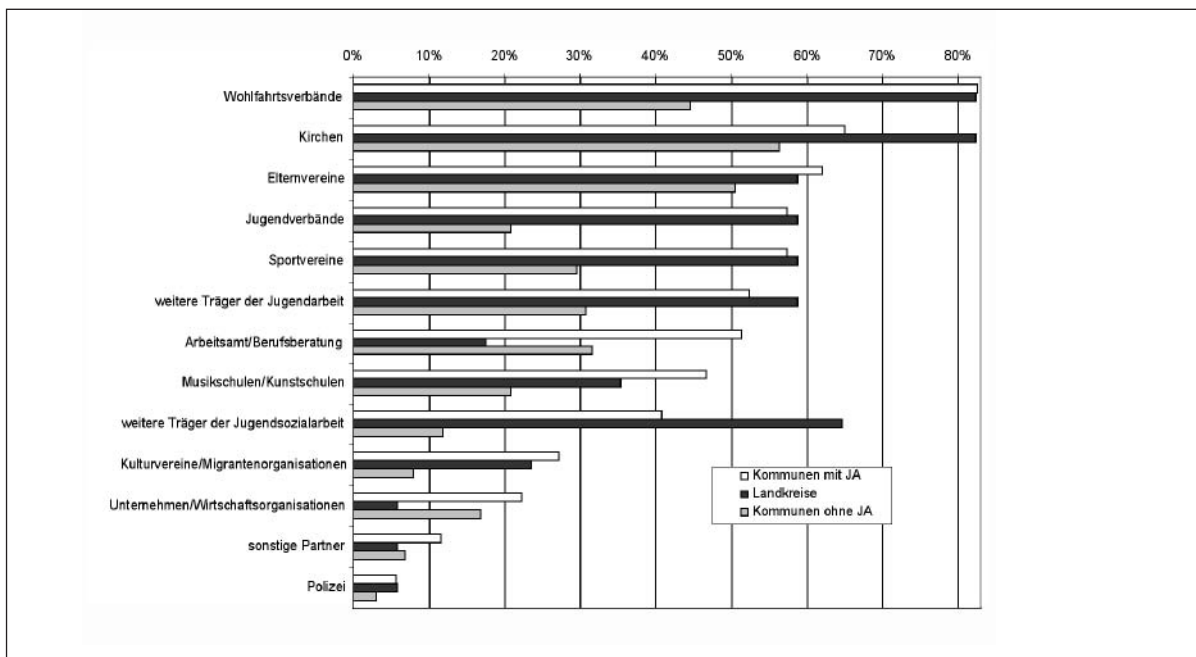
Über die Träger der Jugendhilfe hinaus sind auch andere Kooperationspartner an Projekten mit Schulen beteiligt und zahlreiche Projekte werden nicht nur bilateral zwischen Jugendhilfe und Schule, sondern unter Einbeziehung weiterer Träger verwirklicht. Diese kommen insbesondere aus dem Bereich Sport, Medien und Kultur, aber es geht auch um Institutionen wie das Arbeitsamt bzw. die Berufsberatung sowie Wirtschaftsunternehmen und wirtschaftsnahe Organisationen.

Die Kirchen und Wohlfahrtsverbände sind als freie Träger stark vertreten, weil sie vielfach Träger der Tageseinrichtungen für Kinder und Träger der Jugendarbeit und Jugendhilfe sind. Nicht überraschend ist, dass Kirchen in den Landkreisen und Kommunen ohne Jugendamt eine größere Bedeutung haben als in den Kommunen mit Jugendamt (vgl. Grafik 19).

Erstaunlich hoch ist der Anteil der Kommunen und Landkreise, die Elternvereine als Partner benennen. Dies dürfte in starkem Zusammenhang mit der Bedeutung der Ganztagsbetreuung stehen.

Unterschiede hinsichtlich der Beteiligung der Jugendverbände, Sportvereine, weiterer Träger der Jugendarbeit bzw. der Jugendsozialarbeit lassen sich möglicherweise dadurch erklären, dass diese Träger eher regional oder kreisweit agieren und deswegen von den Landkreisen stärker wahrgenommen werden.

**Grafik 19:**  
**Beteiligung freier Träger und anderer Kooperationspartner**



Große Unterschiede zeigen sich zwischen Kommunen und Landkreisen bei der Beteiligung des Arbeitsamts und der Unternehmen bzw. Wirtschaftsorganisationen. Hier liegen zwei Interpretationen nahe: Diese Kooperationen sind eher in größeren Kommunen zu finden oder solche Kooperationen werden eher direkt zwischen Schulen und den entsprechenden Partnern umgesetzt, d.h. die Informationen darüber sind in den Behörden der Landkreise nicht verfügbar.

Unter sonstige Partner wurde mehrfach die Polizei genannt. Weitere Partner in den Kommunen sind die Drogenberatung, RAA, Kinderschutzbund, VHS, Mütterzentrum, Wildwasser e.V., das Lokalradio und ein Fachschule für Sozialpädagogik.

### 3.4 Zusammenfassung und Resümee

- Insgesamt wurden 424 Kommunen und Landkreise angeschrieben, davon haben fast 66 % geantwortet.
- In über 80 % der Kommunen werden Kooperationsprojekte zwischen Jugendhilfe und Schule durchgeführt.
- Auch bei den Kommunen ohne Jugendamt geben mehr als zweidrittel der Kommunen an, dass es in ihrem Bereich eine Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe gibt, wobei sowohl kommunale Projekte wie solche, die in Zusammenarbeit mit dem Kreisjugendamt durchgeführt werden, berücksichtigt sind.
- In 60 % der Landkreise und Kommunen mit Jugendamt liegen die Zuständigkeiten für Jugendhilfe und Schule in einem Dezernat/Geschäftsbereich. Die Zusammenführung der zuständigen Ämter (Jugendamt, Schulverwaltungsamt) ist in gut 17 % der Kommunen und Landkreise vollzogen oder konkret in der Planung. In fast 60 % der Kommunen mit getrennten Ämtern kooperieren Jugendamt und Schulverwaltungsamt auf der Basis von eingerichteten Arbeitsgruppen.
- Fast die Hälfte der Kommunen ohne Jugendamt arbeiten bei den Kooperationsprojekten mit dem Kreisjugendamt zusammen, in über 60 % auf der Basis von Arbeitsgruppen. Ein großer Teil der Kooperationsprojekte wird also in Regie der Kommunen bzw. direkt zwischen Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe umgesetzt.
- In mehr als 40 % aller Kommunen ist eine federführende Stelle für die Kooperation benannt (bei den Landkreisen liegt der Anteil dagegen bei knapp 30 %). Bei den Kommunen mit Jugendamt und bei den Kreisen liegt die Federführung zu einem hohen Anteil beim Jugendamt; bei den Kommunen ohne Jugendamt überwiegend beim Schulverwaltungsamt.
- Unterstützende Kommunikationsstrukturen und Gremien sind zu einem hohen Anteil in allen Kommunen und Landkreisen themenspezifische Arbeitskreise. In fast 70 % der Kommunen mit Jugendamt finden gemeinsame Sitzungen von Schul- und Jugendhilfeausschuss statt. Aber auch in einem Drittel der Kommunen ohne Jugendamt befassen sich Ratsausschüsse mit dem Thema. Gemeinsame Fortbildungen von Fachkräften der Jugendhilfe und Lehrkräften finden sowohl in 40 % der Landkreise wie in 40 % der Kommunen mit Jugendamt statt.
- Alle Landkreise und fast 90 % der Kommunen mit Jugendamt kooperieren in mehr oder weniger geregelter Form mit der Schulaufsicht. Auch mehr als die Hälfte der Kommunen ohne Jugendamt beziehen die Schulaufsicht mit ein.
- In fast 80 % der Kommunen mit Jugendamt und knapp 40 % der Kommunen ohne Jugendamt wurden bereits Kooperationsvereinbarungen, überwiegend zwischen Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe, abgeschlossen. Überwiegend haben diese Kommunen Vereinbarungen zur Offenen Ganztagsgrundschule abgeschlossen. Weitere Vereinbarungen beziehen sich auf Soziale Arbeit an Schulen und Programme zur Ganztagsbetreuung.
- Haupt- und Sonderschulen sind die am stärksten beteiligten Schulformen in Hinblick auf Kooperationsprojekte. In zwei Drittel aller Kommunen sind auch Grundschulen wesentlich an Kooperationsprojekten beteiligt. Für Realschulen und Gymnasien hat die Kooperation mit der Jugendhilfe eine geringere Bedeutung.
- Die Tageseinrichtungen für Kinder gefolgt von der Kinder- Jugendarbeit und der Schulsozialarbeit sind die am stärksten beteiligten Bereiche der Jugendhilfe.
- Die hohe Beteiligung des Bereichs Schulsozialarbeit, aber auch die Bereiche Hilfen zur Erziehung und Jugendschutz korrespondieren mit der starken Bedeutung der Themenfelder Gewalt- und Suchtprävention, soziale Kompetenztrainings und weiteren präventiven Themen.
- Die Neugestaltung der Schuleingangsphase hat dazu geführt, dass der Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule zu einem wichtigen Kooperations-thema zwischen Tageseinrichtungen und Grundschulen geworden ist.

- Gleichbedeutend mit diesen Themenbereichen ist der Themenkomplex Offene Ganztagsgrundschule und Ganztagsbetreuung in der Primarstufe.
- Wohlfahrtsverbände und Kirchen sind als Träger von Einrichtungen der Jugendhilfe die am häufigsten genannten Kooperationspartner. Deutlich mehr als die Hälfte der Kommunen geben Elternvereine als weitere Kooperationspartner an.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen einerseits, dass in den Kommunen und Landkreisen Strukturen geschaffen wurden, die als Rahmenbedingungen Kooperationsprojekte unterstützen (federführende Stellen, Arbeitsgruppen, Kooperationsvereinbarungen). Andererseits ist die Struktur der Jugendhilfe mit den Jugendämtern als öffentlichen Jugendhilfeträgern und Einrichtungen der Jugendhilfe in kommunaler und freier Trägerschaft nach wie vor sehr komplex und vielgestaltig. An den Ergebnissen der Befragung wird dies insbesondere deutlich an den zum Teil großen Differenzen zwischen den Einschätzungen der Kommunen ohne Jugendämter und den Landkreisen, d.h. die Wahrnehmung der Kooperation ist hinsichtlich Umfang und Themenfelder je nach Perspektive entsprechend unterschiedlich.

Die in Kooperationsprojekte einbezogenen Schulformen, Bereiche der Jugendhilfe und Themenbereiche geben Hinweise darauf, dass die Integrationsfunktion der Jugendhilfe (Förderung, Betreuung, Prävention) ihren Stärken entsprechend auch „genutzt“ wird. In welchem Umfang in den Kooperationsprojekten eine neue Qualität von Bildungsprozessen im Sinne nicht-formaler und informeller Bildung (vgl. Kapitel 1) realisiert wird, ist so noch nicht erkennbar. Hier bedarf es weiterer, insbesondere qualitativer Forschung, die eher in der Lage ist, diese Fragestellungen in den Blick zu nehmen. Die in den Ausführungen zur Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 4) und zur Ganztagsbetreuung und Offene Ganztagsgrundschule (vgl. Kapitel 5) aufgeführten konkreten Kooperationsprojekte geben zumindest Hinweise auf diese Bildungsaspekte.

## 4 Schulsozialarbeit in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Schulsozialarbeit hat sich als Kooperationsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule in den letzten Jahren in sehr unterschiedlichen Konzepten entwickelt. Das Spektrum reicht von einer schulspezifischen Schulsozialarbeit wie sie etwa in Gesamtschulen in NRW etabliert ist, bis zu unterschiedlichen Konzepten, die im Jugendhilfesystem angesiedelt sind. Viele Kommunen haben als Schulträger die insbesondere im Hauptschulbereich immer stärker auftretenden Probleme erkannt und reagieren mit Schulsozialarbeit.

In zahlreichen Bundesländern existieren Modellprojekte und Förderinstrumente zum Ausbau unterschiedlicher Konzepte von Schulsozialarbeit, sodass „das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit, wenn auch noch lange nicht flächendeckend eingeführt, aber pädagogisch abgesichert, in der Jugendhilfe anerkannt und bildungspolitisch akzeptiert ist.“ (GEW 2004, S. 3.)

In der Schulsozialarbeit findet man Konzepte, bei denen Förderung und Beratung einzelner Kinder und Jugendlicher im Vordergrund stehen, andere Konzepte favorisieren als zentrales Thema den Übergang zwischen Schule und Beruf, wieder andere verbinden Elemente der Jugendarbeit mit dem jeweiligen Schulstandort. Ansiedlung und Struktur der jeweiligen Konzepte sind ebenfalls sehr unterschiedlich. Oft erfolgt die Anstellung im Schulbereich, d. h. auf Landesebene oder kommunal, wobei der Schulträger der Anstellungsträger ist und die Dienst- und Fachaufsicht im Schulbereich liegt. In den letzten Jahren werden aber auch verstärkt Stellen für Schulsozialarbeit im Bereich der Jugendhilfe angesiedelt, die oft in einer nicht unkomplizierten Kooperation mit dem Schulsystem strukturiert sind.

Das Feld der Schulsozialarbeit wird weiter expandieren, so wie dies bereits in NRW durch die Einrichtung von 250 Stellen auf Landesebene geschehen ist: „Für die Zukunft kann man damit rechnen, dass es im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen verstärkt zu einem Ausbau der Schulsozialarbeit kommen wird“ (Gew 2004, S. 3). Allerdings beschränkt sich die Schulsozialarbeit zur Zeit im Wesentlichen auf Haupt-, Sonder- und Gesamtschulen. Im Grundschulbereich gibt es nur wenige Beispiele und Überlegungen für die Einrichtung und im Bereich der Realschulen stehen zur Zeit nur vereinzelt Stellen zur Verfügung.

Wenn im Folgenden das Feld der Schulsozialarbeit genauer beleuchtet wird, dann stehen solche Konzepte im Mittelpunkt, die in der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule auf kommunaler Ebene umgesetzt werden.

## 4.1 Konzeptionelle Grundbausteine und Rahmenbedingungen

### 4.1.1 Grundbausteine

Unabhängig von der spezifisch konzeptionellen Ausrichtung lassen sich einige Grundbausteine von Sozialarbeit beschreiben, die auch unabhängig von ihrer Verankerung in den beiden Systemen Schule und Jugendhilfe vorzufinden sind.

#### ► Beratung

Ein prioritärer Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit ist die Beratung von Schülern, Lehrern und Eltern. Die Settings dafür sind sehr unterschiedlich. Sie reichen von der informellen Beratung der Schulsozialarbeiter/in für Lehrer/innen im Lehrerzimmer bzw. für Schüler/innen in der Pause bis zu formellen Beratungsangeboten z. B. in Form von Sprechstunden für Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern.

Die aus der Jugendhilfe/sozialen Arbeit bekannte Form der kollegialen Fallbearbeitung wird von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern im schulischen Bereich eingeführt und für die Bearbeitung schulischer Problemfälle genutzt. Hier zeigt sich der Vorteil der Schulsozialarbeit, die aus der Jugendhilfe kommt, weil die kollegiale Beratung hier eine erprobte Arbeitsform ist, die auf der Grundlage dieser Erfahrung in den Schulbereich übertragen werden kann. Schulsozialarbeiter/innen, die solche Formen aus dem Bereich der Jugendhilfe kennen, haben die Chance, die Akzeptanz dieser hocheffizienten Fallbearbeitung bei Lehrerinnen und Lehrern, für die das Setting im Team noch relativ ungewohnt ist, zu gewinnen.

#### ► Unterrichtsbezogene Einzelfallhilfen

Individuelle Einzelförderungen, z. B. auf der Grundlage von Hospitationen im Unterricht, sind wichtige Bestandteile schulischer Sozialarbeit. Im Unterschied zum Beratungsangebot reagiert die Schulsozialarbeit hier auf Problemlagen, die über Lehrerinnen und Lehrer an sie herangetragen werden. Zum Teil gibt es auch Konzepte von Schulsozialarbeit, wo „schwierige“ Schüler/innen in die entsprechenden Angebote „geschickt“ werden, meist auch innerhalb des Unterrichtes, um die-

sen entsprechend zu entlasten. Da sich die Problemlagen der Schüler/innen oft als komplexe Mischung von Unterrichts-/Verhaltens- und sozialen Problemen erweisen, ergeben sich für die Schulsozialarbeiter/innen meist weitere Schritte wie Elterngespräche, Hausbesuche etc.

#### ► Angebote zum sozialen Lernen

Angebote zum sozialen Lernen gehen oft von den Problemlagen individueller Schülerinnen und Schüler aus und werden in unterschiedlichen Arbeitsformen umgesetzt. Es gibt Unterrichtseinheiten für einzelne Klassen oder kleine, überschaubare Gruppen von Schülerinnen und Schülern. Mediation und Streitschlichtung sind hier wichtige Themen.

#### ► Freizeit- und Betreuungsangebote

Auch hier erstrecken sich die konzeptionellen Muster zwischen einem schulischen Bezug, z. B. bei der Gestaltung einer „aktiven Pause“ bis hin zu Angeboten, die weniger mit der schulischen Situation zu tun haben, z.B. bei Mädchengruppen oder Ferienangeboten in Form von Ausflügen und Unternehmungen.

#### ► Berufsorientierung und Übergang Schule/Beruf

Die besonders im Hauptschulbereich intensiv betriebene Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung, z. B. durch die gemeinsame Suche nach Praktikumsstellen, Angebote zur Berufsfindung und Bewerbungstrainings, sind wichtige Bestandteile von Schulsozialarbeit. Beim Übergang von Schule in Ausbildung und Beschäftigung arbeitet die Schulsozialarbeit in der Regel mit den Institutionen in diesem Bereich zusammen (Arbeitsämter, Projekte der Jugendberufshilfe und Jugendsozialarbeit).

#### ► Vernetzungsfunktionen

Schulsozialarbeit ist oft für die jeweilige Schule so etwas wie ein Scharnier zu den Institutionen im Stadtteil und denen der sozialen Arbeit. Die Schulsozialarbeiter/innen sind die Fachleute für diese Kontakte, insbesondere dann, wenn sie Berufserfahrung in solchen Bereichen haben und wenn ihre Stellen hier angesiedelt sind, z. B. bei einem Träger der Jugendhilfe oder einem Jugendamt.

#### 4.1.2 Schulische Rahmenbedingungen

Unabhängig von diesen konzeptionellen Elementen werden die Konzepte von Schulsozialarbeit durch den Schulalltag und den Rhythmus des Schullebens wesentlich beeinflusst. So haben Schuljahresbeginn und Schuljahresende, die Zeiten vor und nach den Ferien, Zeugniskonferenzen und andere wichtige Schultermine wesentlichen Einfluss auch auf die jeweiligen Arbeitsabläufe der Schulsozialarbeit.

Ein weiterer Faktor für die jeweilige Konzeptionierung von Schulsozialarbeit ist auch die Ausstattung und Ausgestaltung der einzelnen Schule. In Schulen, wo es bereits Betreuungsangebote und Angebote im Freizeitbereich (z. B. in Kooperation mit der Jugendarbeit) gibt, wird sich die Schulsozialarbeit entsprechend auf andere Themenfelder konzentrieren wie z. B. den Übergang Schule und Beruf oder die Arbeit mit sogenannten schulumüden Jugendlichen. Gibt es dagegen in diesem Bereich Angebote, muss die Schulsozialarbeit sich wiederum anders positionieren.

Auch die Unterrichtsgestaltung an der jeweiligen Schule hat wesentlichen Einfluss auf die Konzipierung von Schulsozialarbeit: Auch hier gibt es starke Unterschiede zwischen Schulen, die bereits Systeme zur Unterrichtsergänzung bzw. Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler entwickelt haben und die deshalb die Schulsozialarbeit für diesen Bereich nur teilweise in Anspruch nehmen und Schulen, für die die Schulsozialarbeit vor allem in diesem Bereich der förder- und unterrichtsergänzenden Angebote tätig sein soll.

#### 4.2 Das Feld der Schulsozialarbeit in NRW – drei Beispiele

Im Folgenden werden drei Beispiele beschrieben, die das breite konzeptionelle Spektrum von Schulsozialarbeit zeigen sollen. Die von der Landesregierung neu eingerichteten Stellen konnten hier allerdings noch nicht berücksichtigt werden.

#### 4.2.1 Schulsozialarbeit an einer Hauptschule in einem Landkreis in enger Kooperation mit dem Kreisjugendamt

Der Kreis Borken hat in einem Modellprojekt eine Stelle für Schulsozialarbeit an einer Hauptschule in einer kreisangehörigen Gemeinde geschaffen, die je zur Hälfte durch den Schulträger (Stadt Isselburg) und den Kreis (aus dem Bereich der Hilfen zur Erziehung) finanziert wird.

Die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule in einem Landkreis ist deshalb meist noch schwieriger als in Kommunen, weil noch eine weitere strukturelle Ebene in das Kooperationsgeflecht eingebaut werden muss: Die kreisangehörigen Gemeinden ohne Jugendamt, die Schulträger sind. Das Beispiel zeigt deshalb die Zusammenarbeit zwischen einer Kommune als Schulträger, dem Kreis als Jugendhilfeträger und der schulischen Seite, vertreten durch das Schulverwaltungsamt der Kommune sowie die Schulaufsicht. Bemerkenswert ist in Borken die Einrichtung einer sogenannten Begleitgruppe aus Vertretern sehr unterschiedlicher Institutionen, mit dem Ziel, die Startphase zu begleiten und die Kooperation der beteiligten Partner sicherzustellen.

1998 wurde dem Kreisjugendhilfeausschuss ein durch den Fachbereich Jugend und Familie erarbeitetes Handlungskonzept zur Schulsozialarbeit vorgestellt. Ende 1999 stimmte der Jugendhilfeausschuss der Durchführung eines auf drei Jahre befristeten Projekts zur Schulsozialarbeit an der Hauptschule in Isselburg zu. Isselburg hat 11.000 Einwohner. Die für das Modell ausgewählte Schule ist die einzige Hauptschule vor Ort. Dort werden 402 SchülerInnen von 21 LehrerInnen unterrichtet. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es im Zuständigkeitsbereich des Kreisjugendamtes Borken keine institutionalisierte Form von Schulsozialarbeit. Die vorhandene Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule bezog sich zum einen auf einzelfallbezogene Hilfen und zum anderen auf präventive Angebote für ganze Schulklassen.

Als zentrales Anliegen wird in dem Modellprojekt Schulsozialarbeit die frühzeitige Einbeziehung des Jugendamtes in Konfliktsituationen genannt. In der Regel wird die Hilfe des Jugendamtes von der Schule dann angefragt, wenn sich die Problemsituationen der Schüler zugespitzt haben und die Interventionsmög-

lichkeiten von Schule nicht mehr ausreichend sind. Auffälligkeiten im Sozialverhalten und Schulverweigerung sind dabei hervorragende Themen. Das Jugendamt sucht Kontakt zu Schulen, um ergänzende Informationen über die Kinder zu bekommen und mit dem Anliegen, die Problematik gemeinsam anzugehen.

### **Organisatorische Rahmenbedingungen**

Die Trägerschaft des Projektes wurde der öffentlichen Jugendhilfe übertragen. Die sozialräumliche und lebensweltorientierte Ausrichtung des Konzeptes und die damit verbundene Aufgabenstellung der Kooperation aller im Sozialraum tätigen sozialen Dienste und Jugendhilfeeinrichtungen führte zur Anbindung der Schulsozialarbeit an den Fachbereich Jugend und Familie. Eine Trägerschaft durch die Jugendhilfe wurde auch befürwortet, um zu gewährleisten, dass sich die sozialpädagogischen Ansätze von Schulsozialarbeit nicht ausschließlich auf schulische Anliegen beziehen, sondern auch den Jugendhilfeaspekt berücksichtigen. Weisungsbefugt ist mithin nicht der Schulleiter, sondern der Träger der Schulsozialarbeit.

Schulsozialarbeit wird an der Schule verortet. Die Kooperationsbereitschaft und Akzeptanz der Schule gegenüber dem/der Schulsozialarbeiter/in wurde als Grundvoraussetzung einer gelingenden Schulsozialarbeit festgehalten.

### **Zielsetzung der Schulsozialarbeit in Kooperation Jugendhilfe – Schule**

Schulsozialarbeit ist an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule angesiedelt und hat somit die Möglichkeit, die schulische und außerschulische Lebenswelt der Jugendlichen ganzheitlich zu betrachten und ihrer Segmentierung entgegenzuwirken. Priorität haben präventive Angebote zur frühzeitigen Unterstützung gefährdeter Jugendlicher. Für den Wirkungskreis Schule-Familie-Freizeit sollen Handlungsstrategien entwickelt werden, die Konflikte entgegenwirken und ein aktives Zusammenleben fördern. Ein weiteres Ziel ist die Verbesserung der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Dies beinhaltet eine frühzeitige Inanspruchnahme von Hilfsangeboten der Jugendhilfe durch Schüler und Eltern und eine bessere soziale Integration durch die Nutzung der örtlichen Angebote der Jugendverbände. Die Schulsozialarbeiterin hat dabei folgende Aufgaben:

- Vernetzung von Schule, sozialen Diensten des Jugendamtes und Angeboten der freien Träger der Jugendarbeit
- Information des Kollegiums über sozialpädagogische Ansätze
- Projekte zum sozialen Lernen für bestimmte Zielgruppen
- Einzelfallhilfe für Schüler und Eltern
- offene sozialpädagogische Angebote
- freizeitpädagogische Projekte unter Inanspruchnahme der bestehenden Jugendarbeit vor Ort (keinen Aufbau von konkurrierenden Angeboten!)
- Unterstützung im Bereich der beruflichen Orientierung

Da Schulsozialarbeit in Isseburg sozialraumbezogen verstanden wird, schreibt das Konzept für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe vor, dass:

- Ziele jeweils standortbezogen definiert werden müssen
- Zielvereinbarungen die Adressatengruppe und ihr familiäres Umfeld berücksichtigen und sowohl die Angebote der Jugendhilfe vor Ort als auch die Handlungsansätze der Schule miteinbeziehen müssen.
- die Anforderungen an den/die Sozialarbeiter/in und die zu bearbeitenden Schwerpunkte jeweils zwischen dem Träger der Jugendhilfe und somit Anbieter der Schulsozialarbeit und der Schule ausgehandelt werden müssen.

## Fachliche Begleitung

Eine Besonderheit in dem Projektmodell Schulsozialarbeit Borken ist die Einrichtung einer Begleitgruppe durch das Jugendamt. Sie setzt sich zusammen aus Vertretern der Schule (Schulleiter und Vertrauenslehrer) sowie der relevanten Bereiche des öffentlichen und der freien Trägern; d. h. Tageseinrichtungen, Jugendarbeit und Erziehungshilfen stellen je ein Mitglied der Begleitgruppe und tragen die Erfahrung wieder zurück in die Arbeitsgemeinschaft zur Jugendhilfeplanung. Als Voraussetzung für die Vertreter des jeweiligen Segmentes wurde festgelegt, dass sie über Kenntnisse des Sozialraumes verfügen und vor Ort Angebote vorhalten. Des Weiteren gehören je ein Vertreter des Schulträgers und des Sozialamtes der Begleitgruppe an.

Aus dieser Begleitgruppe haben sich viele Anregungen ergeben. Die Begleitgruppe trifft sich 2 - 3 mal jährlich, um sich über den aktuellen Stand der Schulsozialarbeit zu informieren, Anfragen zu klären und aktuelle Themen zu bearbeiten. Das Jugendamt sieht in der Begleitgruppe eine fachliche, konzeptionelle und reflektierende Unterstützung der Schulsozialpädagogin, die allen Beteiligten Kooperationsmöglichkeiten bietet und die Partizipation der Träger berücksichtigt. Ziel dieser gemeinsamen Begleitung ist es, nach Ablauf des Projektes eine umfassende Aussage über die Wirksamkeit dieser Form der Schulsozialarbeit treffen zu können.

Während der Projektphase bearbeitet die Begleitgruppe gemeinsam mit der Schulsozialarbeiterin folgende Aufgabenstellungen:

- Ermittlung sozialraumbezogener Ziele aufgrund der jeweiligen fachlichen Einschätzung und Erfahrung (z. B. Benennung primärer Zielgruppen)
- Festlegung von Prioritäten
- Sicherstellung einer frühzeitigen Vernetzung der Leistungen der verschiedenen Beteiligten mit dem Angebot der Schulsozialarbeit (z. B. Anbindung der Sozialpädagogin an das Team des ASD und Aus handlung der notwendigen Anwesenheit dort), Auslotung und Anregung von Kooperationsmöglichkeiten
- Kontinuierliche Begleitung des Modellprojektes: Überprüfung der im Konzept formulierten Ziele im Hinblick auf die Inanspruchnahme durch die Kinder, Jugendlichen und Eltern.
- Überprüfung der Prioritäten
- Anpassung von Konzept und Angebot an die gewonnenen Erkenntnisse von Schule und Jugendarbeit

## Bilanz

Inzwischen hat sich die Schulsozialarbeit zu einem festen Bestandteil von Schule entwickelt. Sie wird von Schülern, Eltern und Lehrern akzeptiert und in Anspruch genommen. Die Kooperationserfahrungen mit der Schulsozialarbeiterin werden übereinstimmend als positiv bewertet.

Die Erwartung der Schule, die sich auf die Förderung präventiver Handlungsansätze und besseren Zugang zu Eltern und Schülern richtete, konnte bisher erfüllt werden. Vertreter der Schule erklärten, dass die Zusammenarbeit mit der Sozialpädagogin dem Kollegium neue Perspektiven im Umgang mit problematischem Schülerverhalten aufgezeigt habe.

Der allgemeine soziale Dienst sieht seine Annahme bestätigt, dass Kontakte zu hilfebedürftigen Familien früher hergestellt werden können und eine effektivere Intervention möglich ist. Die Vermittlung der Schulsozialarbeiterin sei eine neue Möglichkeit, die Angebote der Jugendhilfe bekannt zu machen. Eltern und Schüler sind motivierter, sich an das Jugendamt zu wenden.

Die ortsansässige Jugendarbeit kann einen verstärkten Besuch ihrer Einrichtungen verzeichnen, die Befürchtung eines konkurrierenden Angebots hat sich nicht bestätigt. Die Erwartung der Politik, dass die Fallzahlen in der Einzelfallhilfe zurückgehen, hat sich nicht bestätigt. Es wurde deutlich, dass durch die kontinuierliche Tätigkeit der Schulsozialarbeiterin im Sozialraum eher mehr Probleme ersichtlich werden. Durch die gute Vernetzung, die in den vergangenen Jahren entstanden ist, kann die Krisenintervention jedoch früher und effektiver ansetzen. Andererseits wurde von Seiten der Schule berichtet, dass die Anzahl der Sonderschulaufnahmeverfahren drastisch zurückgegangen ist.

Die Projektphase ist im Sommer 2004 beendet worden, der Abschlußbericht liegt vor. Das Kreisjugendamt soll jetzt prüfen, inwieweit das als erfolgreich gewertete Modell ausgeweitet werden kann auf andere Kommunen. Die Stelle der Schulsozialarbeiterin wurde zunächst verlängert bis zu den kommenden Haushaltsberatungen. Sowohl der Rat der Stadt Isselburg als auch der JHA haben sich zwischenzeitlich für eine Fortsetzung der Stelle ausgesprochen.

Das Konzept der Begleitgruppe wird voraussichtlich vom DRK übernommen, das zwei Stellen in der Schulsozialarbeit im Rahmen der Projektförderung des Bundesprogramms „Lernende Region“ mit dem Fokus auf die Jugendberufshilfe einrichten wird.

#### 4.2.2 Schulsozialarbeit in Trägerschaft eines Wohlfahrtsverbandes in einer Großstadt

Seit mehr als 5 Jahren hat die Stadt Düsseldorf über einen Kooperationsvertrag mit vier Wohlfahrtsverbänden (Caritas, Diakonie, AWO, InVia) an allen Haupt- und Sonderschulen (für Erziehungshilfe und Lernbehinderungen) in Düsseldorf Stellen für Schulsozialarbeit eingerichtet. Interessant an diesem Beispiel ist die Entwicklung eines Konzeptes von Schulsozialarbeit zwi-

schen dem Jugendamt und drei großen Wohlfahrtsverbänden mit hohen Qualitätsstandards und einer Konzeptionierung auf die jeweilige Schulsituation hin. Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit sind im Unterschied zur Einzelkämpfersituation an vielen anderen Orten einem Team angegliedert.

Basierend auf den Kooperationsvereinbarungen der Stadt Düsseldorf wurde 2001 unter der Federführung der Abteilung Soziale Dienste im Jugendamt Düsseldorf die „Konzeption Schulsozialarbeit für Düsseldorf“ erarbeitet. Beteiligt waren die drei oben genannten Wohlfahrtsverbände, das Schulverwaltungsamt der Stadt und Sprecher der Haupt- und Sonderschulen. Diese Konzeption dient als Grundlage für Schulsozialarbeit an Haupt- und Sonderschulen der Landeshauptstadt. Sie legt insbesondere die Zielsetzung von Schulsozialarbeit fest und definiert die Rahmenbedingungen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule bei der Umsetzung dieser Ziele.

##### **Organisatorische Rahmenbedingungen**

Auf der Grundlage des KJHG sehen die Autoren des Konzeptes die Schulsozialarbeit als eigenständige und vorwiegend präventive Regelaufgabe der Jugendhilfe. Gleichzeitig wird sie als die intensivste Form von Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule dargestellt. Beide Seiten erkennen sich als eigenständig an und stimmen darin überein, dass sie einander nicht ersetzen, jedoch ergänzen können. Eine wechselseitige Kenntnis über Trägerstrukturen, Aufgaben und Arbeitsweisen, sowie Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation werden vorausgesetzt.

##### **Zielvereinbarungen für die Schulsozialarbeit**

Schulsozialarbeit meint in der hier vorgestellten Konzeption methodische Sozialarbeit in der Schule zur Prävention und Behebung sozialer „Störungen“. Gemeinsam mit Eltern, Lehrern, Kindern und Institutionen vor Ort werden Lösungen von Schulproblemen auf der

Grundlage von Ressourcen gesucht. Ziel ist es, frühzeitig bedarfsgerechte Hilfeformen und Angebote zu entwickeln, die der gesellschaftlichen Desintegration der Schüler entgegenwirken. Die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sollen dabei ganzheitlich als Bedingungsgefüge in die pädagogischen Aktivitäten einbezogen werden.

##### **Rahmenbedingungen der Kooperation Jugendhilfe - Schule**

Im Vorfeld der Zusammenarbeit werden für einen neuen Standort Kooperationsvereinbarungen getroffen, die die örtlichen Bedingungen berücksichtigen und eine dauerhafte Kooperation zum Ziel haben. Leistungen, Ziele, Orientierungen und Regeln werden für diese Vereinbarung gemeinsam erarbeitet und für die Dauer von möglichst zwei Jahren verbindlich festgelegt. In gegenseitiger Abstimmung sollte diese Vereinbarung jährlich überarbeitet werden.

Als Orientierung für eine gelingende institutionelle Kooperation werden in dem Düsseldorfer Konzept u. a. folgende Punkte genannt:

Zielvereinbarungen, denen a) alle Beteiligten beider Seiten zustimmen, die b) für beide Seiten überprüfbar sind und zu deren Zwecke c) jeder die ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen ausschöpft, Informations- und Erfahrungsaustausch, Konferenzen und Fortbildungen auch über den innerschulischen Rahmen hinaus, angebotsbezogene Zusammenarbeit bei der Planung und Durchführung konkreter Projektangebote.

### Rahmenbedingungen für das Personal

Die Wohlfahrtsverbände stellen für die Schulsozialarbeit je Schule MitarbeiterInnen im Rahmen einer sozialpädagogischen Vollzeitkraft zur Verfügung, die durch das Jugendamt voll refinanziert wird. Zu den Aufgaben des/der Schulsozialarbeiters/in gehören nach der Düsseldorfer Vereinbarung:

- Koordination der Anfrage der sozialen Dienste der Stadt, der freien Wohlfahrtspflege oder anderer Dienste und Einrichtungen,
- Planung und Durchführung spezifischer Angebote für einzelne Schülergruppen bzw. einzelne Schüler, Eltern und Lehrer.

Die Kooperation mit dem/der Schulsozialarbeiter/in muss von der Schule und dem Kollegium gewollt sein. Seitens der Schule werden ihm/ihr geeignete Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt über die er/sie ggf. auch in den Ferienzeiten verfügen kann.

Darüber hinaus muss die Schule eine Lehrkraft als Ansprechpartner für den/die Schulsozialarbeiter/in benennen, der ein Zeitbudget für die Schulsozialarbeit bereitzustellen ist. Sozialpädagoge und Schulpädagoge arbeiten in einem Team zusammen. In regelmäßigen Abständen bearbeiten sie in Theorie und Praxis Fragestellungen der aktuellen Arbeit und planen deren weitere Entwicklung.

Für jedes Projekt der Schulsozialarbeit werden Instrumente entwickelt, die eine Ziel- und Erfolgskontrolle ermöglichen. Eine inzwischen modifizierte Form von Jahresbericht verlangt, dass Trägervertreter, Schulleitung, Schulsozialarbeiter/in und Kooperationslehrer einmal jährlich die gemeinsam festgelegten Ziele auswerten, überprüfen und neu formulieren.

### Fachliche Begleitung

Die Erfahrungen und Vorstellungen aller in der Schulsozialarbeit Tätigen werden regelmäßig in einer Arbeitsgruppe unter der Moderation des Jugendamtes ausgetauscht. Die fachliche und konzeptionelle Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit in Düsseldorf soll hierdurch forciert und sichergestellt werden.

### Zwischenbilanz

Die „Konzeption Schulsozialarbeit in Düsseldorf“ ist seit nunmehr drei Jahren Grundlage für die Kooperation Jugendhilfe - Schule. Am Beispiel eines freien Trägers, der Diakonie in Düsseldorf, kann die Erfahrung mit dieser Kooperation verdeutlicht werden.

2003 waren sieben Standorte (drei Sonderschulen und vier Hauptschulen) mit je einer weiblichen Vollzeitkraft besetzt.

Die Erfahrung zeigt, dass die kontinuierliche Präsenz einer Schulsozialarbeiterin und die Zusammenarbeit beider Instanzen mit den Schülern große Erfolge im Sinne der Konzeption ermöglichen. Die Schüler realisieren und wertschätzen, dass die Sozialpädagogin außerhalb des Systems Schule steht, mit dem System Schule zusammenarbeitet, aber auch über dessen Grenzen hinausgeht.

Um eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zu ermöglichen, muss sichergestellt sein, dass die Schulleitung und das Kollegium von dem Konzept der Schulsozialarbeit überzeugt sind. Die Praxis hat dazu bislang folgende Punkte aufgezeigt:

Die Schule muss in der Lage sein, Schulsozialarbeit zu thematisieren, die Rollen der einzelnen Lehrer zu klären und geeignete Verbindungslehrer zu gewinnen. Das Schulsozialarbeitsteam, bestehend aus Schulsozialarbeiterin und dem Verbindungslehrer, muss gut zusammenarbeiten; dafür muss ein Lehrer freigestellt werden. Über eine Rotation dieser Aufgabe muss nachgedacht werden, da der Austausch zur Routine wird und neue Impulse benötigt.

Von Seiten des Trägers ist es wichtig, die Schule an der Auswahl des Personals zu beteiligen; so trifft die Diakonie gemeinsam mit der jeweiligen Schule die Personalentscheidung, um diese auch gemeinsam zu tragen. Die Schulsozialarbeiterin muss die Möglichkeit haben, vor dem Kollegium über ihre Arbeit zu berichten, um so ihre Tätigkeit und ihren sozialpädagogischen Ansatz für die Lehrer transparent zu machen. So kann sie der Skepsis gegenüber der besonderen Position, die sie in der Schule innehat, entgegenwirken, eine eigene Stimme in der Schulkonferenz wäre zu begrüßen.

Die Mitwirkung in einem Fachteam des Trägers wirkt der Situation des Einzelkämpfers an der Schule entgegen. Die alle zwei Wochen stattfindenden Teamsitzungen ermöglichen der Schulsozialarbeiterin:

- fachlichen Austausch mit Kollegen und die Möglichkeit zur situativen Zusammenarbeit
- Rückhalt durch kollegiale Beratung,
- Unterstützung und Hospitation durch Kollegen,
- Impulse und Weiterentwicklung durch die Vernetzung mit anderen Fachteams und Gremien,
- fachliche Qualifikation durch Fort- und Zusatzausbildung.

Der Anbindung an den Träger kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu. Sie gewährleistet Unabhängigkeit von der Schule und damit die Möglichkeit, die sozialpädagogische Aufgabe im Fokus zu halten.

#### 4.2.3 Flexibles Konzept einer Schulsozialarbeit in einer Mittelstadt

In Arnsberg hat der Fachbereich Jugend und Schule ein breit gefächertes, auf Kompetenzentwicklung ausgerichtetes Modulsystem entwickelt, das – neben einem festinstallierten Angebot an einer Förderschule – in Projektform an den Schulen durchgeführt wird. Es handelt sich um ein modularisiertes, flexibles Konzept einer Schulsozialarbeit ohne feste Stellen an einzelnen Schulen, das Schulsozialarbeit als präventive Hilfe zur Förderung von Kindern und Jugendlichen versteht. Den Haupt- und Sonderschulen werden konzeptionelle Bausteine angeboten, die in enger Kooperation an den einzelnen Schulen durchgeführt und miteinander vernetzt werden können. Diese Trainings und Kurse vermitteln Kindern und Jugendlichen Kompetenzen zu Streitschlichtung und Mediation bis zu Hilfen beim Übergang von Schule in den Beruf.

#### Organisatorische Rahmenbedingungen

Koordiniert durch das Kinder- und Jugendbüro des Fachbereichs Jugend und Schule der Stadt Arnsberg arbeiten flexible Schulsozialarbeit, KiTas, Schulen, Vereine, Jugendzentren, Beratungsstellen, Politik und Wirtschaft zusammen. In diesem „Netzwerk der kreativen Konfliktlösung“ werden Bausteine für die präventive Arbeit an Schulen, im Gemeinwesen und Einzelprojekte für die sozialpädagogische Begleitung von erziehungsschwierigen Jugendlichen erarbeitet.

#### Zielvereinbarungen für die Schulsozialarbeit

Zur verstärkten Unterstützung der sozialen Arbeit an Schulen wurden vom Fachausschuss Schule und Jugend der Stadt Arnsberg Ziele formuliert:

- die Konzeptionierung einer „flexiblen Schulsozialarbeit“ als Aufgabe der Jugendhilfeplanung. Ziel ist es, die Schüler im Erwerb sozialer Kompetenzen, bei der Integration im Klassenverband und bei der beruflichen Orientierung intensiver zu unterstützen.
- Flexible Schulsozialarbeit wird hierbei auf Grund der hohen Vernetzung aller Beteiligten als Möglichkeit gesehen, die vorhandenen Ressourcen des Sozialraums effizienter und zielgerichteter einsetzen zu können. So kann das Angebot der Schulsozialarbeit trotz finanzieller Engpässe verstärkt werden.
- Verstärkte sozialpädagogische Begleitung erziehungsschwieriger Kinder und Jugendlicher und deren Förderung durch besonders auf sie zugeschnittene Einzelprojekte
- Die Einrichtung und Etablierung von festen Sprechstunden des Jugendhilfedienstes (Organisationsform der Hilfen zur Erziehung in Arnsberg) an Haupt- und Sonderschulen. Hier soll im Gespräch mit Eltern und Lehrern in kritischen Einzelsituationen dem Schüler Beratung und Unterstützung angeboten und im Austausch zwischen Lehrern und Jugendhilfedienst Hilfestellungen abgestimmt werden. Durch die Ausgliederung dieser Einzelfallarbeit soll der Bereich der präventiv angelegten „flexiblen Schulsozialarbeit“ entlastet werden.

Mit diesen konzeptionellen Anforderungen soll erreicht werden, dass Schulmüdigkeit und Abgänge ohne Schulabschluss reduziert werden und der Verbleib der Schüler in der jeweiligen Schulform unterstützt wird (vgl. Beschlussvorlage, Ausschuss für Schule und Jugend der Stadt Arnsberg vom 3.04.02)

Erarbeitet wurde ein Rahmenstrukturplan innerhalb des „Netzwerkes der kreativen Konfliktlösung“, der sich aus drei Teilaufgaben mit entsprechenden Arbeitspaketen zusammensetzt:

- Konfliktbearbeitung und Beratung in Schulen und Jugendeinrichtungen,
- Ausbau der Infrastruktur zur konstruktiven Konfliktlösung in den städtischen Sozialräumen,
- Ausbau des kommunalen Netzwerkes.

Die flexible Schulsozialarbeit ist der ersten Teilaufgabe zugeordnet; Ziel ist die Installierung eines Systems konstruktiver Konfliktlösungen in Schulen, Kinder- und Jugendeinrichtungen.

#### **Rahmenbedingungen der Kooperation Jugendhilfe - Schule**

Flexible Schulsozialarbeit ist eine aufsuchende Form der Jugendhilfe und begibt sich an den „Ort der Handlung“, um möglichst frühzeitig Störungen zu erkennen und bei ihrer Beurteilung und der Erarbeitung von Lösungswegen maßgeblich mitzuwirken. Des Weiteren wird als Aufgabe der Jugendhilfe die Überwindung von Konflikten zwischen Schule, Eltern und Schülern und die Mitgestaltung des sozialen Lebens an den Schulen genannt.

Das Angebot der Schulsozialarbeit ist in der konkreten Umsetzung an den Konstellationen der jeweiligen Schule auszurichten. Hierbei sollen die Lebenswelten der Schüler in die Handlungskonzepte einfließen und wenn möglich in Kooperation mit weiteren Diensten (z.B. Polizei, Sportvereine) umgesetzt werden. Durchgeführt werden die Projekte von einem Kernteam aus BeraterInnen und TrainerInnen. Dies sind Fachleute aus der Kinder- und Jugendförderung und des Jugendhilfedienstes, Mitarbeiter/innen der freien Träger der Jugendhilfe und außerschulische Experten. Von Seiten der Schule wird eine grundsätzliche Willenserklärung zur konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Lehrerkollegium erwartet. Aufgabe der Schule ist es, Räumlichkeiten und unterstützendes Personal zur Verfügung zu stellen, Eltern und SchülerInnen über die geplante Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe zu informieren und alle Möglichkeiten zur Finanzierung der geplanten Maßnahmen auszuschöpfen.

#### **Bausteine der flexiblen Schulsozialarbeit**

Das Programm der Flexiblen Schulsozialarbeit ist ein präventives Angebot und setzt sich aus vier aufeinander abgestimmten Modulen zusammen, die die Schüler im günstigsten Falle von der Grundschule an durch die Schulzeit begleiten. Die Module beinhalten im Einzelnen:

##### **Modul I : Sozialkompetenztraining**

- „Fit für den großen Schritt“: Projekttag für die 4. Klasse der Grundschulen zur Vorbereitung auf die weiterführende Schule. Themen: Konflikte, Verkehrssicherheit und Drogenmissbrauch. Die beobachtend teilnehmenden LehrerInnen sind aufgefordert, Teilbereiche in ihrem Unterricht weiter zu vertiefen.
- „Help 4 you“: Doppelstunde in der 5. oder 6. Klasse, in der Schlüsselpersonen aus der Jugendarbeit, der Sozialarbeit, der Polizei und der Schule sich und ihre Arbeit vorstellen. Die Kinder haben so die Möglichkeit, die ihnen ausgehändigten Kontaktadressen mit den verantwortlichen Personen zu verbinden.
- „Gemeinsame Klasse“: Kompaktangebot eines freien Trägers von 3 - 4 Tagen im Schullandheim zur Klassen- und Gruppenbildung möglichst im 1. Halbjahr. Themen: u. a. Persönlichkeitsentwicklung, Kooperationsfähigkeit, Gruppenfähigkeit. In einer zweiten Phase finden schulbegleitend über einen Zeitraum von 5 Wochen in jeweils zweistündigen Einheiten Aktionen statt. Sie beziehen sich vertiefend auf die Inhalte der ersten Phase.
- Kompakttraining zur sozialen Kompetenz innerhalb von 10 Unterrichtsstunden und der Dauer von 5 – 6 Wochen.

##### **Modul II : Konfliktraining**

Das Training umfasst 10 Unterrichtsstunden in einem Zeitraum von 5 - 6 Wochen. Das Seminarangebot zum Thema Gewalt und Aggression richtet sich an Schülerinnen und Schüler ab der 7. Klasse. Themen: Gewaltfreier Umgang mit Wut und Aggression einüben und ausprobieren, Konfliktsituationen erkennen und begrenzen.

### **Modul III : Berufliche Orientierung und Vorbereitung**

- „Teamtraining“: Kompaktangebot über 3 - 4 Tage im Schullandheim, konzipiert für die 9. Klasse. Themen: Kooperations- und Teamaufgaben, Durchhaltevermögen und Selbstdisziplin.
- „Berufsvorbereitung“: Kompaktkurs über 4 Tage im Schullandheim, konzipiert für die 10. Klasse. Themen: Auseinandersetzung mit den eigenen Berufswünschen und deren Anforderungen, Information zu Fördermöglichkeiten, Bewerbungstraining.

### **Modul IV : Mädchen- und Jungenarbeit**

Kursangebot über 20 Unterrichtseinheiten während der Schulzeit, abschließender 2-tägiger Kompaktkurs im Schullandheim. Themen: Reflexion der Geschlechterrollen, Auseinandersetzungen mit dem eigenen Geschlecht und dem eigenen Verhalten, Förderung des respektvollen Miteinanders. Es wird darauf hingewiesen, dass Jungen- und Mädchenarbeit immer gleichzeitig an einer Schule angeboten werden sollte.

Aufbauend auf diese Module werden Weiterbildungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler, wie z. B. eine Ausbildung zum Streitschlichter, Deeskalationstraining, Einführung in die Mediation usw., angeboten.

Um im Sinne der Nachhaltigkeit eine langfristig positive Veränderung des Schulklimas zu erreichen, sollte das Programm allen Schülern einer Schule zugänglich gemacht werden.

Parallel zu den Bausteinen werden Begleitseminare für die Lehrerinnen und Lehrer durchgeführt.

### **Fachliche Begleitung**

Aufgabe der flexiblen Schulsozialarbeit ist es, die Schulen individuell bezüglich der Projektbausteine zu beraten und gemeinsam mit den Kooperationspartnern das Angebot auf die spezifischen Anforderungen der Schulklassen abzustimmen. Gemeinsam mit der Schule erarbeitet sie Anträge zur Erschließung von Fördermitteln. Um die Nachhaltigkeit der Projekte zu überprüfen, werden die Maßnahmen vor Ort von der Jugendhilfe evaluiert. Die Nachbereitung der Themen wird von den Trainern unterstützt und begleitet, damit bleibt der Kontakt zu SchülerInnen und LehrerInnen erhalten.

Der Schule wird Begleitmaterial zu den Modulen zur Verfügung gestellt, anhand derer die Inhalte der Projekte im Unterricht nochmals aufgegriffen und vertieft werden können. Seitens der Projektleitung werden Multiplikatorenfortbildungen angeboten, die von den unterschiedlichsten Arbeitsbereichen, u. a. auch von LehrerInnen, genutzt werden. Die TeilnehmerInnen profitieren hierbei neben den vermittelten Inhalten von dem persönlichen Kontakt mit den anderen Kooperationspartnern und dem Austausch mit anderen Professionen.

### **Zwischenbilanz**

Die angestrebte Intensivierung der Zusammenarbeit und der Aufbau neuer Kooperationen konnte erreicht werden. Gegenseitiges Kennen und Anerkennen von Kompetenzen der beteiligten Partner ermöglichte eine schnellere und zielgerichtete Reaktion mit vergleichsweise wenig verwaltungstechnischem und organisatorischem Aufwand. Mittlerweile sind die beim Projekt beteiligten Partner bei den Zielgruppen persönlich bekannt, s.d. der Zugang bei Anliegen und Problemen direkt und schnell erfolgen kann.

Die guten Ergebnisse werden u. a. der hohen Anerkennung und Unterstützung durch die Kommunalpolitik zugeschrieben. Wichtig ist es allen Beteiligten in Arnsberg, in kleinen Schritten an der Basis zu beginnen und die Erfolge den Entscheidungsträgern vorzuhalten, damit ein entsprechender Stellenwert in der Kommune für diese Arbeit hergestellt werden kann.

Durch die erfolgreiche weitere Vernetzung von verschiedenen, auf das gleiche Ziel hinarbeitenden Institutionen und Einrichtungen kann abgeleitet werden, dass eine Öffnung des eigenen Systems nach außen in den Sozialraum ein Gewinn für die eigene Arbeit ist. „Von einem fachlichen Nebeneinander konnte in vielen Bereichen ein kompetentes, vernetztes Miteinander geschaffen werden“. So kann langfristig gesehen ein präventives Netzwerk geschaffen werden, das den jungen Menschen von der Kindertagesstätte bis zum Einstieg in das Berufsleben Unterstützung anbietet und ihnen Einbindung in den Sozialraum ermöglicht. Für die Umsetzung weiterer Projekte ist eine überregionale Bündelung von Kompetenzen und Ressourcen angefragt und geplant.

### 4.3 Das Spannungsfeld der Schulsozialarbeit Zwischen Beratungsanspruch und Delegationszwang

Schulsozialarbeit findet an der Schnittstelle zweier unterschiedlicher Systeme statt. Diese Brückenfunktion führt zu zahlreichen Problemen, die in der Praxis nicht nur im Bereich der Schulsozialarbeit, sondern in den zahlreichen Feldern der Kooperation von Jugendhilfe und Schule auftreten.

Betrachtet man Schule und Jugendhilfe als unterschiedliche Systeme, lassen sich viele Probleme in Kooperationsprojekten leichter erklären. Institutionen suchen oft keine wirklichen Partner, sondern Hilfen, um das eigene System zu stabilisieren. Diese typischen Reaktionsweisen werden im Verhältnis von Schule und Jugendhilfe durch eine historisch völlig unterschiedliche Entwicklung und ein stark differierendes Selbstverständnis verstärkt: „Aus der je unterschiedlichen Gewichtung und Ausbalancierung des grundlegenden Widerspruchs zwischen Differenzierungs- und Integrationsfunktion ergeben sich also die strukturellen Spannungsmomente zwischen den Systemen Schule und Jugendhilfe“ (Olk/Bathke/Hartnuss 2000, S. 17). Aus den unterschiedlichen Differenzierungs- und Integrationsleistungen von Jugendhilfe und Schule resultieren auch „Wahrnehmungsstörungen“ in Bezug auf die außerhalb des eigenen Systems liegenden Lebenswelt: „Die Wechselwirkungen zwischen schulischen und außerschulischen Lebensbezügen und Rollen von Kindern und Jugendlichen werden dagegen von beiden Systemen üblicherweise ausgeblendet. Diese systemspezifischen Differenzen in der Funktionsweise beider Systeme prägen auch alle Bemühungen um eine Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule“ (Olk/Bathke/Hartnuss 2000, S.17).

Diese systemisch grundlegenden Widersprüche, die hier nicht weiter diskutiert werden können, bilden den Hintergrund, um im Folgenden bezogen auf das Feld der Schulsozialarbeit dort auftretende Widersprüche und Probleme zu beschreiben. Die Einschätzungen beruhen weniger auf empirischen Erhebungen, sondern sind Ergebnisse zahlreicher Gespräche mit den Protagonisten im Feld und der langjährigen, intensiven Kenntnis des Feldes über Fachberatungen, Seminare und Tagungen.

In der Praxis hat sich ein Muster von Schulsozialarbeit herausgebildet, das sehr stark über Beratungsleistungen fungiert. In diesem Muster definieren sich Schulsozialarbeiter/innen vor allem als Berater mit manchmal fast therapeutischem Anspruch. Beratungsgespräche mit Kindern, Jugendlichen, Eltern und Lehrern stehen im Mittelpunkt ihrer Konzeption und Tätigkeit. Eine solche Definition von Schulsozialarbeit schenkt anderen Bereichen, etwa Freizeit- und Betreuungsangeboten, wenig Beachtung. Verbunden ist dieser Ansatz in der Regel mit einer hohen Akzeptanz seitens des Lehrerkollegiums, weil beraterisch/therapeutische Kompetenzen von diesem meist hoch geschätzt werden. Schulsozialarbeit mit diesem Schwerpunkt ist damit aber auch schnell überfordert. Weil sie gut beraten werden ihre Fälle immer zahlreicher, zumal die Lehrkräfte dazu neigen, mehr und mehr die eigene Auseinandersetzung mit den Schülern und Schülerinnen auf die Schulsozialarbeit zu übertragen.

Mit der dann oft eintretenden Überforderung (besonders an großen Schulen) geht die Gefahr einher, dass sich viele Schulsozialarbeiter/innen darauf begrenzen, Problemlagen von Kindern und Jugendlichen nicht mehr selbst zu bearbeiten, sondern an andere Institutionen weiter zu vermitteln. Damit gelingt auch nur begrenzt der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses, wenn Kinder und Jugendliche merken, dass ihre Vertrauenspersonen keine wirklichen Hilfsangebote macht. Hier werden die Grenzen einer nur problem- und einzelfallbezogenen Schulsozialarbeit deutlich, wo bei hohen Fallzahlen fast nur noch delegiert werden kann. In der Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen schwindet damit aber auch die für die Schulsozialarbeit eminent wichtige Ressource Vertrauen.

### **Zwischen unterrichtsbezogener Inpflichtnahme und der Gestaltung des Lebensortes Schule durch Freizeitpädagogik**

Neben den sicher sehr sinnvollen Hospitationen im Unterricht arbeiten viele Schulsozialarbeiter/innen sehr stark unterrichtsbezogen bis hin zur Gestaltung von Förderangeboten während der Unterrichtszeit. Problemfälle aus einzelnen Klassen, störende, schwierige Kinder und Jugendliche werden umgehend zur Schulsozialarbeit geschickt, die durch gezielte Förder- und Gesprächsangebote in der Lage ist, auf einzelne Kinder und Jugendliche und deren Problemlagen einzugehen. Solche Konzepte von „Stationen von Schulsozialarbeit“ während der Unterrichtszeit sind aus schulischer Sicht mit vielen Vorteilen verbunden. Das Problem besteht aber darin, dass Schulsozialarbeit von den Kindern und Jugendlichen als Teil des Unterrichts im Zusammenhang mit auftretenden Problemen und Konflikten verstanden (und durchaus geschätzt) wird. Auch die starke Fixierung vieler Konzepte auf Streitschlichtung, Mediation und andere Programme bis hin zur gemeinsamen Pausenaufsicht von Schulsozialarbeitern ist durchaus zwiespältig zu sehen.

Die konfliktpädagogischen Angebote haben hier gegenüber den freizeitpädagogischen einen viel größeren Stellenwert. Dies ist für die Schulsozialarbeit insofern problematisch, weil Freizeitangebote aus Sicht der Kinder und Jugendlichen am Ort der Schule eine große Bedeutung haben und diesen damit auch verändern. Andererseits scheint es vielen Fachkräften leichter zu sein, wenn sie sich in der Rolle von Freizeitpädagogen bewegen und somit für viele Schülerinnen und Schüler einen positiven Aspekt von Schule hervorheben. Gerade die Schulsozialarbeiter/innen, die aus der Jugendarbeit und Freizeitpädagogik kommen, neigen dazu, eine starke Freizeitorientierung in die Schulsozialarbeit zu tragen.

Damit entsteht auch ein weiteres Problem. Es stellt sich nämlich die Frage, ob ein solches Angebot durch die Schulsozialarbeit an einer Schule notwendig ist, die z. B. in der Nachbarschaft eines Kinder- und Jugendhauses liegt. Hier wäre es wichtiger, die Selbstbestimmungsfähigkeiten und Selbstorganisationsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf Freizeitangebote zu entwickeln. Anstatt selbst aufwendige Programme durchzuführen, versuchen deshalb viele Schulsozialarbeiter/innen Kinder und Jugendliche zu aktivieren, besuchen mit ihnen gemeinsam Vereine, Jugendeinrichtungen und andere Möglichkeiten des Freizeitbereichs, um sie selbst zu aktivieren.

Der Widerspruch von Freizeitpädagogik und Konfliktpädagogik ist auch der Widerspruch zwischen unterschiedlichen Rollen, in denen Schulsozialarbeit agieren muss. Auch hier ist die Aufgabenvielfalt ein weiteres Moment der „konzeptionellen Verunsicherung“ von Schulsozialarbeit.

### **Zwischen individueller Hilfe und den Problemen der Schule**

Viele Schulsozialarbeiter/innen „verschleißen“ sich in Einzelfallhilfe (s. o.). Vielfach werden die Einzelfälle aber unabhängig von den strukturellen Entstehursachen betrachtet. Schulsozialarbeit, die als reine „Klimaanlage“ von Schule verstanden wird, wird schnell überfordert, auch dadurch, dass die eigentlichen Ursachen der Entstehung der vielen Einzelfälle im schulischen Bereich nicht angegangen werden. Demgegenüber stehen positive Erfahrungen vieler Schulen mit unabhängig von der Schulsozialarbeit entwickelten Systemen der Integration bzw. Förderung von einzelnen Schülerinnen und Schülern in- und außerhalb des Unterrichtes. Solche Entwicklungen können aber nur dann eingeleitet werden, wenn an der jeweiligen Schule ein im Kollegium verbreitetes und insbesondere auch von der Schulleitung vertretenes Bewusstsein für die Entstehung der Einzelprobleme an der Schule vorhanden ist. Wenn eine Schule sich sozusagen selbst auf den Weg gemacht hat, die Probleme in den Griff zu bekommen, und die Unterstützung durch Schulsozialarbeit als eine Möglichkeit dazu sieht, können die angesprochenen Probleme weitgehend vermieden werden.

Ein Weiteres bisher kaum geklärtes Problem und Phänomen von Schulsozialarbeit besteht darin, dass sie sich vor allem auf Probleme von Schülerinnen und Schülern untereinander konzentriert. Die häufig vorhandenen Probleme zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrern werden nur ansatzweise thematisiert. Die im Schulbereich nach wie vor weit verbreitete Einzelkämpfermentalität und Situation der meisten Lehrerinnen und Lehrer ist keine gute Grundlage für die Bearbeitung von Konflikten zwischen Schüler/innen und Lehrern über die Schulsozialarbeit. Obwohl Hospitationen von Sozialarbeiter/innen im Unterricht heute kein Tabu mehr sind, herrscht im Schulbereich nach wie vor eine große Sensibilität und Verunsicherung gegenüber der Thematisierung von Problemen zwischen Schülern und Lehrern über die Schulstunde hinaus. Die Einbeziehung und Zuhilfenahme Dritter – wie der Schulsozialarbeit – ist nach wie vor ungewohnt, auch auf Grund einer verbreiteten Tabuisierung solcher Probleme im Schulbereich.

#### 4.4 Schulstandort- oder sozialraumorientierte Konzepte

Die unterschiedlichen Konzepte von Schulsozialarbeit lassen sich auch unter dem Aspekt diskutieren, inwieweit sie rein schulstandortspezifisch oder sozialraum-/lebensweltbezogen agieren. Diese Unterscheidung ist nicht nur für das Selbstverständnis und die Aufgabendefinition, sondern auch für die Kooperation der jeweiligen Schulsozialarbeit mit anderen Institutionen im Sozialraum von entscheidender Bedeutung. Für die im

kommunalen Bereich sich weiter entwickelnden Konzepte sozialraumbezogener sozialer Arbeit und der Kooperation mit weiteren Institutionen wie Schulen ist dieser Aspekt sehr bedeutend: Agiert die jeweilige Schulsozialarbeit relativ isoliert, einzig und allein bezogen auf den jeweiligen Schulstandort oder sieht sie sich als Teil des Sozialraums, in dem die Kooperation zwischen unterschiedlichen Institutionen, aber auch die über die institutionelle Sicht hinausgehenden Sichtweisen auf Ressourcen, Potenziale und Probleme der Lebenswelten von Bedeutung sind.

Schulstandortbezogene Schulsozialarbeit	Sozialraumbezogene Schulsozialarbeit
Orientierung an Schülerinnen und Schülern (der Schule) Problem- und Einzelfallbezug	Orientierung an Kindern und Jugendlichen, Themen und Problemen ihrer Lebenswelten
Schule als die Institution, „um die sich alles dreht!“	Schule als wichtiger Lebensort von Kindern und Jugendlichen
Ganztagsangebot als schulinternes Betreuungselement	Ganztagsangebot als Brücke zu Lebenswelten und Sozialraum
Einzelförderung	Einzelfallmoderation
Unterrichtsergänzung	Freizeitangebote in und außerhalb der Schule (Schülercafe)
Erzieherische Hilfen	
Problembezug: Gewalt, Drogen	Themenbezug: z. B. Mädchenförderung, Freizeit
Vorteile: hoher Problem- und Unterrichtsbezug, Präventionswirkung	Vorteil: Öffnung von Schule, Kooperation mit Institutionen, Vernetzung im Sozialraum.

Wesentliche Merkmale einer schulstandortbezogenen Schulsozialarbeit sind die Orientierung an Schülerinnen und Schülern der Schule sowie ein deutlicher Problem- und Einzelfallbezug. Deshalb stehen Einzelförderung, Unterrichtsergänzung sowie Erzieherische Hilfen im Vordergrund der Bemühungen, die meist eine klare Problemorientierung besitzen, etwa die Zielsetzung, Gewaltanwendung oder Drogenkonsum zu bekämpfen.

Die Vorteile einer solchen schulstandortbezogenen Schulsozialarbeit sind hoher Problem- und Unterrichtsbezug sowie eine mögliche Präventionswirkung für die Einzelschule. Kooperation mit anderen Institutionen findet dabei eher als „Nebenprodukt“ statt, wenn sie den oben genannten Zielen dient. Die Strukturen einer solchen Schulsozialarbeit sind im Schulsystem angelegt, d. h. Dienst- und Fachaufsicht sind im schulischen System angesiedelt, z. B. beim Schulverwaltungsamt.

Dem Vorteil der schnellen Hilfe und eines deutlichen Problembezuges stehen die Nachteile gegenüber, dass sich Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter in dieser Struktur oft als Einzelkämpfer fühlen und auf Grund der Konzeption der Schulsozialarbeit den angemeldeten Bedarf nie decken können.

Demgegenüber steht das Konzept einer lebensweltbezogenen Schulsozialarbeit, die sich an den Kindern und Jugendlichen eines Stadtteils/Sozialraums orientiert sowie sich nach den in der Lebenswelt auftretenden Themen und Problemen richtet und nicht nur die Einzelschule im Blick hat. In Bezug auf die Probleme von und mit einzelnen Schülerinnen und Schülern und deren Familien geht es bei diesem Ansatz um eine Einzelfallmoderation, d. h. um die sinnvolle Vernetzung mit anderen Institutionen, insbesondere den Hilfen zur Erziehung und dem damit verbundenen Anspruch, die Einzelfälle nicht selbst bearbeiten zu müssen.

Elemente einer solchen Arbeit sind Freizeitangebote in und außerhalb der Schule (etwa ein Schülercafé) und ein thematischer Bezug, der ein breites Spektrum unterschiedlicher Themen zulässt, z. B. Mädchenförderung, gemeinsame Fortbildungen usw. Der Vorteil dieses Ansatzes besteht darin, dass er die Öffnung von Schule nachhaltig unterstützt, vor allem durch die Kooperation mit außerschulischen Institutionen und eine Vernetzung im Sozialraum. Dadurch können „Sekundärgewinne“ erzielt werden, z. B. aus der Kooperation mit Vereinen und Initiativen.

Die Strukturen einer solchen Schulsozialarbeit sind zwischen Jugendhilfe und Schule angelegt, z. B. durch die Verankerung der Stellen im Bereich der Jugendhilfe. Ein Problem dieses Ansatzes besteht sicher in der hohen Kompetenzanforderung an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die damit verbundene Gefahr der Verzettlung in vielen möglichen Einsatzbereichen. Der Vorteil besteht darin, dass langfristig positive Effekte erzielt werden können. Im Vergleich erscheint eine schulstandortbezogene Schulsozialarbeit zwar effizient in Bezug auf Problemorientierung und schulinterne Bedarfe – sie bleibt aber letztlich im System Schule gebunden und führt nicht langfristig zu einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule.

Deutlich wird nicht nur, wie die Positionierung und Konzeptionierung der Schulsozialarbeit von den jeweiligen unterschiedlichen Bedingungen abhängig ist, sondern auch, welche professionellen Ansprüche und Erwartungen an die jeweiligen Stelleninhaber zu richten sind. So wird deutlich, dass Schulsozialarbeit kein Feld für Berufseinsteiger ist, sondern eher für erfahrene Menschen, die schon Berufserfahrung in einem Feld der Jugendhilfe (z. B. in der Jugendarbeit oder den Hilfen zur Erziehung) haben sollten. Ihr „Standing“ muss entwickelt sein, auch deshalb, weil sie ja in zwei unterschiedlichen Systemen agieren müssen und sehr unterschiedliche Erwartungen in Einklang bringen müssen. Ausdruck dieser schwierigen Situation ist das weit verbreitete Einzelkämpfersyndrom der SchulsozialarbeiterInnen, die sich vielfach überfordert sehen zwischen den unterschiedlichen Ansprüchen, denen sie nie gerecht werden können. Hinzu kommt eine Überforderung von Schulsozialarbeit aus schulischer Sicht, die sozusagen all ihre Problemlagen nun in die neu geschaffene Stelle projiziert, ohne sich selbst weiter zu bewegen.

Die Erfahrungen aus Nordrhein-Westfalen zeigen, dass die Anbindung von Schulsozialarbeit auf kommunaler Ebene bei öffentlichen oder freien Trägern der Jugendhilfe eine wichtige strukturelle Brücke darstellt, um die entsprechenden Probleme zu verhindern oder diese adäquat bearbeiten zu können. So ist die Einbeziehung von Schulsozialarbeiter/innen in die jeweiligen Teams im Jugendamt oder bei einem freien Träger eine notwendige Ergänzung zu ihrer eher isolierten Situation an der jeweiligen Schule an der sie tätig sind. Kollegiale Fallberatungen im Team des Jugendamtes oder des freien Trägers können die Situation der Schulsozialarbeiter/innen stabilisieren, ihnen notwendige Stützangebote machen und damit zu einer professionellen Gestaltung des Arbeitsfeldes führen.

#### **4.5 Schulsozialarbeit und Schulprogrammentwicklung**

Mit dem Runderlass vom 25.6.1997 („Entwicklung von Schulprogrammen“) hat das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW die Schulen aufgefordert, bis zum Jahr 2000 ein Schulprogramm zu entwickeln. Damit wurde eine Entwicklungslinie im Bereich der Sekundarstufe I weitergeführt, die bereits in den 80er Jahren mit einer entsprechenden Aufforderung an die Grundschulen des Landes begonnen worden war. „Das Schulprogramm beschreibt die grundlegenden pädagogischen Ziele einer Schule, die Wege, die dahin führen und Verfahren, die das Erreichen der Ziele überprüfen und bewerten. Es ist damit das zentrale Instrument der inner-schulischen Verständigung und Zusammenarbeit, das darauf zu richten ist, die Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit weiterzuentwickeln und auf einem hohen Niveau nachhaltig zu sichern“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2000).

Das Schulprogramm einer Schule beschreibt also das spezifische Profil einschließlich des Arbeitsansatzes im Hinblick auf Unterricht und Erziehung und könnte im Sprachgebrauch der Jugendhilfe als Konzeption beschrieben werden. Vor dem Hintergrund der Bedeutung von Konzeptionen im sozialpädagogischen Bereich als Verschriftlichung des Zusammenhangs von Rahmenbedingungen, Zielsetzungen, Methoden, Arbeitsweisen und Evaluation hat das Schulprogramm eine ganz entscheidende Funktion für die Kooperation von Schulen mit außerschulischen Institutionen.

Nicht zuletzt ist es auch für die Schulsozialarbeit von Bedeutung, im Schulprogramm aufgenommen zu werden. Maßnahmen und Projekte, die im Schulprogramm

ihren Niederschlag gefunden haben, erfahren damit ein hohes Maß an Anerkennung in der Schule und haben gegenüber anderen Vorhaben Priorität. Auch für die mittel- und längerfristige Stabilisierung, die Beschaffung von Ressourcen, ist die Verankerung im Schulprogramm für Kooperationsprojekte unbedingt erforderlich. Mit der Fixierung im Schulprogramm wird es leichter, Ressourcen (Sachmittel, Personalressourcen, Fortbildungsmöglichkeiten) in Anspruch zu nehmen.

### ► Schritte zur Entwicklung der Schulsozialarbeit über das Schulprogramm

Die Verankerung eines Arbeitsschwerpunktes Schulsozialarbeit im Schulprogramm wird verbunden mit der Beschreibung des Ziels dieses Bereiches, eines Arbeitsplans, der die Arbeitsschritte erläutert, sowie der Beschreibung, wie der Erfolg der Maßnahme zu messen ist. Damit gehört die Schulsozialarbeit zu den wichtigen Entwicklungsprojekten einer Schule.

Neben diesen eher allgemeinen, aber sicher wichtigen Punkten könnten im Schulprogramm folgende Aspekte festgelegt werden, um den Aufbau einer Schulsozialarbeit zu unterstützen:

- Beauftragung einer Lehrkraft als Koordinator/in für die Schulsozialarbeit, mit der Aufgabe, kontinuierlich mit der Schulsozialarbeiter/in zusammen zu arbeiten, die Verbindung zwischen ihr und dem Kollegium herzustellen und bei Konflikten zur Verfügung zu stehen;
- regelmäßige Berichterstattung an die und Diskussion in der Schulkonferenz über den Stand der Schulsozialarbeit;
- Einrichtung einer Konferenz zur Schulsozialarbeit, in der mit den Beteiligten (der Schulsozialarbeiter/in sowie den Beratungslehrern etc., mitarbeitenden Eltern, weiteren Kräften der Jugendhilfe) die aktuellen Fragen und Probleme besprochen werden;
- regelmäßige Besprechungen zwischen Schulleitung und dem Träger der Schulsozialarbeit (Jugendamt oder freier Träger) über Stand, Chancen und Probleme des Bereiches.

Ob die Schulsozialarbeit (oder auch ein weiteres Kooperationsprojekt) als anerkannter Bereich im Schulprogramm aufgenommen wird oder nicht, hat Auswirkungen insbesondere auf die Ressourcen:

- finanzielle Ressourcen: Hier geht es sicher nicht um die Einrichtung von Stellen, die entweder im Bereich der Schulsozialarbeit aus Landes- oder kommunalen Mitteln erfolgen, sondern um kleinere Summen für Ausstattung und Projekte, die von der Schulsozialarbeit initiiert werden.
- personelle Ressourcen: Hier geht es nicht um die Einrichtung der Stellen, sondern die Begleitung der Schulsozialarbeit durch Lehrkräfte, die dafür eine Ressource zur Verfügung haben, d. h. eine Pflichtstundenermäßigung. Im Bereich der Schulsozialarbeit könnte dies eine Koordinator/in aus dem Kollegium sein, die zur Wahrnehmung ihrer Aufgabe bestimmte zusätzliche Zeitdeputate benötigt. Am Beispiel der Hauptschule Graf-Recke-Str. in Düsseldorf ist dies eine Lehrerin aus dem Kollegium, die 2 Std. zur Verfügung hat, um sich regelmäßig mit der Schulsozialarbeiterin zu treffen, die anfallenden Aufgaben zu besprechen usw.

Die sozialpädagogische Profilierung von Schulen erfolgt wesentlich über das Schulprogramm. So ist etwa das Schulprogramm der städtischen Gemeinschaftsschule Graf-Recke-Str. in Düsseldorf - Grafenberg so aufgebaut, dass es mit dem ersten großen Punkt „Erziehung/soziales Verhalten“ beginnt und erst danach folgt an zweiter Stelle der Unterricht. Elemente wie Tischgruppenarbeit, pädagogischer Mittagstisch, Beratungsangebot, Elterngruppe und soziale Trainingskurse bis hin zur Hausaufgabenbetreuung werden unter der Überschrift „soziales Lernen/Erziehung“ beschrieben und zeigen, wie stark diese Schule ein sozialpädagogisches Profil entwickeln will (sogar noch vor der Einrichtung einer Stelle zur Schulsozialarbeit).

Da auch viele Einrichtungen der Jugendhilfe Konzeptarbeit betreiben und heute zu einem großen Teil über moderne Konzeptionen verfügen, die profiligen Rahmenbedingungen, Ziele, Arbeitsweisen, Methoden und Evaluation beschreiben, ist die Schulprogrammentwicklung im Schulbereich eine wichtige Brücke für die Kooperation nicht nur im Feld der Schulsozialarbeit.

Die Konzepte von Einrichtungen der Jugendhilfe und die von Schulen sind so eher vergleichbar, zeigen die gemeinsamen aber auch unterschiedlichen Zielsetzungen, Arbeitsbereiche und Methoden und können als Grundlage für eine gemeinsame Projektentwicklung dienen. Die vielfach beschworene Kooperation „auf Augenhöhe“ beginnt auf dieser Grundlage.

## 5 Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit und Schule im Rahmen von Ganztagsangeboten und Offener Ganztagsgrundschule

Die Kooperation zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule wird sowohl in der Praxis als auch in der Theorie kontrovers diskutiert. Es gibt in diesem Feld Bewertungen, zum Teil basierend auf negativen Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit der Institution Schule, wo diese als übermächtig erscheint und mit ihrem gesellschaftlichen Bildungsauftrag die Kinder- und Jugendarbeit vereinnahmt. Andererseits erscheint die Kooperation auf der Grundlage eines breiten Bildungsbegriffes vielen in der Praxis als zukunftsweisend oder sogar als Überlebensstrategie, insbesondere für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Immer wieder geht es um die Frage der gleichen Augenhöhe bzw. der Ausgewogenheit einer Kooperation zwischen sehr ungleichen Partnern.

Während es in der Kooperation zwischen der Jugendverbandsarbeit und Schulen meist um Projekte bzw. zeitlich befristete Angebote geht, wird die Zusammenarbeit zwischen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Schulen eher durch längerfristige und auf Dauer angelegte Ganztags- und Betreuungsangebote geprägt. Ein wesentlicher Anknüpfungspunkt ist hier die Offene Arbeit mit Kindern, die schon seit längerem eigene Betreuungsangebote und Hilfen bei den Schulaufgaben für Schüler/innen durchführt.

Die zukünftige Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Schulen wird im Wesentlichen durch zwei Rahmenbedingungen geprägt:

- Der gesellschaftlich geforderte Ausbau von Ganztags- und Betreuungsangeboten fordert auch die Kinder- und Jugendarbeit, nicht nur eigene Angebote zu schaffen, sondern Kooperationspartner der „Offenen Ganztagsgrundschule“ zu werden.
- Nach PISA und einer breiteren Bildungsdiskussion ist die Kinder- und Jugendarbeit zudem gefordert, ihren Bildungsbegriff zu klären und daraus Bildungsansätze und entsprechende Inhalte auch für die Kooperation mit Schulen zu entwickeln.

Dass in Deutschland die Frage nach einer Kooperation überhaupt gestellt wird, ist nur unter den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der deutschen Halbtagschule zu verstehen: Im Unterschied zu fast allen anderen europäischen Ländern mit Ganztagsschulsystem konnte sich in Deutschland auf Grund der Halbtagschule ein breites Spektrum außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit entwickeln. Vor diesem Hintergrund ist besonders der Ausbau der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit einem relativ hohen Grad an Professionalisierung und einer im Vergleich zu anderen europäischen Ländern guten räumlichen Ausstattung und vielen Einrichtungen zu sehen.

### Von Ganztagsangeboten zur „Ganztagsbildung“?

Mit den Prinzipien Offenheit und Freiwilligkeit sowie einem hohen Maß an Selbstorganisation und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen baut die Kinder- und Jugendarbeit im Unterschied zur Schule auf eigenen Paradigmen auf. Unter der gesellschaftlichen Notwendigkeit der Schaffung von Betreuungs- und Ganztagsangeboten besteht die Chance der Kooperation unterschiedlicher Partner, die aus ihren jeweiligen Profilen interessante Konzepte von Ganztagsangeboten realisieren können, die sich sowohl auf die schulische Entwicklung wie auch auf die Praxis der Jugendarbeit positiv auswirken können. Thomas Coelen schlägt vor, die Chancen der Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule unter dem Begriff der „Ganztagsbildung“ zu fassen „...in doppelter Abgrenzung zur formell dominierenden Ganztagschule als auch zu einer durch familiäre Betreuungsmängel induzierten Ganztagsbetreuung...“ (Coelen u.a. 2004, S. 84). Da sich sein Konzept einer Kooperation auf eine sozialräumliche Grundlage und in Ausschnitten auf die lokale Öffentlichkeit bezieht, spricht Coelen deshalb auch von „kommunaler Jugendbildung“ (Coelen 2002).

In der Praxis haben sich schon seit Jahren zahlreiche Modelle der Zusammenarbeit von Schule und Offener Kinder- und Jugendarbeit entwickelt. Diese werden im ersten Teil des Beitrags kritisch diskutiert. Die Chance besteht darin, dass Ganztags- und Betreuungsangebote die Elemente der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sehr deutlich betonen und im schulischen Kontext alternative Lern- und Bildungssituationen für Kinder und Jugendliche schaffen können. Dies gilt besonders für den Bereich der jüngeren Jugendlichen in der Sekundarstufe I, auf die sich der zweite Teil bezieht.

Die mit dem Konzept der Offenen Ganztagsgrundschule intendierten weitreichenden Ziele der Schaffung eines umfassenden Betreuungs- und Bildungsangebotes können nur durch eine intensive Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendarbeit und weiteren Bereichen der Jugendhilfe erreicht werden, die schon bei der Planung beginnen muss. Die Öffnung von Schule in den jeweiligen Sozialraum bildet auch zur Verwirklichung des Konzeptes der Offenen Ganztagsgrundschule eine wesentliche Grundlage etwa zur Erschließung von informellen und sozialen Bildungsmöglichkeiten (und Partnern), die großen Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit haben. Die reine Fixierung auf die Organisation eines Betreuungsangebotes an Schulen übersieht diese Möglichkeiten. Werden die Chancen einer intensiven Zusammenarbeit nicht genutzt, kann bestenfalls ein additives Betreuungsangebot zustande kommen.

Da noch keine gesicherten Erfahrungen und Ergebnisse zur Verfügung stehen, werden im dritten Teil die Ergebnisse einer Recherche zur Positionierung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen der Entwicklung der Offenen Ganztagsgrundschule in NRW dargestellt.

## 5.1 Erfahrungen aus bestehenden Ganztags- und Betreuungsangeboten

Der viel benutzte Begriff der Ganztagsangebote hat sich zwar eingebürgert, ist aber im Grunde genommen falsch, weil es in der Regel nicht um ein Angebot für den ganzen Tag, sondern um die Zeit nach dem Ende der Schule, d. h. über Mittag bis in den Nachmittag hinein geht (vgl. Coelen 2002). Ganztägige Betreuungsangebote existieren in Deutschland nur in Form der wenigen Ganztagschulen und im System der Jugendhilfe als Betreuungseinrichtung „Hort“ mit einem Frühdienst ab 7.00 Uhr und ganztägigen Öffnungszeiten bis 17.00 oder 18.00 Uhr. Im Rahmen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit haben sich in den letzten Jahren zahlreiche Betreuungsangebote entwickelt, die konzeptionell aber weniger dem Hortbereich, sondern eher einer offenen Freizeitarbeit mit Betreuungselementen zuzurechnen sind.

Zu der mangelnden Klarheit des Begriffs kommt eine sehr differenzierte und schwer einzuschätzende Bedarfslage, die im gesellschaftlichen Diskurs, insbesondere durch die Bedürfnisse von Eltern, die Gleichstellung von Frauen im Arbeitsleben und durch schulische Ansprüchen geprägt wird.

Hinsichtlich der Interessen und Bedürfe der Kinder und Jugendlichen ist es von Bedeutung, zwischen der Altersstufe der Kinder im Grundschulalter (6 bis 11 Jahre) und älteren Kindern, bzw. jüngeren Jugendlichen zwischen 12 und 15 Jahren, die weiterführende Schulen besuchen, zu differenzieren (s.u.).

### ► Grundkonzepte

In der Praxis können im Wesentlichen zwei Grundkonzepte von Ganztagsangeboten in der Kooperation von Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schulen unterschieden werden:

- Eine an Kindern im Grundschulalter orientierte Betreuung, die in der Zeit nach dem Ende der Schule bis zum Nachmittag ein für Kinder und Eltern verlässliches Angebot bereitstellt, meist mit fester Anmeldung. Es besteht der sichere Rahmen einer überschaubaren Kleingruppe (wenn die Standards stimmen!) mit verlässlichen Bezugspersonen (Fach- und Honorarkräfte). Elemente der Hortarbeit (Mittagessen, Schulaufgabenbetreuung) werden mit Ansätzen der Jugendarbeit (Bewegung, Erlebnis, Aktionen, Projekte auch in den Schulferien) verbunden.

- Ein an jüngere Jugendliche (schulisch: Sekundarstufe I) gerichtetes offenes Angebot, das mit den Prinzipien Freiwilligkeit und Offenheit und pädagogischen Ansätzen der Jugendarbeit ein Angebot an Schulen schafft, das einen nicht-formellen Bildungsraum zur Verfügung stellt, der insbesondere durch die Selbstorganisation und Partizipation der Jugendlichen gekennzeichnet ist. Diese oft in Form von Schülercafés durchgeführten „Stationen“ von Jugendarbeit an Schule bilden auch eine Brücke zu weiteren Angeboten der Jugendarbeit, die an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen orientiert sind (s.u.: Schülercafé CVJM-Adlerbrücke).

### ► Der Ort von Ganztagsangeboten: Schule oder Jugendhaus?

Ganztagsangebote müssen nicht nur am Ort der Schule stattfinden, sondern können auch durch die in der Nähe von Schulen gelegenen Jugendfreizeitstätten u.ä. angeboten werden. Die Frage des Ortes ist aber eine grundlegend konzeptionelle und hat mit der Öffnung von Schule zu tun. Man kann grob zwei Konzepte unterscheiden: Alle Unterstützungsleistungen der Jugendhilfe, besonders aber die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sollen am Ort Schule stattfinden, mit der Gefahr, dass diese sich kaum verändert (additives Modell), oder Schule öffnet sich in den Stadtteil bzw. Sozialraum und kooperiert mit diversen „außerschulischen“ Institutionen wie der Jugendarbeit, sodass Angebote auch dort stattfinden.

Angebote in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zeichnen sich aus durch:

- oftmals gut ausgestattete Räumlichkeiten,
- gute konzeptionelle Verbindung von offenen und geschlossenen Angeboten,
- oft langjährige Erfahrung in der Freizeit- und Erlebnispädagogik,
- Möglichkeiten, Kindern und Jugendlichen Raum zum Ansprechen sensibler Themen außerhalb der Schule zu bieten,
- Erreichbarkeit einer oft größeren und heterogenen Zielgruppe.

Innerschulische Angebote bieten den Vorteil, dass:

- das Bild der Schule nach innen und außen an Qualität gewinnt,
- sie von der Schule wahrgenommen und eher aktiv unterstützt werden,
- es eine direkte örtliche und zeitliche Anbindung an die Schulen gibt,
- die Kinder und Jugendlichen den Raum Schule in ihrer Freizeit erleben und kennen lernen können,
- die Hausaufgabenhilfen qualitativ besser sind.

Die genannten Aspekte müssen hinsichtlich der beiden unterschiedlichen Altersstufen der „Grundschul Kinder“ und der jüngeren Jugendlichen im Bereich der Sekundarstufe I differenziert werden: So ist die Schulnähe bzw. die Gestaltung von Ganztagsangeboten am Ort der Schule im Primarbereich von besonderer Bedeutung. Schon eine stark befahrene Straße zwischen einer Kinder- und Jugendeinrichtung und einer Grundschule kann die Zusammenarbeit sehr erschweren. Fußläufige Erreichbarkeit ohne große Gefahren und Einbezug in den ökologischen Nahraum (s.o.) sind unbedingte Voraussetzungen für die Kooperation in diesem Bereich. Für jüngere Jugendliche in der Sekundarstufe I, für die Schule oft zu den Orten ihrer ökologischen Ausschnitte gehören, stellt sich die Situation grundsätzlich anders dar (s.u.).

Bezogen auf das gesamte Feld der Kooperation von Schule mit außerschulischen Partnern kann man in der Studie des Deutschen Jugendinstituts (2003) in Bezug auf die Ortsfrage erste Daten finden: „53% der Angebote finden sowohl in der Schule wie auch außerhalb statt. 25% ausschließlich in Räumen der Schule und 20% ausschließlich außerhalb der Schule.“ (Deutsches Jugendinstitut 2003, S. 10)

### **Probleme und Chancen bei der Gestaltung von Ganztagsangeboten in Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule**

Seit einigen Jahren fördert das Land NRW Projekte zu Ganztagsangeboten. Aus der fachlichen Begleitung dieser Projekte ergab sich folgende zusammenfassende Einschätzung der Probleme bei der Konzipierung von Ganztagsangeboten in Kooperation von Schule und Jugendarbeit:

- Die Standards werden nicht klar formuliert bzw. sind hinsichtlich der Räume, des Personals und des pädagogischen Programms oft unzureichend.
- Die verbreitete Erfahrung mit oft wechselnden Honorarkräften wirkt sich negativ auf die Qualität des Angebotes aus - Jugendarbeit erscheint Schule in dieser Form als unprofessioneller und unzuverlässiger Partner.
- Schule überlässt die Durchführung gerne der Jugendarbeit und stellt für die Schulaufgabenbetreuung (noch) hohe Anforderungen.
- Nur Ganztagsangebote, die am Ort Schule stattfinden, werden von dieser auch wirklich wahrgenommen.
- Nur wenn Schule sich mit Ressourcen einbringt, kommt eine wirkliche Zusammenarbeit zustande und das Angebot verändert sich qualitativ.
- Isolierte Angebote machen wenig Sinn - Qualität erreicht man nur durch die Anbindung an vorhandene ausbaufähige Einrichtungen und Projekte (z. B. Jugend-, aber auch Tageseinrichtungen).
- Nur durch Synergieeffekte sind keine qualitativen Ganztagsangebote machbar.

Neben diesen eher kritischen Eindrücken werden auch folgende Chancen gesehen:

- Ganztagsangebote in der Kooperation von Schule und Jugendarbeit haben eine Katalysatorfunktion für die Öffnung von Schule zum Umfeld und für die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe, z.B. die Hilfen zur Erziehung.

- Sie transportieren die Kooperation zwischen Schule Jugendarbeit und anderen Partnern über die „engen“ Themen der Ganztagsangebote hinaus. Oft stehen sie am Beginn von wirklichen Kooperationen, wenn nach einer Zeit aus einer additiven eine integrative Zusammenarbeit wird.
- Ganztagsangebote machen Schule attraktiver, sie sind gut für das Schulprofil, erhöhen den „Wert“ der Schule aus Sicht von Eltern und Jugendlichen und helfen auch manchmal, den gefährdeten Schulstandort zu sichern.
- Sie machen den Ort Schule dann interessanter, wenn nicht nur die Versorgung und die Schulaufgabenbetreuung organisiert wird, sondern wenn mit den Elementen der Jugendarbeit, durch die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, durch attraktive Freizeitangebote und die Gestaltung des Ortes „Aneignungsräume“ entstehen.
- Ganztagsangebote haben auch deswegen eine soziale Bedeutung, weil sie die für die Schüler bedeutsame Funktion der Schule als Gesellungsraum sichtbar machen. Sie erfüllen Erwartungen der Schüler nach Freizeitangeboten und Peergroup-Aktivitäten an der Schule.
- Anregende Ganztagsangebote ermöglichen auch solchen Kindern Anerkennung, die in der schulischen Leistungskonkurrenz über weniger Chancen verfügen. Ganztagsangebote im Sinne von „Aneignungsräumen“ können Brücken bilden zwischen den formellen Bildungsprozessen der Schule und den nicht-formellen Bildungsmöglichkeiten der Jugendarbeit. Hier können Kompetenzen insbesondere im personalen und im sozialen Bereich erworben werden, die als Schlüsselkompetenzen auch für das schulische Lernen von Bedeutung sind.

12. Auch diese Aspekte sind im Hinblick auf die unterschiedlichen Altersstufen im Primar- und Sekundarbereich besonders unter dem Aspekt der pädagogischen Betreuung durch kontinuierliche Bezugspersonen, die im Primarbereich von größerer Bedeutung sind, zu differenzieren. Der Personalstandard muss möglicherweise nicht so hoch wie im Tagesstättenbereich sein, wechselnde Honorarkräfte schaffen aber keine Qualität. Aus pädagogischen Gründen benötigen auch die 10- bis 14-Jährigen kontinuierliche Bezugspersonen, zumindest eine, die dann durch wechselnde Honorarkräfte ergänzt werden kann.

## 5.2 Ganztagsangebote für jüngere Jugendliche im Bereich der Sekundarstufe I

### 5.2.1 Entwicklungsdimensionen bei jüngeren Jugendlichen – Konsequenzen für Ganztagsangebote

Die besonderen Bedingungen für die Konzipierung von Ganztagsangeboten zwischen Jugendarbeit und Schule in diesem Bereich ergeben sich aus der Entwicklungsdynamik bei jüngeren Jugendlichen, die auch als Zwischenaltersstufe bezeichnet wird. In der Kindheits- und Jugendforschung spricht man im Zusammenhang mit „Teenies“ und „Kids“ vom Phänomen der Akzeleration, d. h. der Verfrühung der Jugendphase. „Jugendliche sind es noch keine, weil sie nicht wie diese Ablösung von den Erwachsenen öffentlich demonstrieren, Kinder sind sie aber längst nicht mehr, da ihre Spiele und Aktivitäten nicht mehr an die familiäre Kontrolle gebunden, an diese rückverwiesen sind“ (Böhnisch 1993, S. 135).

Neben der vorzeitigen körperlichen Reifung, insbesondere der Vorverlagerung der sexuellen Entwicklung, werden verschiedene Faktoren als Hintergrund für die soziale Akzeleration, die immer stärkere Vorverlagerung der Jugendphase, genannt. Die beschleunigte Entwicklung im psychischen und sozialen Bereich, also die Übernahme jugendlicher oder erwachsener Verhaltensweisen in vielen Lebensbereichen, hat sicher auch mit dem Einfluß der Medien zu tun. Ältere Kinder wurden in den letzten Jahren immer stärker von der Werbung entdeckt und als eigene Konsumentengruppe aufgebaut. Neil Postman formulierte schon im Jahr 1983 in diesem Zusammenhang die These vom „Verschwinden der Kindheit“, das auf den Einfluß der Medien und die frühzeitige Entschlüsselung der Geheimnisse der Erwachsenenwelt zurückzuführen sei. Die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe, der Clique und Szene, denen sich jüngere Jugendliche anschließen bzw. die sie auch häufig wechseln, ist ein weiterer Faktor.

Das Schulsystem stellt eine weitere Rahmenbedingung für die Ausdifferenzierung dieser eigenen Zwischenaltersgruppe dar, weil es Kinder stärker als früher von der Familie separiert und den besonderen Lebenszuschnitt des Schülerseins früh freisetzt: „Institutionell gesehen erweitert sich das sozialräumliche Feld der Kinder vor allem im Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen erheblich. Damit beginnt -

zumindest in Segmenten – auch der Prozeß der Ablösung vom Elternhaus als zentraler Aspekt des Aufwachsens sowie der Selbstwert- und Identitätsfindung im Jugendalter schon bei den Kids. Insgesamt verändert sich dadurch die Konstellation Elternhaus-Schule-Kinder, indem aus dem Erziehungsdreieck durch die nun einsetzende sozialräumliche Orientierung der Kids an außerschulischen und außerfamilialen Öffentlichkeiten ein Erziehungsviereck mit einer unkalkulierbaren vierten Größe (Kinderöffentlichkeit/Konsum/Medien) wird.“ (Böhnisch 1993, S. 136).

Die Bedeutung der Schule als Lebensort für diese Altersstufe wird auch von Ingrid Kromer (Österreichisches Institut für Jugendforschung, 1995) herausgearbeitet: „Der überwiegende Teil der Kids geht gerne in die Schule, aber nicht in erster Linie aus Interesse am Unterricht, sondern weil Schule für die Kids ein sozialer Treffpunkt mit Gleichaltrigen ist. Die unterrichtsfreie Zeit (Pausen) und das, was neben und trotz des Unterrichts passiert, macht für die Kids die wesentliche, positive Qualität von Schule aus“ (Österreichisches Institut für Jugendforschung, 1995, S. 26). Die Schule ist auch der Ort für die Kontaktaufnahme und die Bildung von Freundschaften: „Betrachtet man die Orte genauer, wo Freundschaften geknüpft werden, wird deutlich, daß die Schule mit 90 % eindeutig der vorrangigste Raum für das Kennenlernen von FreundInnen ist. Ein weiterer wichtiger Ort ist die Nachbarschaft (55 %)“ (ebd., S. 45).

Ein weiterer wesentlicher Faktor der Entwicklung in dieser Altersstufe ist die Geschlechtsorientierung und -entwicklung. Typisch ist auch die wachsende Bedeutung der Musik: „Kids hören rund um die Uhr und in fast allen Situationen des täglichen Lebens Musik. Die Rezeption von Musik ist keineswegs an den Aufenthalt im sozialökologischen Intimbereich (Zuhause) gebunden. Musik gehört wird bei Freundinnen, in Jugendclubs und -treffs, in Cafés oder auf der Straße, am Spielplatz (Walkman) und häufig auch in den Schulpausen“ (ebd., S. 86).

Charakteristisch für die Frühadoleszenten ist die große Bedeutung von Freundschaft und Freundesgruppen bei gleichzeitiger Bindung an die Familie. Die Eltern bleiben nach wie vor die primären Bezugspersonen und werden erst schrittweise durch Beziehungen zu Gleichaltrigen abgelöst.

Die Suche nach eigenen Orten, die Auseinandersetzung mit Erwachsenen, die wechselnde Orientierung zu jüngeren Kindern und älteren Jugendlichen lassen Jugendeinrichtungen für die 9- bis 14-Jährigen als besonders interessante Orte erscheinen, weshalb sie heute dort zu den zahlenmäßig stärksten Zielgruppen gehören (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, 2003, S. 67). Der offene Bereich, in dem sie relativ frei agieren und sich auch der pädagogischen Angebotsplanung entziehen können, ist von besonderer Bedeutung für diese Altersstufe: „Die Kids brauchen auf einer sozial nun wesentlich erweiterten Entwicklungsstufe entsprechende sozialräumliche Kompetenzen. Sie müssen lernen, nicht nur ihre Orte zu finden, sie zu vernetzen, sondern vor allem die sich ihnen bietenden öffentlichen medialen und konsumtiven Aufforderungen zu verarbeiten“ (Böhnisch 1983, S. 137).

Diese Bedingungen müssen auch in die Konzipierung von Ganztagsangeboten für diese Altersstufe eingehen und verlangen eigenständige Konzepte. Bisher kommen in der Praxis die skizzierten Interessen und Bedürfnisse dieser Kinder und Jugendlichen noch zu kurz. Dieser Zwischenaltersstufe werden viele Betreuungsangebote deshalb nicht gerecht, weil sie wie in den Horten stark auf eine Vorschulpädagogik bezogen sind. So findet man in Deutschland kaum 14-Jährige, die noch in einen Hort gehen (und das nicht nur wegen der mangelnden Plätze!).

Dagegen hat sich die (außerschulische) Kinder- und Jugendarbeit schon lange auf diese Altersstufe eingestellt. Spezifische Konzepte der Jugendarbeit für jüngere Jugendliche sind in den letzten Jahren entwickelt worden und viele Einrichtungen haben in diesem Bereich ihren programmatischen Schwerpunkt. Für die Konzipierung von Ganztagsangeboten speziell für diese Alterstufe ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit deshalb ein interessanter Kooperationspartner von Schule.

### **Praxisbeispiel „Schülercafé“ als typisches Angebot**

Das Beispiel des CVJM Adlerstraße zeigt die Chancen der Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule, die dann bestehen, wenn ein Schülercafé nicht als isolierte Einrichtung, sondern als integraler Bestandteil eines Gesamtkonzeptes von Kinder- und Jugendarbeit konzipiert wird. Mit seiner klaren Zielsetzung ist der CVJM ein eigenständiger und profilierter Partner einer Schule, die sozialräumlich orientiert ist und auf Kooperation mit außerschulischen Institutionen baut.

### **Schülercafé des CVJM Adlerbrücke in Kooperation mit der Gesamtschule Barmen**

Die Zusammenarbeit zwischen der Jugendarbeit des CVJM Adlerbrücke und der Gesamtschule Barmen begann, als diese 1995 provisorisch in der Nähe des CVJM in einem alten Gebäude untergebracht war. 1998 wurde dann in unmittelbarer Nähe des CVJM-Hauses der Schulneubau eröffnet.

Aus dem Kreis der zahlreichen ehrenamtlichen Mitarbeiter/innen des CVJM und durch Sponsoring wurde zunächst das Schülercafé finanziert und gestaltet. Wichtig war, dass dieser Bereich integraler Bestandteil der CVJM-Arbeit und nicht additiv angehängt sein sollte. Das Schülercafé ist so konzipiert, dass zahlreiche Angebote (kreative Angebote, Spiel- und Bastelangebote) und kleine Projekte die Jugendlichen motivieren, sich zu beteiligen, aktiv zu werden und ihre Interessen zu entwickeln. Schüler/innen aus der Oberstufe sind auch an der Organisation des Schülercafés beteiligt. Das Schülercafé will grundsätzlich kein „Lückenbüßer“ bei Unterrichtsausfall sein, obwohl ausnahmsweise in solchen Fällen auch mal ganze Klassen betreut werden.

Die Kooperation funktioniert auf der praktischen Ebene sehr gut: Einladungen werden vom hauptamtlichen Mitarbeiter des CVJM direkt ins Lehrerzimmer gebracht und dort in die Fächer verteilt. Der CVJM hat in der Gesamtschule eine Pinnwand und ein Fach, wo die Schule Informationen für den CVJM hinterlegt. Außerdem hat der CVJM die Möglichkeit, den Sportplatz der Schule zu nutzen.

Für die Eingangsklassen führt der CVJM ein Kennenlernprogramm durch, diese kommen als ganze Klasse zu Beginn des Schuljahres, spätestens um die Herbstferienzeit, mit ihren Lehrern in das CVJM-Haus, lernen während der zwei Schulstunden das Haus kennen, können spielen und werden über den CVJM und seine Arbeit informiert. Da die Schule sechszügig ist, wird diese Veranstaltung sechs Mal durchgeführt.

Der Eindruck der Mitarbeiter ist, dass es für die Kinder und Jugendlichen gut ist, aus der Schule rauszukommen und die Angebote zu nutzen, dabei spielt aber die räumliche Nähe eine wichtige Rolle: „Sie kommen hier vorbei und es ist eben anders, als wenn sie drüben in der Mensa sitzen. Für die Oberstufenschüler ist das hier auch eine lehrerfreie Zone und das ist ihnen ganz wichtig“.

Die Schule, insbesondere die Schulleitung, sieht diese Angebote sehr positiv, obwohl sie nicht am Ort der Schule stattfinden. Die Schule hat selbst sehr viele Kontakte zu anderen Institutionen, gute räumliche Möglichkeiten, Spielräume, Cafeteria etc. und eine Stelle für Schulsozialarbeit. Die Schule bietet allein 30 Arbeitsgemeinschaften an, die zum Teil von Ehrenamtlichen oder auch Eltern geleitet werden. Es ist eine Aufbaugesamtschule, die mit der 5. Klasse begonnen hat und jetzt die erste Abiturklasse hat.

Es finden auch Veranstaltungen der Schule im CVJM-Haus statt, z.B. das Deeskalationstraining oder auch Lehrerveranstaltungen. Trotz intensiver Kooperation werden die unterschiedlichen Profile, Aufgaben und Rahmenbedingungen von Schule und Jugendarbeit deutlich gesehen: „Bei uns kommen sie freiwillig, dort müssen sie hin!“

Die Schule versteht sich auch als Schule im Stadtteil und dies drückt sich auch architektonisch im Gebäude der Schule aus. Die Architektur ist sehr offen, es gibt keinen Zaun um die Schule, sie ist frei zugänglich und einsichtig. Die Schule selbst verfügt über ein differenziertes Angebot zu Streitschlichtung und Mediation und eine Kultur, die stark das Soziale im Blick hat. Die Schule hat vielfältige Kooperationsbeziehungen und es „gelernt“, die Profile der Kooperationspartner ernst zu nehmen und zu nutzen. Auch mit dem CVJM kommuniziert die Schule auf Augenhöhe. Dieser ist ein sehr eigenständiger und unabhängiger Träger. Da zwei Stellen über Spenden und Sponsoring finanziert werden, ist die Abhängigkeit des CVJM von Landesjugendplanmitteln nicht sehr hoch. Diese Eigenständigkeit will sich der CVJM bewahren, eine große Bedeutung hat auch die christlich-diakonische Verantwortung.

Die Kooperation bezieht sich auch auf einen fachlichen Austausch: So führt der CVJM-Sekretär jährlich eine Schulung für Jugendarbeiter zum Thema Schulsozialarbeit und zum Thema Sponsoring im CVJM Adlerstr. Durch. Das Mittagessen wird in der Kantine der Schule eingenommen und dort berichtet dann die Schulleiterin über die Arbeit der Schule. Selbstverständlich ist z. B. auch, das beim Tag der Offenen Tür der Schule der CVJM dort einen Stand hat mit Spielen usw. Auch die Werbung für die neu eingerichtete „gesponserte“ Hausaufgabenbetreuung läuft direkt über die Lehrerinnen und Lehrer, die dazu Handzettel erhalten. Allerdings ist diese Entwicklung etwas dadurch erschwert, dass die Schule immer größer wird und die Anfangssituation, wo jeder jeden kennt, inzwischen so nicht mehr besteht.

### **Auszug aus dem Schulprogramm der Gesamtschule Barmen:**

Die Gesamtschule Barmen nutzt in ihrer pädagogischen Arbeit die Möglichkeiten und Chancen des Stadtteils als Quelle des Lernens.

Das heißt für uns,

- dass wir die vielfältigen (historischen, geografischen, freizeitpädagogischen, kulturellen...) Gegebenheiten aufgreifen;
- dass wir Kontakte zu Einrichtungen im Schulumfeld knüpfen, fortführen und ausbauen.

Wodurch setzen wir diesen Leitsatz um?

Im Ganztagsbereich existieren Kooperationen mit unterschiedlichen Vereinen und Einrichtungen in Barmen; über die Leitung von Arbeitsgemeinschaften fließen diese außerschulischen Erfahrungen in den schulischen Alltag ein. Eine besonders enge Zusammenarbeit be-

steht mit dem nahe gelegenen CVJM Adlerbrücke, dessen MitarbeiterInnen unseren SchülerInnen Betreuung, Gesprächskreise und Spielmöglichkeiten nach Unterrichtsschluss und an Wochenenden anbieten. Die SchülerInnen, die unsere Oberstufe besuchen werden, erwartet ein großzügig eingerichtetes SchülerInnencafe, in dem sie sich während ihrer Freistunden und in den Pausen aufhalten können.

Welchen zukünftigen Entwicklungsbedarf sehen wir?

Den Stadtteilbezug wollen wir noch stärker in den Unterricht einbringen, indem wir außerschulische Experten in Fachkonferenzen einladen; daraus könnte eine Kooperation entstehen, durch die die Kenntnisse der Fachleute für den Unterricht und damit für unsere SchülerInnen nutzbar gemacht werden. Zur Verstärkung der schulischen Präsenz im Stadtteil ist eine Mitarbeit in der Stadtteilkonferenz sinnvoll; darüber ließe sich die Zusammenarbeit mit Stadtteileinrichtungen intensivieren.

### **Spezifische Aspekte der Gestaltung von Ganztagsangeboten für jüngere Jugendliche in der Kooperation von Jugendarbeit und Schule**

Auf Grund des Ausbaus der Offenen Ganztagsgrundschule ist zu erwarten, dass sich auch ein erhöhter Bedarf nach Betreuungs- und Ganztagsangeboten im Bereich der Sekundarstufe I, insbesondere der Klassen 5 bis 7, ergeben wird. Für diese Altersstufe der jüngeren Jugendlichen zwischen 11 und 14 Jahren sind nicht zuletzt wegen zum Teil unterschiedlicher Interessen von Eltern, Jugendlichen, Schule und Jugendarbeit komplexe Anforderungen bei der Gestaltung zu berücksichtigen.

#### **Bedarfe, Angebotszeiten und Ortsfrage:**

Realistischerweise ist davon auszugehen, dass auch in Zukunft eher ein additives Modell die Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit und anderen Partnern bestimmt. Konkret bedeutet dies, dass die Unterrichtszeit primär am Vormittag stattfindet und gegen Mittag zu Ende ist, während Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sowie anderer Bildungspartner dann am Nachmittag stattfinden werden. Es geht im Kern also um die Zeit zwischen 13.00 und 17.00 Uhr. Dass die Rhythmisierung von Schule, d.h. die Integration von Förder- und nicht-schulischen Bildungsangeboten in den Vormittag, nur schwer umgesetzt werden kann, kann aber auch Vorteile haben. In der Trennung zwischen den schuli-

schen Angebotsformen am Vormittag und den außerschulischen am Nachmittag besteht die Chance der bewussten Profilierung und Trennung unterschiedlicher Bildungsinhalte, die gerade für die Jugendlichen dieser Altersstufe entscheidend sind: Sie lehnen eine reine Verlängerung der Schule ab und präferieren Freizeit- und Bildungsangebote, die andere Rahmenbedingungen und Inhalte bieten. Dies kommt auch ihren Bedürfnissen entgegen, sich z. B. in der gleichaltrigen Gruppe zu platzieren, neue Beziehungen aufzunehmen, sich auszuprobieren und Cliques- und Szeneorientierungen in ihr Handlungsrepertoire mit einzubeziehen. Sie sind dabei ambivalent, indem sie einerseits kontinuierliche Bezugspersonen bevorzugen, zu denen sie intensiv Kontakt aufnehmen und sozusagen einen Rückhalt aufbauen können, gleichzeitig interessieren sie sich für neue Bezugspersonen, Kontakte etc. die über nicht-schulische Bildungsangebote eingebracht werden können. Für ihre Entwicklung ist es besonders wichtig, ein breites Spektrum unterschiedlicher Angebote vorzufinden, die unterschiedliche Interessen ansprechen bzw. entwickeln lassen. Insofern ist das Konzept der Offenen Ganztagsgrundschule mit den verschiedenen Kooperationspartnern für den Nachmittag auch im Hinblick auf die Bedürfnislage dieser Altersstufe für die Sekundarstufe I durchaus interessant: Keine feste Betreuung bis in den späten Nachmittag, sondern wechselnde Angebote mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

**Schulnähe/Erreichbarkeit:**

Die Frage von Schulortnähe bzw. Erreichbarkeit wird von der Altersstufe der jüngeren Jugendlichen ambivalent beurteilt. Auf der einen Seite erwarten sie am Ort der Schule auch Freizeitangebote und nehmen diese gerne wahr, andererseits entziehen sie sich auch gerne dem Ort der Schule und versuchen, sich neue Räume anzueignen. Im Gegensatz zur Primarstufe muss man also bei dieser Altersstufe nicht davon ausgehen, dass alle Angebote am Ort der Schule stattfinden müssen. Ihrem sozialräumlichen Aneignungsverhalten entspricht es vielmehr, ihren Handlungsraum zu erweitern und sich auch neue Räume zu erschließen. Diese müssen natürlich erreichbar sein, fußläufig, mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder mit dem Fahrrad.

**Verbindlichkeit/Freiwilligkeit:**

Hier spielen heterogene Interessenlagen eine Rolle: Die Eltern von 11- bis 14-Jährigen, insbesondere dann wenn sie berufstätig sind, wünschen sich eine kontinuierliche Betreuung ihrer Kinder und möchten das Gefühl haben zu wissen, wo diese sich aufhalten usw. Die Jugendlichen dieser Altersstufe streben hingegen vermehrt nach neuen Erfahrungen, wollen sich nicht mehr so einbinden lassen wie im Grundschulalter und möchten viel stärker selbst entscheiden. Ein Kompromiss stellt das in dem Modellprojekt „Kooperationsmodell zwischen Jugendhilfe und Schule“ (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales, 1997) erprobte Konzept einer Angebotsverlässlichkeit dar, die für ein Schulhalbjahr gegeben sein muss und ein verlässliches Gerüst unterschiedlicher Angebote am Nachmittag vorsieht. Demgegenüber besteht in den einzelnen Angeboten keine Teilnahmeverpflichtung, sondern hier gelten die Strukturprinzipien der Jugendarbeit, also Freiwilligkeit der Teilnahme und Offenheit. Eltern und Kinder finden die Verlässlichkeit vor, dass ein Angebot im Nachmittagsbereich, etwa eine Mädchengruppe, tatsächlich für ein Schulhalbjahr kontinuierlich angeboten wird. Sie müssen aber selbst entscheiden bzw. im pädagogischen Bezug zu den Betreuerinnen und Betreuern herausfinden, welchem dieser Angebote sie sich anschließen wollen. Die Jugendarbeit kann ihr Bildungsprofil nur entfalten, wenn ihre Arbeitsprinzipien Offenheit und Freiwilligkeit der Teilnahme im Nachmittagsbereich erhalten bleiben.

**Partizipation und Beteiligung als Chance der Kooperation zwischen Schule und einer eigenständigen Jugendarbeit**

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit bietet auf Grund ihrer institutionellen Rahmenbedingungen und Charakteristika ideale Rahmenbedingungen für eine partizipative Ausrichtung. Insbesondere die Strukturmerkmale der freiwilligen und wechselnden Teilnahme, der offenen Ziele, Inhalte, Arbeitsweisen, der Diskursivität sowie der geringen institutionellen Macht und Beziehungsabhängigkeit (Sturzenhecker 2004) bilden z.B. im Hinblick auf Bildungsprozesse den Hintergrund für die besonderen Chancen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, informelle und nicht – formale Bildungsinhalte anzuregen und zu gestalten.

Gerade in der Kooperation mit Schule bestehen Chancen der Gestaltung alternativer Bildungsorte an Schule oder in Verbindung mit Schule. Allerdings besteht auch die Gefahr, dass die Chancen sich nicht realisieren lassen, wenn die Kinder- und Jugendarbeit zu sehr in schulische Bedingungen eingezwungen wird und ihre Charakteristika aufgeben muss. Aus Sicht der Jugendlichen wird sie so zur Schule und verliert an Attraktivität.

### 5.3 Kinder- und Jugendarbeit als Kooperationspartner der Offenen Ganztagsgrundschule in NRW

Im Rahmen einer Recherche zur Rolle der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Entwicklung der Offenen Ganztagsgrundschule in NRW wurden Fachtagungen ausgewertet, die sich u.a. mit der Positionierung der Jugendarbeit zur Offenen Ganztagsgrundschule beschäftigen, Dokumente analysiert sowie Interviews mit unterschiedlichen Protagonisten in Institutionen, Kommunen und Kreisen in NRW geführt. Dabei konnte kein repräsentatives Bild entstehen, das Ergebnis ist eher eine Momentaufnahme zur Rolle der Kinder- und Jugendarbeit in diesem Feld.

#### 5.3.1 Gesamteinschätzung

Die folgenden Punkte beschreiben zunächst generelle Einschätzungen in Bezug auf die Entstehung und Entwicklung der Offenen Ganztagsgrundschule in Kooperation mit der Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen.

Die Offene Ganztagsgrundschule ist mehr als ein weiteres neues Betreuungsprogramm und die jetzt begonnene Entwicklung wird die Schullandschaft nachhaltig verändern. Schule wird als Lebensort für Kinder und Jugendliche durch dieses Konzept einen bedeutenden Stellenwert erhalten. Geweckt werden mit dem Konzept allerdings auch Ängste, wie sie z. B. schon zu Beginn des Programms Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule (GÖS) formuliert wurden: „Wie erreichen wir überhaupt noch unsere Zielgruppen, wenn die Schule sich in den Nachmittagsbereich hinein ausdehnt?“

Zudem entspricht die Offene Ganztagsgrundschule einem großen Bedarf vieler Eltern. Damit einher geht die Einschätzung, dass es um mehr geht als um die klassischen Betreuungsbedarfe von Alleinerziehenden oder anderen (Rand)Gruppen, vielmehr wollen – quer durch alle Schichten – ein große Zahl von Eltern nicht nur eine gesicherte ganztägige Betreuung, sondern sind auch an den zusätzlichen sozialen Kontakten bzw. Erfahrungen ihrer Kinder im Rahmen der Offenen Ganztagsgrundschule interessiert. Dies wird positiv eingeschätzt, weil insbesondere hier auch die Erfahrungen vieler Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit einfließen können.

Die Einführung der Offenen Ganztagsgrundschule wird sich auch nachhaltig auf die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule auswirken. Die Frage, ob und wie sich die Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen, insbesondere aber die Offene Kinder- und Jugendarbeit in diesem Bereich positioniert, wird als wichtige Zukunftsfrage gesehen, auch vor dem Hintergrund der Umorientierung der Landesjugendplanmittel, die verstärkt in Kooperationsprojekte mit Schulen (auch im Bereich der Sekundarstufe I) fließen sollen.

Die Offene Ganztagsgrundschule ist auf Kooperationen angewiesen, insbesondere mit der Jugendhilfe (Tagesstätten, Jugendeinrichtungen, Vereine, Initiativen) und mit sport-, musik- und kulturpädagogischen Initiativen, Vereinen, Institutionen. Diese Kooperation und Vernetzung von Schule mit Partnern und Institutionen des außerschulischen Bereichs wird oft als Ausdruck der mangelnden finanziellen Ausstattung des Konzeptes kritisiert.

Dabei wird übersehen, dass in der Kooperation auch große Chancen liegen, weil sie mit der Öffnung von Schule in den Sozialraum und der Gestaltung von Schule zum Lebensort im Gemeinwesen verbunden ist. Diese Chance der Öffnung würde nicht genutzt, wenn die Schule alleine im Stande wäre, den Ganztags zu gestalten. Zudem wird in der Diskussion zu wenig berücksichtigt, dass die Schule für Schülerinnen und Schüler ein wichtiger Lebensort ist, dessen Bedeutung mit Einführung der Offenen Ganztagsgrundschule noch vergrößert wird.

Die Qualität dieses Lebensortes wird durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern und die Öffnung von Schule in den Sozialraum verbessert.

Die vor Ort unterschiedlichen Planungs- und Organisationskonzepte für die Offene Ganztagsgrundschule wirken sich auch auf eine Positionierung der Kinder- und Jugendarbeit aus. Betrachtet man die Formen, in denen die Offene Ganztagsgrundschule in Kommunen und Kreisen organisiert und geplant wird, so ergibt sich ein breites Spektrum: Auf der einen Seite gibt es eine klare Federführung und Planungshoheit bei Schulverwaltungsämtern; dem stehen Kommunen gegenüber, die die komplexe Planungsaufgabe der mit solchen Aufgaben vertrauten Jugendhilfeplanung übergeben haben. Bei weiteren Kommunen, bei denen es keine zentrale kommunale Planung und Organisation gibt, werden einzelne Schulen aktiv.

Zudem ist von Bedeutung, ob in den Kommunen die Zuständigkeit für die Schulen bzw. die Jugendhilfe in einem Dezernat liegt bzw. sogar neue Fachbereiche aus Schulverwaltungsamt und Jugendamt entstanden sind. Diese grundsätzlichen Rahmenbedingungen für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule wurden im Kapitel Sozialraumorientierung bereits beschrieben.

Zum Teil befindet sich die Kinder- und Jugendarbeit in einer Konkurrenz zu anderen Anbietern, etwa den Wohlfahrtsverbänden, die sehr stark in dieses Feld drängen bzw. eine gute Ausgangsposition haben auf Grund ihrer Trägerschaft in den Bereichen der Programme „Acht bis Eins“ und „13 Plus“.

### **Additives oder integratives Konzept?**

Die Frage, ob sich die Gestaltung der Offenen Ganztagsgrundschule in NRW von einem (besonders in der Anfangsphase) additiven zu einem integrativen Konzept entwickeln kann, hängt mit unterschiedlichen Bedingungen zusammen. Neben den pädagogischen Zielsetzungen und Konzepten sind dafür die Organisation und die Ressourcen verantwortlich. Wenn sich die Konzeption einer Offenen Ganztagsgrundschule – ähnlich wie viele vorhandene Betreuungsangebote – nur auf eine Gruppe pro Schule bezieht, bleibt sie ein additives Angebot, wo Schule vormittags so bleibt wie sie ist und nachmittags durch Angebote von Jugendarbeit, Sport etc. ergänzt wird.

Demgegenüber steht die Variante, in der schrittweise mit jedem Schuljahr ein ganzer Klassenzug oder eine ganze Schule als Offene Ganztagsgrundschule organisiert wird. Mit dieser Variante besteht eine größere Chance, eine neue und verbesserte Bildungskonzeption durch die Verzahnung von Jugendhilfe und Schule umzusetzen. Im Gegensatz zum Gruppenmodell kommen hier alle Kinder einer Klasse (oder einer Schule) in den Genuss eines erweiterten Bildungsangebotes; nur so sind Lehrer/innen im Rahmen ihres Stundenkontingentes mit in das Angebotsspektrum des ganzen Tages zu integrieren.

Die Qualität einer kooperativ angelegten Betreuungs- und Bildungskonzeption hängt ganz wesentlich davon ab, ob die Lehrer/innen sich aktiv an den Elementen, die nicht im engeren Sinne Unterricht sind, beteiligen. Dies wäre ein eindeutiges Qualitätsmerkmal für eine echte Kooperation im Gegensatz zu einer additiven Konzeption. Die Betreuung der Hausaufgaben – ein leidiges Thema in der Schulkinderbetreuung – bietet sich dazu idealerweise an.

Weiter gehört dazu eine gemeinsame Konzeptentwicklung für die Offene Ganztagsgrundschule, d.h. eine gemeinsame Planung der pädagogischen Prozesse und der Organisation durch die Lehrer/innen und die pädagogischen Fachkräfte der Jugendhilfe. Die Gestaltung wird nur dann neue Wege beschreiten können, wenn es zu einer neuen Rhythmisierung von Unterricht und nicht unterrichtlichen Elementen kommt. Am Nachmittag sollte Unterricht stattfinden können, ebenso wie Förderangebote sowohl aus dem Bereich der Schule wie auch aus dem Bereiche der Jugendhilfe am Vormittag.

## Grundsätzliche Varianten der Kooperation

Innerhalb der jetzt schon erkennbaren und bekannten Konzepte der Gestaltung der Offenen Ganztagsgrundschule mit Partnern aus der Jugendhilfe und weiteren Bereichen sind folgende Grundformen zu erkennen:

- Variante 1: Jugendhilfe (und Partner) als Träger und Organisator der Kernangebote: Mittagessen, Schulaufgabenbetreuung, Förderung, Freizeit- und Bildungsangebote.
- Variante 2: Jugendhilfe, Musik, Kultur, Sport und andere als Bildungspartner mit Angeboten zu spezifischen Themen

Nur in Ausnahmefällen wird etwa die Sportjugend als Träger und Organisator der Kernangebote zur Verfügung stehen. Hier sind es meistens die Träger der Jugendhilfe, also Wohlfahrtsverbände, Jugendverbände oder das Jugendamt selbst, die diese Aufgabe übernehmen. Neben der Organisation und Bereitstellung der Kernangebote übernehmen diese Träger oft auch die Organisation der Bildungsangebote durch die Einbeziehung weiterer Träger, die zum Teil einzelne Angebote am Nachmittag durchführen.

In der Variante 2 treten Jugendhilfe, Musik, Kultur und Sport als Bildungspartner mit Angeboten zu spezifischen Themen auf, die zum Teil nur an einem Nachmittag angeboten werden und damit die Träger nicht überfordern. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Vereine und Initiativen weitgehend ehrenamtlich getragen werden und nur jeweils einen relativ kleinen Beitrag zur Gestaltung der Offenen Ganztagsgrundschule leisten können.

## 5.3.2 Praxisbeispiele

In den folgenden Beispielen werden die beiden Varianten in der Praxis vorgestellt:

Die Übernahme der Trägerschaft der Offenen Ganztagschule durch Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit ist unserer Einschätzung nach in NRW noch relativ selten. Dennoch ist diese Variante sehr interessant, weil sie eine sehr viel weitreichendere Kooperation darstellt als die Variante 2, in der die Kinder- und Jugendarbeit als Anbieter im Bereich von Arbeitsgruppen und Bildungsangeboten auftritt wie, das zweite Beispiel zeigt.

### Beispiel zu Variante 1: Zwei Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit werden zum Träger der Offenen Ganztagsgrundschule

In einer Mittelstadt haben zwei kommunale Kinder- und Jugendeinrichtungen die Trägerschaft für die in unmittelbarer Nähe gelegenen Grundschulen übernommen.

Beide Einrichtungen verfügen über intensive Vorerfahrungen in der Kooperation mit den Programmen „Acht bis Eins“ und „13 Plus“. Sie sind als Träger der Offenen Ganztagsgrundschule jetzt schon im zweiten Halbjahr tätig; gegenüber den vorherigen Programmen haben sich die Teilnehmerzahlen von 25 auf 75 Kinder erhöht.

Die beiden Schulen stellen an den Standorten jeweils bis 10.45 Uhr den Unterricht sicher, so dass kein Frühdienst notwendig ist, der an vielen Standorten, wo auch ein Frühdienst durch Jugendhilfe oder andere Träger gewährleistet werden muss, ein Problem zu sein scheint.

Die Gruppen mit 15 Kindern werden von einer hauptamtlichen Fachkraft der Jugendhilfe und einer Zusatzkraft betreut. Diese Hilfskraft kann eine Mutter sein oder ein Student auf Honorarbasis etc.

Nach den Hausaufgaben um 15.00 Uhr wird ein breites Spektrum von unterschiedlichen Angeboten und Arbeitsgruppen durchgeführt. Es gibt Arbeitsgruppen im Bereich Musik, Theater, Sprachförderung, eine Englisch-AG und auch vier AG's der Jugendarbeit (Holzarbeiten, Basteln, Kochen, Tanzen).

Weitere AG's werden auch durch andere Partner wie z. B. dem DLRG, der Musikschule etc. angeboten.

Die AG's dauern bis 16.00 Uhr, aber beide Einrichtungen bieten darüber hinaus an drei oder vier Tagen noch eine weitere Stunde Betreuung an. Dies scheint an vielen Standorten notwendig zu sein, da ein Ende der Offene Ganztagsgrundschule um 16.00 Uhr als zu früh erscheint.

Erste Erfahrungen aus Sicht der Jugendarbeit zeigen, dass in einem sehr durchstrukturierten Tagesablauf Entspannung, Spaß und Freude der Kinder wesentlich zu kurz kommen.

Eine AG an einem Standort besteht aus dem normalen Betrieb des Kindertreffs (Spielen, Basteln, Selbstorganisation der Kinder). Dieses Angebot wird von allen Kindern am meisten gewählt und macht deutlich, dass die durchorganisierte „Kindervolkshochschule“ zum Teil auch an den Bedürfnissen der Kinder im Nachmittag vorbeigehen kann.

Die Sichtweisen der Schulleitungen sind unterschiedlich bzw. diese haben ein unterschiedliches Bildungsverständnis: Die eine Schulleitung sieht die Offene Ganztagsgrundschule als Verlängerung der Schulzeit und strukturiert Bildungsangebote am Nachmittag, in dem der Offene Bereich eines Kindertreffs dann keinen Stellenwert hat. Demgegenüber steht die andere Schulleitung, die informelle Bildungsbereiche betont und auch für Spaß, Spiel und Entspannung mehr Raum bieten will.

In der Kombination zwischen Offener Ganztagsgrundschule und Offener Kinder- und Jugendarbeit sehen die Fachkräfte einen großen Vorteil: Dem klassischen Klientel der Offenen Kinder- und Jugendarbeit stehen nun auch Angebote zur Verfügung, die sonst von diesen Kindern so nicht wahrgenommen werden (Musikschule, Sportvereine etc.).

Bemängelt wird die bisher nicht stattfindende Rhythmisierung, wo Fachkräfte der Jugendarbeit auch vormittags und Lehrerinnen und Lehrer auch nachmittags Angebote durchführen.

Auswirkungen der Trägerschaft der Offenen Ganztagsgrundschule auf die gesamte Kinder- und Jugendarbeit ergeben sich insofern, als die Einrichtungen immer mehr Räume und Ressourcen für den Bereich der Offenen Ganztagsgrundschule benötigen. Damit stellt sich auch die Frage nach dem Stellenwert der Jugendarbeit am Abend. Die zugehörigen Jugendtreffs haben zum Teil ihre Arbeit dahingehend verändert, dass sie nun Betreuungsangebote für Kinder und Jugendliche der Sekundarstufe I durchführen, die vorher in den Kindereinrichtungen stattgefunden haben.

### **Beispiel zu Variante 2: Kooperation zwischen einem freien Träger kulturpädagogischer Kinder- und Jugendarbeit und zwei Grundschulen im Nachmittagsbereich**

Dieses Beispiel zeigt die Kooperation des kulturpädagogischen Dienstes AKKI (Aktion und Kultur mit Kindern) mit zwei Duisburger Grundschulen. In dieser Kooperation übernimmt die Schule selbst die Organisation des Mittagessens und der Hausaufgabenbetreuung, während AKKI von Montag bis Donnerstag zwischen 14 und 16 Uhr ein kulturpädagogisches Projekt in unterschiedlichen kreativen, medialen und künstlerischen Bezügen in Form von offenen Werkstätten realisiert. Dafür stehen eigene Räume in beiden Schulen zur Verfügung. Diese Kooperation veranschaulicht, wie eine bildungsorientierte Gestaltung der Offenen Ganztagsgrundschule in der Zusammenarbeit mit einer kulturpädagogischen Kinder- und Jugendarbeit konkret aussehen kann.

Akki ist von zwei Duisburger Grundschulen gefragt worden, die nachmittäglichen Kultur-Angebote für Schulkinder zu realisieren. Wir nahmen diese Anfrage zum Anlaß, die für uns typische interdisziplinäre Projektarbeit auf den Kontext Schule zu übertragen.

Konzeptionelle Grundidee ist es, an allen zwei Schulen eine Revue zu realisieren mit den Schwerpunkten: Tanz, Theater, Akrobatik, Musik und den eher handwerklichen Werkstätten Kulissenbau, Requisitenbau, Maske und Kostüme. Die gemeinsame Erarbeitung einer additiven Nummernfolge erfolgt aus allen Bereichen gleichermaßen, die sich gegenseitig befruchten und ergänzen. Die Ergebnisse gipfeln am Ende des Schuljahrs (September 03 - August 04) in einer Präsentation der Beiträge in der eigenen Schule und einer Gesamtpräsentation aller Einzel-Shows in einer 2-Schulen-Revue.

**Arbeiten in Workshops:** Die Erarbeitung der Nummerfolge für die abschließende Schul-Revue geschieht in verschiedenen Workshops, die sich über das ganze Schuljahr verteilen. Jeder Workshop besteht aus einer künstlerischen und einer handwerklichen Disziplin: Tanz & Kostüme, Theater & Kulisse, Akrobatik & Maske, Musik & Requisiten. Diese beiden Angebote finden zeitgleich in benachbarten Räumen statt, arbeiten zusammen, können sich befruchten, ergänzen und das Thema insgesamt aus eigenem Blickwinkel beleuchten.

Zusätzlich zu diesen beiden Angeboten findet in einer dritten Werkstatt ein offenes (Spiel-) Angebot statt, das für all jene Kinder gedacht ist, die nicht in den inhaltlichen Werkstätten mitarbeiten wollen. Die Arbeitsergebnisse werden am Ende des Workshops in einer schulinternen Werkschau präsentiert.

Nach den Osterferien 2004 wiederholt sich die Folge von Workshops, jedoch mit einer kürzeren Dauer von 2 Wochen. Hier können die Ergebnisse der ersten Erarbeitung aufgefrischt, vertieft, verfeinert, ergänzt oder verändert werden. Die letzte abschließende Arbeitswoche dient als Generalprobe und widmet sich dem reibungslosen Ablauf der Show und der Erarbeitung von Überhängen.

**Workshop-Zeiten:** Alle Angebote dauern täglich von 14.00 - 16.00 Uhr. Bei Bedarf, Interesse und Notwendigkeit kann auch länger gearbeitet werden. Absprachen mit Kindern und Eltern sind dabei notwendige Voraussetzung. Die Workshop-Woche hat 4 Tage, jeweils von Montag bis Donnerstag.

**Zwischenräume:** Nach Zeiten der Anspannung und Konzentration folgen Zeiten der Entspannung und eigenen Arbeit. Zwischen den einzelnen Workshops finden daher Offene Werkstätten statt, in denen die TeilnehmerInnen die Workshop-Inhalte nacharbeiten können, nach eigenen Vorstellungen weiterentwickeln, oder etwas ganz anderes machen können.

**Zielgruppe:** Die SchülerInnen sind zwischen 6 und 10 Jahre alt, Schwerpunkt 8-10. Die Anzahl schwankt von Schule zu Schule zwischen 30 und 60 Kindern je Schule, und liegt damit bei durchschnittlich circa 10 Kinder je Gruppe.

**Schulen:** Die zwei Grundschulen befinden sich in Duisburg Beek und eine in Walsum (Duisburg Nord). Die Schulen stellen jeweils ausreichend große Räume zur Verfügung, die zu unserem Zweck spezifisch umgebaut und eingerichtet wurden. Die Lehrer-KollegInnen sind sehr an einer Zusammenarbeit mit Akki interessiert und möchten das Jahr nutzen, den laufenden Unterricht durch die Aktivitäten am Nachmittag zu bereichern. Ein stärkere Einbeziehung der Akki-Revue in den vormittäglichen Unterricht ist also möglich und scheinbar willkommen. Das Jahr gilt als Experiment für alle Beteiligten“ ([www.akki-ev.de](http://www.akki-ev.de)).

### 5.3.3 Zwischenresümee, Erfahrungen und Empfehlungen

Aus schulischer Sicht wird die Gestaltung der Offenen Ganztagsgrundschule und die Kooperationsvereinbarung wesentlich dadurch bestimmt, ob die jeweilige Einzelschule Erfahrungen mit außerschulischen Trägern hat, wie das jeweilige Schulklima und Schulprogramm aussieht, ob es eine Öffnung von Schule schon vorher gegeben hat und welchen Stellenwert Erziehung und Soziales an der jeweiligen Schule haben. Diese Bedingungen wirken sich dahingehend aus, ob außerschulische Träger und Angebote wie die Kinder- und Jugendarbeit als Dienstleister für Schule oder als Partner auf Augenhöhe gesehen, ob deren Angebote an einen engen Bildungsbegriff gebunden werden werden, der den gesamten Bereich der Offenen Ganztagsgrundschule strukturieren will oder ob ein eher offener Bildungsbegriff Platz lässt für nicht – formelle oder informelle Bildungsmöglichkeiten der Kinder – und Jugendlichen.

Für beide der o.g. Varianten der Kooperation stellen sich Fragen nach Zielen, Standards und Strukturen, die im folgenden Kapitel behandelt und z.T. mit Empfehlungen verbunden werden.

#### Offener Bildungsbegriff und breites Spektrum unterschiedlicher Bildungsangebote

Erfahrungen mit vorhandenen Ganztagsangeboten geben Hinweise auf die Bedeutung eines offenen, erweiterten Bildungsbegriffes, um auf dieser Grundlage den Kindern ein ebenso breites Bildungsangebot machen zu können. Eine Befragung der beteiligten Schulen am Programm „13 plus“ zeigt, auch „die seitens der Schulen genannten Ziele liegen deutlich überwiegend im sozial- und freizeitpädagogischen Bereich (Betreuung, Verbesserung des Sozialverhaltens, Freizeit, interkulturelle Verständigung, gesunde Ernährung); die Verbesserung der Hausaufgaben wird nur von Minderheiten als sehr wichtiges Ziel genannt“ (Holtappels 2004, S. 13).

Dieser Ansatz im Programm „13 plus“ mit erweiterten Bildungsangeboten über die Hausaufgabenbetreuung hinaus ist auch in der Offenen Ganztagsgrundschule nur zu erreichen auf der Grundlage eines breiten Bildungsbegriffs, der Öffnung von Schule in den Sozialraum und einer Kooperation, die über klare Strukturen und Zielsetzungen verfügt.

Um dies zu erreichen muss auch die Kooperation breit angelegt sein. Dafür sollte auch das große Spektrum der Erfahrungen der Jugendhilfe aus ihren sehr verschiedenen Bereichen einbezogen werden:

- Erfahrungen mit individueller Förderung von Kindern;
- Gestaltung von informellen Freizeitangeboten;
- Gestaltung von Räumen als Rahmenbedingung für jedes Angebot;
- die Möglichkeiten des Rückzugs, der Erholung und Entspannung;
- Aneignung motorischer, kreativer, musischer, medialer Fähigkeiten, erlebnispädagogische Angebote;
- Interaktions- und Kommunikationsansätze zur Stärkung des sozialen Verhaltens;
- familienorientierte Beratung und Unterstützungen bis hin zu den Hilfen zur Erziehung;
- Partizipation und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen.

Die Vielfältigkeit der aufgezeigten Aspekte macht deutlich, dass es darum gehen muss, Partner mit sehr unterschiedlichen Profilen in Kooperation zu bringen, so dass sich diese Unterschiedlichkeit positiv auf die Entstehung eines breiten Bildungsangebotes mit unterschiedlichen Schwerpunkten auswirkt.

Dabei ergibt sich immer wieder die Schwierigkeit, in dem zum Teil diffusen und unübersichtlichen Feld der Jugendhilfe die „richtigen“ Partner für die jeweiligen Themen zu finden. Dabei können zahlreiche Probleme auftreten, wenn etwa die Jugendarbeit mit Erwartungen konfrontiert wird, die sie nicht erfüllen kann, etwa familienunterstützende Maßnahmen oder Einzelförderungen, d. h. Bereiche, die in der Jugendhilfe eher im Bereich der Hilfen zur Erziehung angesiedelt sind.

#### Leistungen und Ziele beschreiben

Auch um eine Kooperation auf Augenhöhe zu erreichen, sollten die Bildungspartner ihre unterschiedlichen Profile dadurch zum Ausdruck bringen können, dass sie Ziele formulieren, die ihre jeweiligen Bildungsansprüche transparent machen. Im Beispiel des Jugendamtes der Stadt Düsseldorf werden in das Betreuungskonzept der Offenen Ganztagsgrundschule nicht nur pädagogische Leistungsangebote eingebracht, sondern dazu auch die pädagogischen Ziele beschrieben.

**Betreuungskonzept – Schulkinder in der Offenen Ganztagsgrundschule**  
**Kooperationspartner: Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtung und GGS.**

Zeitraumen	Pädagogisches Leistungsangebot	Pädagogische Ziele
Flexibler Zeitrahmen (je nach Flexibilisierung des Unterrichts) 11.00 Uhr bis ca.12.30 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spielangebote im Gruppenraum, auf dem Schulgelände, ggf. im Freizeitpark Heerdt</li> <li>• Entspannungsangebote (Lesen, gemeinsame Gespräche)</li> <li>• Beginn der Hausaufgabenbetreuung, Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund unter Mitwirkung einer Lehrkraft</li> <li>• Beginn der Vorbereitung einer Mittagsverpflegung unter Mitwirkung der Schulkinder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• selbstbestimmtes, spielerisches Lernen</li> <li>• Möglichkeit zum Spannungsabbau</li> <li>• Förderung der Motorik</li> <li>• Förderung des Sozialverhaltens</li> <li>• Hilfen und Unterstützung bei der personalen und sozialen Entwicklung</li> <li>• Hilfen bei der Alltagsstrukturierung</li> <li>• schulische Hilfen und Unterstützung</li> </ul>
12.30 Uhr bis ca. 14.00 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestaltung des Mittagstisches Organisation/Durchführung/Abrechnung unter Mitwirkung einer Lehrkraft u. der Schulkinder</li> <li>• Überleitung in die Fortführung der Hausaufgabenbetreuung und Sprachförderung, Mitwirkung einer Lehrkraft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung der Mitwirkung/Beteiligung</li> <li>• Förderung des Gemeinschaftsgefühls durch gemeinsames Essen/Übernahme von Aufgaben</li> <li>• schulische Hilfen und Unterstützung bei den Hausaufgaben</li> </ul>
ab ca. 14.00 Uhr bis 16.00 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nach Bedarf Fortführung der Hausaufgabenbetreuung unter Mitwirkung einer Lehrkraft</li> <li>• pädagogische Freizeit- und Bildungsangebote z.B. im Bereich Spiel, Sport, Kreativität unter Berücksichtigung der Interessen der Schulkinder, auch außerhalb des Schulgeländes</li> <li>• Koordination der Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten bzw. Begleitung zu diesen</li> <li>• Zusammenarbeit/Gespräche mit Lehrern, Eltern und Mitwirkung in Lehrer-/Schulkonferenzen usw.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anregungen zur Freizeitgestaltung</li> <li>• Bildung/Stabilisierung von Interessengruppen</li> <li>• Hilfestellungen in Konfliktsituationen</li> <li>• Förderung der persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Schaffung von Erfolgserlebnissen</li> <li>• Stärkung des Selbstvertrauens</li> <li>• Überleitung zu anschließenden Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit</li> </ul>
Unterrichtsfreie Zeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angebote in den Ferien in Kooperation mit der Kinder- und Jugendarbeit (max. 6 Wochen Schließungszeit) in Absprache mit den Eltern</li> <li>• Betreuungsangebot an einzelnen unterrichtsfreien Tagen in Absprache mit der Schule</li> </ul>	

Quelle: Jugendamt der Stadt Düsseldorf

Durch die Beschreibung pädagogischer Ziele zu einzelnen Leistungsangeboten werden Zielsetzungen konkret und soweit operationalisiert, dass auch in Bezug auf "kleine" pädagogische settings anzustrebende Zustände beschrieben werden. So wird etwa deutlich, dass das Mittagessen als pädagogische Situation aufgefasst wird und entsprechende Ziele formuliert werden. Auch das globale Ziel der Partizipation und Beteiligung von Kindern wird hier operationalisiert und in die Gestaltung des pädagogischen Alltags mit eingebracht.

### **Standards für die Offene Ganztagsgrundschule**

Bei der Frage nach Voraussetzungen und Standards für die Offene Ganztagsgrundschule und ihre Kooperation mit Jugendhilfe und weiteren Partnern können wir ebenfalls auf Erfahrungen aus Ganztags- und Betreuungsangeboten zurückgreifen (s.o.).

Die Möglichkeiten zu einer qualitativen Gestaltung der Offenen Ganztagsgrundschule auch im Hinblick auf die erwähnten Standards hängen wesentlich von den kommunalen Ressourcen ab, die zur Verfügung gestellt werden können. Viele Beispiele aus NRW zeigen, dass es nicht nur um die finanzielle Ausstattung, sondern auch um den politischen Willen der einzelnen Kommunen und Kreise geht, inwieweit die qualitative Ausgestaltung der Offenen Ganztagsgrundschule als politisches Projekt betrieben wird oder nicht. Herausragend erscheint das Familienprojekt der Stadt Dortmund, das folgende Voraussetzungen für die Offene Ganztagsgrundschule benennt:

Im Familienprojekt der Stadt Dortmund werden folgende Voraussetzungen genannt:

- „Verlässliche fachliche und organisatorische Standards
- Einsatz von Fachkräften und pädagogisch geeigneten Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen (Multiprofessionalität)
- Nutzung der Infrastruktur von Jugendhilfe und Schule
- Zusammenführung bisheriger Programme
- bedarfsorientierte Lösungen vor Ort
- Beteiligung von Eltern und Initiativen“  
([www.dortmund.de/familienprojekt](http://www.dortmund.de/familienprojekt))

Die im Rahmen der Offenen Ganztagsgrundschule eingesetzten pädagogischen bzw. sozialpädagogischen Fachkräfte müssen nicht beim Schulträger angestellt sein. Eher wird durch eine Anstellung beim außerschulischen Träger die Eigenständigkeit und das eigenständige Bildungsprofil der außerschulischen Partner gestärkt. Klare Kooperationsverträge sichern dann die Möglichkeit einer gut strukturierten Kooperation auch bei Konfliktfällen, ohne dass die Kooperationspartner ihre Eigenständigkeit verlieren. Aus dem Bereich der Schulsozialarbeit gibt es zahlreiche Beispiele dafür, wie Schulsozialarbeiterinnen sehr erfolgreich an Schulen arbeiten, obwohl sie im Bereich der Jugendhilfe angestellt sind. In den entsprechenden Kooperationsverträgen und Reglements mit den Trägern werden Verfahren gesichert, die eine klare Struktur der Kooperation auch bei unterschiedlichen Anstellungsträgern gewährleisten. Eigenständigkeit bedeutet für viele Träger von Jugendhilfe, Sport, Musik und Kultur auch eigenständige Dienst- und Fachaufsicht. Es besteht keine zwingende Notwendigkeit, diese im Rahmen der Gestaltung der Offenen Ganztagsgrundschule aufzulösen.

### **Strukturelle Verankerung in den Gremien und im Schulprogramm**

Eine wichtige Bedingung für das Gelingen der Kooperation zwischen Schule und Partnern aus Jugendhilfe und weiteren Bereichen scheint die strukturelle Verankerung der Offenen Ganztagsgrundschule in den Gremien und Strukturen von Schule zu sein. Ein Blick auf bisherige Ganztagsangebote zeigt, dass dies dort nur ansatzweise gelungen ist: „Im Schulkonzept schien bei zahlreichen Schulen das Ganztagsangebot nicht sehr zentral verankert zu sein, denn nur bei etwa einem Drittel der ganztägigen Formen gab es in der Schule Kooperationsbeauftragte und nur in der Hälfte der Fälle ein festes Gremium für das Ganztagsangebot. Auf Gemeindeebene und in der Jugendhilfe sieht es jedoch nicht besser aus. Dies deutet auch auf mangelnde konzeptionelle Fundierung und Abstimmung in den meisten Fällen. So besteht auch nur in einem guten Drittel der Fälle ein Kooperationsvertrag zwischen Schule und außerschulischen Partnern“ (Holtappels, 2004, S. 13). Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt das Deutsche Jugendinstitut (2003): „Die Mehrheit der Kooperationspartner ist nicht in den Schulgremien vertreten (73% nicht vertreten, 25% vertreten, 2% keine Angaben)“, (S. 7).

Die Einbeziehung der Offenen Ganztagsgrundschule und ihrer Partner und Fachkräfte aus Jugendhilfe in die Gremien und Strukturen der Schule ist nicht nur ein formaler Schritt, sondern eine solche strukturierte Verankerung und Kooperation erhöht den Stellenwert der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, deren Akzeptanz und eine Kontinuität, die gemeinsame Projekte nicht nur von den handelnden Personen direkt abhängig macht.

Die Offene Ganztagsgrundschule sollte deshalb auch Bestandteil von Schulprogrammentwicklung sein, die in den letzten Jahren im Schulbereich in NRW intensiv betrieben worden ist. Schulprogrammentwicklung ist vergleichbar mit Konzeptentwicklung im Bereich der Jugendhilfe und beschreibt das eigenständige Profil der einzelnen Schule mit ihren Kooperationspartnern. Die gemeinsame Konzeptentwicklung für die Offene Ganztagsgrundschule als Teil des Schulprogramms und als Teil sozialpädagogischer Konzeptentwicklung ist mehr als das Schreiben eines gemeinsamen Papiers. Im Laufe einer gemeinsamen Konzeptentwicklung müssen Ziele, Arbeitsschritte, Erfolgsindikatoren usw. formuliert werden. So lässt sich die Konzeptentwicklung als Medium für einen Prozess der Zusammenarbeit nutzen, der dann weit über die Erstellung eines schriftlichen Konzeptes hinauswirkt.

Daraus ergeben sich Empfehlungen für eine strukturierte Zusammenarbeit zwischen Offener Ganztagsgrundschule und ihren Partnern:

- Regelmäßige Besprechungen mit der Schulleitung dienen der Planung und Reflexion.
- Regelmäßige Besprechungen aller anbietenden Träger und Institutionen dienen der Absprache der gemeinsamen Planung, Reflexion, evtl. auch Konzeptentwicklung.
- Regelmäßige Teilnahme der Fachkräfte der Jugendhilfe an der Lehrerkonferenz sowie Aufnahme eines regelmäßigen Punktes Offene Ganztagsgrundschule im Rahmen der Lehrerkonferenz (s. o.).
- Feste Ansprechpartner/in aus dem Kollegium für die Offene Ganztagsgrundschule (am besten mit einer dafür einzusetzenden Ressource von 2 Std. pro Woche)
- Aufnahme der Offenen Ganztagsgrundschule in das Schulprogramm.

### **Offensive Strategien der Kinder- und Jugendarbeit als Kooperationspartner in der Offene Ganztagsgrundschule**

Die folgenden Beispiele wurden im Rahmen der Recherche gesammelt und beanspruchen keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Repräsentativität. Sie zeigen, wie sich Träger der Kinder- und Jugendarbeit offensiv und konstruktiv als Partner von Schule in den unterschiedlichsten Bereichen der Gestaltung der Offenen Ganztagsgrundschule präsentieren. Diese beinhalten nicht nur Vorschläge und Angebote im Bereich der Planung und Einführung (Bedarfsermittlung, Gründung eines Trägers, Personalplanung), der Gestaltung und Organisation der Betreuungselemente (z.B. des Essens), der Freizeit- und Förderangebote sondern auch Konzepte für eine bildungsorientierte Kooperation, z.B. in der Formulierung von Zielen für ein pädagogisches Gesamtkonzept und der gemeinsamen Gestaltung des pädagogischen Alltags, die deutlich über die oft eingeschränkte Funktion der Kinder- und Jugendarbeit als „Betreuungshelfer“ hinausgehen:

- Medienpädagogische Angebote des Bielefelder Jugendrings an Schulen im Bereich der Offene Ganztagsgrundschule: Radio, Internet, Video, Kino/Film. ([www.bielefelder-jugendring.de](http://www.bielefelder-jugendring.de))
- Angebote der Ev. Jugend in Bielefeld an Grundschulen zur Zusammenarbeit im Bereich der Offenen Ganztagsgrundschule: Nachmittags- und Ferienangebote, Modellrechnungen, Modell eines Trägervereins, Bedarfsermittlung. ([www.bid-owl.de/BI/SchA/SV](http://www.bid-owl.de/BI/SchA/SV))
- Der Dortmunder Jugendring als Träger einer Offenen Ganztagsgrundschule: Kurzfassung des Ganztagskonzepts der Alfred-Adler-Schule und des Jugendrings Dortmund. (internes Arbeitspapier)
- Materialien der Ev. Jugend in den Kirchenkreisen Hattingen-Witten, Schwelm und Hagen: Kosten- und Leistungsbeschreibung, Rahmenkonzept zur Offenen Ganztagsgrundschule, Pädagogisches Feinkonzept, Raumkonzept, Essen, Materialausstattung, Personalplan, Strukturmodell zur Beteiligung der OGGS-Träger und Fachkräfte in den Schulgremien ([www.ratzfatz-company.de](http://www.ratzfatz-company.de)).

#### **5.4 Die Kooperation mit Schule als „Schicksalsfrage“ der Offenen Kinder- und Jugendarbeit**

Die Schule ist der wichtigste Lebensort nach der Familie. Kinder und Jugendliche verbringen dort nicht nur viele Stunden ihres Tages, sondern die Schule ist auch der Ort ihrer Peergroups und vieler sozialer Beziehungen. Der Ort der Schule wird von Kindern und Jugendlichen deshalb zum Teil sehr positiv beurteilt, weil er eben außerhalb des Unterrichtes eine große Bedeutung für die Lebensgestaltung hat, etwa in der Verabredung mit Freundinnen und Freunden. Diese soziale Funktion von Schule muss in den Konzepten der Offenen Ganztagschule integriert werden und dort eine wichtige Rolle spielen, indem die entsprechenden Freiräume gewährt und Förderangebote gemacht werden. Dies bedeutet eine Rhythmisierung, die auch Freiräume einräumt und nicht den gesamten Tag von Kindern unter einen überzogenen kognitiven Bildungsaspekt stellt. Solche Freiräume schaffen Möglichkeiten zur informellen sozialen Bildung der Kinder untereinander.

Aufgrund der sozialen Funktion von Schule für Kinder und Jugendliche muss die Kooperation mit Schule auch in den Konzepten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eine stärkere Rolle spielen. Ob dies zu einer wirklichen Kooperation oder einer noch stärkeren Inpflichtnahme führt, hängt wesentlich vom Bildungsverständnis ab. Wenn ein erweiterter Bildungsbegriff die Grundlage einer Zusammenarbeit ist, der „die Anregung aller Kräfte des Individuums, also nicht nur der kognitiven, sondern auch der sozialen, emotionalen und ästhetischen, die Aneignung der Welt, d. h. als eigenaktive Erschließung von Wirklichkeit sowie als Entfaltung der Persönlichkeit und Entfaltungsprozess des Subjekts“ meint (BKJ 2001, S. 22 ff.), so gibt es gute Chancen dafür, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit mit ihren Angeboten ein geachteter Partner von Schule ist. Dieser Bildungsbegriff bezieht sich eben nicht nur auf schulische Inhalte wie in der „Nach-PISA-Diskussion“,

sondern auf die Entfaltung der Persönlichkeit in einem breiten Verständnis. So spielen Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl eine besondere Rolle in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und haben auch Einfluss auf das schulische Lernen. Diese Elemente werden gerade im Rahmen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit angesprochen. Hier gibt es Möglichkeiten zur Aneignung und Gestaltung ihres Lebensraums, motorische, bewegungsorientierte und auf die Gruppe hin orientierte Bildungsangebote und insofern ist der Bildungsbegriff der Jugendarbeit sehr geeignet, eine Ergänzung und Erweiterung zu schulischen Inhalten zu liefern. Aufgrund ihrer sozialräumlichen Ausrichtung im öffentlichen Raum der Kommune kann gerade die Offene Kinder- und Jugendarbeit die „Bildungslücke“ zwischen einer zu stark im Schulsystem verhafteten Ganztagschule und einer „kustodialen“ Ganztagsbetreuung schließen. (vgl.: Coelen 2002)

Die Öffnung von Schule in den Sozialraum und hin zu Kooperationspartnern ist vielleicht die entscheidende Zukunftsfrage der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wenn die beschriebene Öffnung von Schule nicht geschieht, der Bildungsbegriff zu eng auf schulisches Lernen bezogen bleibt und sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit nicht als eigenständiger Partner von Schule positionieren kann, wird es vorrangig um den Ausbau des Schulsystems gehen und um Ressourcen, die dafür zur Verfügung gestellt oder in Anspruch genommen werden können. Dazu würde dann insbesondere die Offene Kinder- und Jugendarbeit als kommunalpolitische Manövriermasse gehören.

## 6 Kooperation Schule und Unternehmen/Wirtschaft

Mit dem Thema Kooperation Schule und Unternehmen/Wirtschaft wird das Kooperationsfeld Jugendhilfe und Schule im engeren Sinne erweitert. Die Gründe für eine verstärkte Kooperation mit der Wirtschaft/den Unternehmen sind bisher eher instrumentell gesehen worden. Auf Grund vielfältiger Faktoren (Rückgang der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe, hohe Nachfrage nach betrieblicher Ausbildung bzw. Beschäftigung, wachsende Anforderungen der Betriebe an Jugendliche hinsichtlich der Ausbildungsfähigkeit, eine wachsende Zahl von Schulabgänger/innen, die den Anforderungen (noch) nicht gewachsen sind) ist der Übergang aus dem schulischen System in Berufsausbildung und Arbeit schwieriger geworden. Schule und Schulsozialarbeit suchen die Kooperation mit Unternehmen, um diesen Übergang zu erleichtern.

Hier sollen aber auch weitere Aspekte der Kooperation beleuchtet werden:

- Die örtlichen Unternehmen sind Teil des Sozialraums der Jugendlichen, sie sind Arbeitsplätze der Eltern und im Fall des Jobbens auch der Schüler und Schülerinnen. Schulen, die sich ihrem Sozialraum gegenüber öffnen, beziehen also auch die Unternehmen aus ihrem Umfeld in die Kooperation ein.
- Unter dem Aspekt eines erweiterten Bildungsverständnisses geraten die Bildungsmöglichkeiten in den Blick, die insbesondere unter dem Aspekt des informellen Lernens z. B. in Kooperationsprojekten mit Unternehmen, in Schülerfirmen, bei Schülerpraktika usw. möglich sind.

Im ersten Teil wird kurz auf den Umfang und die Zielsetzung von Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen eingegangen. Der zweite Teil beschreibt anhand der Bausteine Berufsorientierung, Übergang Schule/Beruf, Betriebspraktika und Schülerfirmen die Bedeutung der Kooperation mit Unternehmen. Anschließend werden einige Programmansätze beschrieben, die die Kooperation unterstützen und fördern.

### 6.1 Umfang und Zielsetzung der Kooperation

Ersten Ergebnissen einer Studie des Deutschen Jugendinstituts zufolge kooperieren 45 % der befragten allgemeinbildenden Schulen mit Unternehmen vor Ort. Als Partner liegen sie damit nach Sportvereinen, Kirchen, kulturellen Einrichtungen, Gerichten/Justiz/Polizei/Feuerwehr und Gemeindeverwaltung an sechster Stelle (Deutsches Jugendinstitut 2002).

In der eigenen Befragung (vgl. Kap. 3), die sich allerdings nicht an Schulen, sondern an Kommunen richtete, gab etwa jede fünfte Kommune an, dass an ihren Schulen Unternehmen und wirtschaftsnahe Organisationen an Kooperationsprojekten mit der Jugendhilfe beteiligt sind. Damit dürfte der Umfang der Kooperation von Schulen mit Unternehmen in NRW deutlich unterfasst sein. Die Verbindung solcher Kooperationen mit dem Begriff Jugendhilfe hat vermutlich dazu geführt, dass vielfältige Zusammenarbeit im Zusammenhang beispielsweise mit Berufsorientierung und Sponsoring nicht in den Blick gekommen sind.

Schulen haben vielfältige Interessen an Kooperationen und verbinden damit unterschiedliche Zielsetzungen. Kooperationen

- unterstützen die Berufswahlorientierung der Schüler/innen,
- ergänzen den Unterricht durch neue Lernorte in den Unternehmen und ermöglichen praktisches Lernen,
- beleben den Unterricht in den Schulen durch fachkompetente Mitarbeiter/innen der Unternehmen,
- unterstützen Schulen bei der Entwicklung des Schulprofils/des Schulprogramms und bei der Organisationsentwicklung,
- bieten ihnen Zugang zu Sponsoren.

Dass die Unternehmen durchaus „handfeste“ Erwartungen mit der Kooperation mit Schulen verbinden, zeigt die folgende Auflistung von Gründen: (vgl. Institut Unternehmen & Schule, <http://www.unternehmen-schule.de/Unternehmen>):

- frühzeitigen und nachhaltigen Kontakt zu potenziellen Nachwuchskräften und geeigneten Bewerber/ innen,
- Verbesserung der Beziehungen zu ihrem regionalen Umfeld,
- Positive Berichterstattung in der lokalen Presse,
- Stärkung der Motivation der eigenen Mitarbeiter/ innen, wenn sie das Unternehmen in den Schulen vertreten.

## 6.2 Ansatzpunkte und Bausteine der Kooperation

Eine besondere Bedeutung hat die Kooperation zwischen Schule und Unternehmen bei den didaktischen Bausteinen:

- Berufswahlorientierung und Unterstützung beim Übergang in Ausbildung und Beschäftigung
- Unternehmen als Lernorte – Betriebspraktika
- Schulprojekte, insbesondere Schülerfirmen

### Berufsorientierung als Kooperationsfeld

Berufswahlorientierung ist Teil des Unterrichts in allen allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen. Im Rahmen eines Pilotprojekts „Siegel berufs- und ausbildungsfreundliche Schule“ wurden Kriterien entwickelt, die hier dargestellt werden, weil sie einen Einblick geben, mit welcher thematischen Breite Berufswahlunterricht umgesetzt werden kann, wobei die Kooperation mit Unternehmen der Region eine herausragende Rolle spielt.

Wie sind Themen aus den Bereichen Wirtschaft, Arbeit und Beruf in das gesamte Unterrichtsangebot integriert? (z.B. Angebote, Jahrgänge, zeitlicher Umfang, Methodenvielfalt im Unterricht)

Welche speziellen Unterrichtsangebote zum Themenbereich (Wirtschaftsthemen, Arbeitsgemeinschaften, Schulveranstaltungen, sonstige Angebote) macht die Schule?

Welche Projektangebote macht die Schule im Kontext von Wirtschaftsthemen (befristete Projekte, unbefristete Projekte wie Schülerfirma etc.)?

Werden die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an ökonomisch orientierten Wettbewerben (z.B. Börsenspiel der Sparkassen, Internet-Planspiel „Wirtschaft“, Projekt „Junior“) angeregt, aufgefordert und wird der Verlauf in Unterrichtsprozesse integriert?

Wie werden Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufswahlprozesses gestaltet?

Wie ist der Beteiligungsumfang von Internen und Externen im Kontext des Schülerbetriebspraktikums?

Welche Kenntnisse und Fähigkeiten haben und erwerben Lehrkräfte für die erfolgreiche Betreuung der Schülerbetriebspraktika (z.B. Lehrervorbesprechung, Lehrerfortbildung, Lehrerbetriebspraktika, laufende Qualifizierungsmaßnahmen)?

Welche weiteren Angebote macht die Schule im Hinblick auf Praxiserfahrungen (z.B. Auslandspraktika, Langzeitpraktika, Probierwerkstatt, Schnupperpraktika, BUS-Projekt etc.) und wie werden diese im Rahmen des Berufswahlprozesses integriert?

Welche Leistungen erbringt die Schule im Hinblick auf Dokumentation der Berufswahl und Berufswahlvorbereitung?

Welche außerschulischen Informationsangebote stehen zur Verfügung und wie wird der Nutzen für die Schülerinnen und Schüler sichergestellt?

Wie wird im Kollegium der Schule die kontinuierliche Aktualisierung des Informationsniveaus abgesichert (z.B. Teilnahme am Arbeitskreis Schule & Wirtschaft, betrieblichen Infoveranstaltungen, Veranstaltungen der Berufsberatung etc.)?

Werden die unterschiedlichen Interessen und Lebenssituationen von Jungen und Mädchen bei der Berufswahlvorbereitung und Berufsorientierung berücksichtigt?

Welche Didaktik & Methoden kommen für die Entwicklung von Informations-Verarbeitungs-Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zur Anwendung?

Wie werden moderne Medien im Kontext von Berufswahlvorbereitung und Berufsorientierung angewendet und haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeiten zu selbstorganisiertem Lernen?

Welche Feedback-, Informations- und Kommunikationskultur pflegt das Kollegium miteinander und mit den Schülerinnen und Schülern, Eltern, Betrieben und außerschulischen Einrichtungen?

Werden außerschulische Experten aus der Wirtschafts-, Arbeits- und Berufswelt in Unterrichts- und Projektangebote eingebunden? Welche (externen) Partnerschaften sind bereits vorhanden?

Welche Rolle übernehmen die beteiligten Akteure der Schulgemeinschaft (Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Förderverein) bei der Pflege und Weiterentwicklung externer Partnerschaften?

Ein weiterer Ansatz zur Qualifizierung der Berufswahlorientierung ist der Berufswahlpass. Der Berufswahlpass wurde von den Ländern Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein unter Federführung Hamburgs im Programm Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben des Bundesministeriums für Bildung und Forschung entwickelt. Der Berufswahlpass soll in diesem Jahr auch in nordrhein-westfälischen Schulen eingesetzt werden. Der Berufswahlpass ist:

- ein Instrument zur Förderung der Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler und zur individuellen Lernplanung,
- ein Mittel zur Dokumentation der Projekte und Maßnahmen im Rahmen der Berufsorientierung wie z. B. Praktika, Unterrichtsprojekte, schulische und außerschulische Veranstaltungen oder auch Angaben zu besonderen Lernleistungen,
- Unterlage zur Unterstützung des beruflichen Entscheidungsprozesses der Schülerinnen und Schüler,
- ein Mittel zur Initiierung von gemeinsamen Auseinandersetzungs- und Gesprächsanlässen über den Verlauf des Berufswahlprozesses der Schülerinnen und Schüler,
- Anlass für die Schule, ihr Berufsorientierungscurriculum zu formulieren und zu präzisieren (vgl. <http://www.berufswahlpass.de>).

Der Berufswahlpass ist auch deswegen von Bedeutung, weil es hier neben dem Zeugnis ein Instrument gibt, wo auch Lernleistungen außerhalb der Schule und die Ergebnisse nichtformeller Bildungsprozesse dokumentiert werden können.

Das **Projekt Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag** ist ein berufsorientierendes Angebot für **Schülerinnen**, um ihnen insbesondere Einblick zu bieten in Berufsfelder, die Mädchen im Prozess der Berufsorientierung nur selten in Betracht ziehen. In erster Linie bieten technische Unternehmen und Abteilungen sowie Hochschulen, Forschungszentren und ähnliche Einrichtungen am Girls' Day Veranstaltungen für Mädchen an. Anhand von praktischen Beispielen erleben die Teilnehmerinnen in Laboren, Büros, Werkstätten und Redaktionsräumen, wie interessant und spannend diese Arbeit sein kann. Durch persönliche Gespräche mit Beschäftigten können die Mädchen ihren Erfahrungs- und Orientierungshorizont erweitern. Ziel des Girls' Day ist, Kontakte herzustellen, die für die berufliche Zukunft der Mädchen hilfreich sein können. Auch geht es darum, die Öffentlichkeit und Wirtschaft auf die Stärken der Mädchen aufmerksam zu machen, um einer gut ausgebildeten Generation junger Frauen weitreichende Zukunftsperspektiven zu eröffnen. Unternehmen, die erfolgreich spezielle „Mädchen-Tage“ realisierten, verzeichnen einen steigenden Anteil junger Frauen in technischen und techniknahen Berufen.

Die Jungen können sich am Girls´ Day intensiv mit persönlichen Berufs- und Lebenszielen auseinandersetzen. Regionale Arbeitskreise sowie Pädagoginnen und Pädagogen an den Schulen organisieren in diesem Jahr zusätzlich Programme für Jungen, die auf die Erweiterung ihrer Lebensperspektive und ihres Berufsspektrums ausgerichtet sind.

Zum Girls´ Day 2003 fanden in NRW in fast allen Regionen insgesamt 687 Veranstaltungen statt. Knapp die Hälfte der beteiligten Organisationen außerhalb der Schulen waren privatwirtschaftliche Unternehmen.

22.965 Mädchen (3,6 % aller Schülerinnen in NRW) nahmen 2003 an der Aktion teil. Die Mädchen sind überwiegend zwischen 13 und 15 Jahre alt; knapp 22 % sind Hauptschülerinnen, 12 % Gesamtschülerinnen, 37 % Gymnasiastinnen und 29 % Realschülerinnen.

„ Der Girls´ Day – Mädchen-Zukunftstag wurde in NRW von dem großen Engagement der Schulen getragen. Sie machten den Tag bei 81,8 % der Mädchen bekannt (bundesweit 74,4%) und konstatierten ein überaus hohes Interesse seitens der Schülerinnen. Ein Viertel der Organisationen gaben als einen Grund für ihre Teilnahme am Girls´ Day – Mädchen-Zukunftstag an, dass sie von den Schulen angesprochen worden waren, was bundesweit nur bei 18,7 % der Fall war. Die Schulen waren ihrerseits mit der Bereitschaft der Unternehmen und Betriebe wesentlich zufriedener als in anderen Bundesländern. Hier spiegelt sich das große Engagement, das NRW in der Durchführung von Maßnahmen zur Berufswahlorientierung aufweist, wider. Offensichtlich weisen die Schulen und auch die Organisationen mehr praktische Erfahrungen und Kontakte auf als in anderen Ländern und nehmen den Girls´ Day – Mädchen-Zukunftstag als einen zusätzlichen, thematisch orientierten Baustein zur Berufswahlorientierung gern in ihr umfassendes Programm zur Berufs- und Lebensplanung auf“ (Frauen geben Technik neue Impulse e.V. 2004, S. 52, www.girls-day.de).

## Lernort Betrieb

Im **Betriebspraktikum** wird das Unternehmen zum Lernort in Ergänzung zum Lernort Schule, wobei es hier in erster Linie um die Ansätze geht, die über das obligatorische Betriebspraktikum hinausgehen.

Seit einigen Jahren ermöglichen Haupt- und Sonderschulen **Langzeitpraktika bzw. Förderpraktika**. Diese Art Praktika finden während des ganzen Schuljahrs an ein bis zwei Tagen pro Woche im Betrieb statt. Sie dienen nicht nur der Berufsorientierung, sondern sollen den Jugendlichen Lernmöglichkeiten und Kompetenzerwerb eröffnen, die sie in der Schule auch aufgrund von persönlichen Dispositionen („Schulmüdigkeit“) nicht mehr erwarten. Nicht zuletzt soll das Langzeitpraktikum den Wechsel in eine anschließende Berufsausbildung erleichtern.

Beispielsweise tritt in einer Hauptschulklassen 10 des Typs A das Jahrespraktikum mit einem Praktikumstag pro Woche an die Stelle des Wahlpflichtunterrichts. Das Praktikum wird ausführlich von Lehrern begleitet und die Schüler dokumentieren ihre Erfahrungen in Praktikumsmappen. „Es ist gerade der Ernstcharakter, der viele Schüler motiviert, sie ihre Defizite erkennen lässt und sie veranlasst, entsprechende Unterrichtsinhalte von sich aus einzufordern. Manche Unterrichtsinhalte (z. B. Berichte, Vorgangs- und Gegenstandsbeschreibungen, Arbeitsschutz und Arbeitsrecht, mathematische, physikalische und technische Aufgabenstellungen) erhalten für die Schüler/innen durch das Praktikum eine völlig andere Bedeutung und veranlassen sie zur aktiven Mitarbeit. Durch den erhöhten Arbeitseinsatz verbessern sich auch ihre Zeugniszensuren und damit auch die Chancen auf einen Ausbildungsplatz“ (Schmidt 2002, S. 21).

Durch das Programm **Betrieb und Schule** des Landes NRW wird dieser Ansatz, den schulischen Unterricht durch ein gleichgewichtiges Lernfeld Betrieb zu ergänzen, auf eine breite Basis gestellt (vgl. die Darstellung des Programms im 3. Abschnitt). Zwei Drittel der am Ende der Maßnahme befragten Schüler/innen aus BUS - Klassen finden das Praktikum interessant, haben Spaß daran und fühlen sich im Betrieb wohl. Selbständigkeit und Teamarbeit werden u.a. als erworbene Schlüsselqualifikationen herausgestellt (vgl. Institut für Schulentwicklungsforschung, 2003)

Betriebspraktika werden auch im Rahmen einer Vielzahl von Kooperationspartnerschaften einzelner Unternehmen mit einzelnen Schulen angeboten. Als Beispiel soll hier ein dreitägiges Ingenieurpraktikum des Leistungskurses Physik eines Gymnasiums in einem Maschinenbauunternehmen herausgestellt werden (vgl. <http://www.unternehmen-schule.de>).

Der **Stöber-Tag** ist ein Beispiel für die Nutzung des Lernorts Betrieb bereits in der Grundschule. Hintergrund der Aktionen, die unter diesem Namen zusammengefasst werden, ist auch, dass viele Bereiche der Erwachsenen, insbesondere der Arbeitswelt, Kindern in ihrem Alltag verschlossen sind. Im öffentlichen Bewusstsein leben Kinder in unserer heutigen Gesellschaft „verinselt“, d. h. für sie sind nur bestimmte Institutionen und Bereiche vorgesehen, wie Kindergärten, Jugendeinrichtungen, Spielplätze usw.

Einer Politik für Kinder muss es darum gehen, das öffentliche Bewusstsein in der Richtung zu verändern, dass Kinder stärker am alltäglichen Leben der Erwachsenen teilnehmen und auf vielfache Weise beteiligt werden. In Anlehnung an den belgischen Roefel-Tag veranstalten auch Kommunen in NRW einen sogenannten „Stöber-Tag“ mit dem Motto: „Kinder mischen mit! Nase reinstecken. Löcher in den Bauch fragen. Nachgucken. Ausprobieren. Ein Tag, an dem Kinder die Welt der Erwachsenen entdecken und erforschen.“ An diesem Tag besuchen Kinder in vielen kleinen Gruppen die „Stöberstationen“ in Handel, Handwerk, Industrie und anderen Bereichen, um dort selbst Hand anzulegen.

Der Stöbertag ist ein Beispiel dafür, wie die Jugendhilfe ihre Funktion und Aufgabe, sich umfassend für kindgerechte Lebensbedingungen einzusetzen, in einem konkreten Kooperationsprojekt einbringen kann, das auf die Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der Jugendhilfe und Schulen sowie Betrieben, Handwerk und Dienstleistung setzt. „Vor diesem Hintergrund ist der Stöbertag eine geniale Erfindung. Er ermöglicht Kindern nicht nur Einblicke in die sie umgebende Lebenswirklichkeit, sondern erlaubt handgreifliches Mittun. Ob in der Bäckerei, im Krankenhaus, im Künstleratelier, in der Autowerkstatt, bei der Feuerwehr oder beim Zahnarzt – überall dürfen die Kinder nicht nur zusehen was die Erwachsenen tun, sie probieren vielmehr selbst wie es geht, Brötchen zu backen, einen

Verband anzulegen, die Feuerlöschpumpe zu betätigen, Marmor oder Speckstein zu gestalten, einen Reifen zu wechseln, oder, oder. Dabei erleben die Kinder etwas ganz Entscheidendes: Sie erleben Erwachsene, die hier mit ganzem Einsatz und vollem beruflichen Ernst tätig sind. Es geht dabei nicht um Spielwiesen, die unter pädagogischen Gesichtspunkten Betätigungsmöglichkeiten für Kinder schaffen und denen immer „als ob“ anhaftet. Hier geht es um das echte Leben! Das Beispiel der Erwachsenen und deren Engagement ist mindestens so wichtig wie die Betätigung der Kinder selbst. So erreicht der Stöbertag eine Dimension der Kinderbeteiligung wie kaum eine andere Form der Partizipation“ (Dr. Reinald Eichholz, ehemaliger Kinderbeauftragter der Landesregierung im Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit).

Die Auswertung der bisherigen Erfahrungen in zahlreichen Veranstaltungen und Recherchen vor Ort zeigt folgende Ergebnisse:

- Die Gestaltung des Stöber-Tages geschieht fast immer in enger Kooperation mit Schulen, Wirtschaftsvereinigungen etc,
- Der Stöber-Tag stellt sowohl für Schulen als auch für die Jugendhilfe das Thema der Partizipation und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt eines gemeinsamen Projektes,
- Durch den Stöber-Tag kann die Partnerschaft mit dem Wirtschaftssektor verbessert werden: Beispiel Hilden, durch den Stöber-Tag angeregt gibt es jetzt Partnerschaften zwischen Firmen und Schulen.

### Ein Stöbertages am Beispiel Gevelsberg

Alle fünf Gevelsberger Grundschulen haben sich am Stöbertag beteiligt; aus jeder Schule hat eine vierte Klasse beim Stöbertag mitgemacht, also insgesamt 140 Kinder und ihre Lehrer/innen.

Rund 60 Stöberstätten, bei denen die Kinder vor- und nachmittags für je 2 Stunden stöbern konnten, wurden aktiviert.

Keine Stöbergruppe war größer als 10 Kinder und keine kleiner als 2 Kinder. Die Auswahl der Stöberstätten erfolgte nach einer Wunschliste der Kinder.

Für die Begleitung der Kinder zu den Stöberstätten standen über 40 erwachsene und jugendliche Begleiter zur Verfügung: Pädagogikleistungskurs, Azubis der Stadtverwaltung, Jugendliche aus der AB-Maßnahme, Honorarkräfte, Frauen aus der Gruppe ZWAR (Zwischen Arbeit und Ruhestand), Eltern und Lehrer.

Informationsmaterialien zum Stöbertag, Gebrauchsanweisungen, Materialhinweise etc. sind beim Landesjugendamt Westfalen-Lippe, zu erhalten: [www.lja-wl.de](http://www.lja-wl.de)

### Schülerfirmen

Bei den Schülerfirmen steht Learning by doing im Mittelpunkt. Möglichst viele Inhalte des wirtschaftskundlichen Unterrichts sollten möglichst praxisorientiert am Beispiel des Geschehens in der Firma behandelt werden. Neben dem Erlernen von Inhalten dienen

Schülerfirmen schwerpunktmäßig auch der Vermittlung von Methodenkompetenz und Schlüsselqualifikationen wie Dialogfähigkeit, Konfliktlösefähigkeit, Teamfähigkeit und Partizipationsfähigkeit. Sie sollen „Unternehmergeist“ wecken und Mut zur Selbständigkeit machen. Die folgenden Beispiele zeigen, dass Schülerfirmen an allen Schulformen umgesetzt werden. Nach Möglichkeit arbeiten sie mit Unterstützung lokaler Partnerunternehmen:

**Malerfirma an der Gesamtschule Duisburg Meiderich** Schüler/-innen der Jahrgangsstufen 9 und 10 arbeiten unter Anleitung eines pensionierten Malermeisters in einer selbstgegründeten Malerfirma. Die Malerfirma macht der Schulleitung Angebote zur Renovierung von Klassenräumen und diese vergibt entsprechende Aufträge. Die Schule trat in Vorleistung bei der Anschaffung von Gerät und Material, um die Gründung zu ermöglichen. Mittlerweile erhalten die Schüler/innen eine leistungsabhängige Bezahlung von ca. 5,- /Std., die Höhe richtet sich dabei nach Schnelligkeit und Qualität der Ausführung. Die Arbeit findet nachmittags und außerhalb der Unterrichtszeit statt.

**Handy- und Computerservice am Gymnasium an der Stenner in Iserlohn** Das Schülerunternehmen HACS beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit Dienstleistungen im Handy- und Computerbereich. Die Schüler/-innen installieren Netzwerke und Software und richten Internetzugänge ein. Sie führen Virenüberprüfungen und Computer-Fehlerdiagnosen durch. Zusätzlich dazu geben sie Handy- und Computerkurse und veranstalten LAN-Parties.

**Bistro im Bahnwaggon der kath. Hauptschule Essen Steele** Zunächst beschäftigen sich die Schüler/-innen mit der Restauration der „Donnerbüchse“, einem alten Eisenbahnwaggon. Bei dieser Zeitaufwendigen und handwerklich anspruchsvollen Tätigkeit werden die Schüler/-innen von der Kreishandwerkerschaft tatkräftig unterstützt. Anschließend soll in der „Donnerbüchse“ ein Schülercafé eingerichtet werden, welches von einer Schülerfirma in Eigenregie geführt werden soll.

**Firma an der Realschule Osterrath in Rheda-Wiedenbrück** Bei der Firma NeoS (New economy office Shop) organisieren Schüler einen eigenen Kiosk für den Verkauf von Schreibwaren. Einkauf, Verkauf, Finanzmanagement und Werbung liegen in Schülerhand. Die Produktpalette wird kontinuierlich erweitert und umgestaltet. Für die 5. Klassen wird zur Einschulung ein „Sorglos-Paket“ zusammengestellt, das alle notwendigen Materialien, Hefte etc. enthält, und von den Schülern wird Verpackung, Verkauf und Finanzierung dieses Pakets organisiert.

Unterstützt werden Schülerfirmen u.a. über die NRW Initiative Go-to-school, die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und das Institut der Deutschen Wirtschaft (Junior). Über Junior werden im Schuljahr 2003/2004 63 Schülerfirmen in NRW gefördert. Die Unterstützung von Schülerfirmen ist auch Teil des Programms Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben (vgl. Abschnitt 6.3).

### 6.3 Unterstützende Programme und Initiativen in NRW

**Das Programm Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben** wird vom BMBF unter Beteiligung des ESF gefördert und läuft seit 2001. Ziel des Programms ist u. a. die Verbesserung der Berufsorientierung und die Unterstützung von Kooperation mit Betrieben. Ziel ist der Aufbau regionaler Netzwerke zur Verbesserung des Übergangs von der Schule in den Beruf und zur Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und der Wirtschaft.

In NRW werden Projekte zur Zeit in Duisburg und Bielefeld durchgeführt. Im Teilprojekt Bielefeld der Arbeitsstelle für Berufsorientierung an der Universität Bielefeld werden Module zur Förderung der betrieblichen und akademischen Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern in Zusammenarbeit mit Projektschulen erprobt und evaluiert. Die umfassend validierten Konzepte sollen weiteren Schulen zur Verfügung gestellt werden. Das Bielefelder Projekt führt u. a. Betriebspraktika für Lehrer/innen und Lehrerfortbildungen durch, vermittelt Praktiker und Fachleute in den berufsorientierenden Unterricht an den Schulen.

In Duisburg soll das regionale Netzwerk zwischen Schulen, Wirtschaft, Trägern und Hochschulen zur Optimierung und Systematisierung der Angebote im Übergangsfeld Schule/Berufe sowie im Bereich der Berufswahlorientierung verstetigt werden. Ein Teilprojekt des Bereichs Berufsorientierung beinhaltet die Unterstützung von Mädchen bei der Berufsorientierung in technischen Berufen in Kooperation mit der Firma Thyssen-Krupp.

Der zweite Projektschwerpunkt in Nordrhein-Westfalen sind Modelle der beruflichen Integration von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I mit besonderem Förderbedarf durch erhöhten Praxisanteil (Förderpraktika). Sowohl in Bielefeld wie in Duisburg kooperieren die Projekte mit dem landesweiten Programm BUS.

Über das Programm Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben wird auch insgesamt die wissenschaftliche Begleitung des BUS-Programms in NRW finanziert.

Die **Stiftung Partner für Schule NRW** wurde 2003 gemeinsam vom Land NRW (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder) und Unternehmen, schwerpunktmäßig aus der IT-Branche, gegründet. Sie fördert die Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft und versteht sich dabei als Partner für Schulen, denn mit der Stiftung können Schulen mit Unterstützung von Unternehmen gemeinsame Projekte in der Schule realisieren. Sie ist aber auch Partner der Wirtschaft, da sie die aktive Teilhabe von Unternehmen an konkreten schulischen Entwicklungen ermöglicht.

Die Ziele sind:

- Förderung des Lernens mit neuen Medien und Integration in den Schulalltag
- Förderung der Basiskompetenzen der Schülerinnen und Schüler
- Förderung der Vermittlung ökonomischer Bildung in der Schule
- Förderung von Maßnahmen zur Erleichterung des Übergangs von Schule zum Beruf

Die Stiftung vermittelt zwischen Schule und Wirtschaft und bietet sich beiden Seiten als Partner im Bereich des Bildungssponsoring an (Public-Private-Partnership). Sie schafft ein Netzwerk von Schulen und Unternehmen und initiiert Projekte zur Umsetzung der o. g. Ziele. Außerdem leitet sie von Schulen angeregte Projekte an potenzielle Projektsponsoren weiter und steht im Verlauf der Projekte für beide Seiten beratend zur Verfügung. Die Partnerunternehmen definieren in Kooperation mit der Stiftung Partner für Schule u. a. Ziele und Umfang der Projekte. Das Stiftungsbüro erbringt vereinbarte Dienstleistungen zur Umsetzung der Projekte. Weitere Schwerpunkte sind die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie die Online-Plattform, die u. a. zur Transparenz der Aktivitäten der Stiftung beitragen ([www.partner-fuer-schule.nrw.de](http://www.partner-fuer-schule.nrw.de)).

Zur Zeit wird durch eine Befragung der allgemein bildenden Schulen in NRW eine Bestandsaufnahme zum Umfang der Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen durchgeführt. Ein erstes Ergebnis der Umfrage wird eine interaktive Datenbank sein, ähnlich der bereits bestehenden Sponsoringdatenbank der Stiftung. Darin sollen die Partnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen in NRW quantitativ erfasst werden. Gleichzeitig sollen auf diese Weise interessierten Schulen Beispiele zur Nachahmung und weitere Informationen zugänglich gemacht werden.

Die **Kooperationsnetze Schule und Wirtschaft (KSW)** werden unterstützt vom Institut Unternehmen und Schule Service GmbH, das organisatorisch an den Lehrstuhl für Chemie-Didaktik an der Universität Düsseldorf angebunden ist. Seit Beginn der 90er Jahre werden vor allem Kooperationspartnerschaften zwischen einzelnen Unternehmen und Schulen gefördert, unterstützt und organisiert. Die Netzwerke werden bundesweit aktiv, haben aber einen deutlichen Schwerpunkt in Nordrhein-Westfalen und hier insbesondere im Rheinland um Düsseldorf und Umgebung.

In Kooperation mit dem Deutschen Bildungsserver baut das Institut zur Zeit eine bundesweite Informations- und Kommunikationsplattform für alle Aktivitäten an der Schnittstelle Schule-Wirtschaft auf ([www.portal-schule-wirtschaft.de](http://www.portal-schule-wirtschaft.de)).

Die Homepage des Kooperationsverbundes verzeichnet 10 Regionen in NRW mit jeweils 20 bis 50 Kooperationspartnerschaften zwischen jeweils einem Unternehmen und einer Schule. Die auch Lernpartnerschaften genannten Kooperationen werden konkret unterstützt durch:

- Workshops für Kooperationsmanagement,
- Unterrichtsmaterialien,
- Hilfestellung bei Betriebserkundungen.

Wesentliche Elemente der Lernpartnerschaften sind

- Unternehmensführungen und Kurzzeitpraktika für Schülergruppen und Lehrer,
- Vorträge von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Unternehmen im Unterricht der Schule,
- Vermittlung von Praktika und Ferienjobs.

Eine grundlegende Idee der Kooperation ist es, das Unternehmen, das Partnerunternehmen und seine Probleme in allen Fächern zum Gegenstand werden lassen, z. B. auch im Sprachunterricht und in Geschichte. Als Vorteil ist herauszustellen, dass die Schüler über eine andauernde Partnerschaft einen Betrieb in Gänze besser kennen lernen als über ein kurzes Praktikum. Eine Besonderheit der Kooperation setzt der Kreis Mettmann um. Hier werden mehrere kleinere Handwerksbetriebe zu einem Handwerkerpool zusammengeschlossen, die dann gemeinsam eine Kooperation mit der Schule eingehen.

Ein weiteres Förderprogramm in NRW ist das **Programm Go to School** im Zusammenhang mit der Gründungsinitiative GO!. Go to School wurde als Pilotprojekt 1998 gestartet. Das Pilotprojekt bietet an:

- Fortbildung für Lehrer und Lehrerinnen zum Thema Berufswahlorientierung,
- Vermittlung von Experten bzw. Vertretern aus mittelständischen Unternehmen in die Schulen,
- Vermittlung von Existenzgründern in Schulen,
- Unterstützung einzelner Schulen beim Aufbau von Schülerfirmen und ähnlichen Projekten,
- Umsetzung von entsprechenden Planspielen in den Schulen.

Die **Deutsche Kinder- und Jugendstiftung** berät Schülerfirmen und zusammen mit der Heinz-Nixdorf-Stiftung können diese Projekte auch materiell gefördert werden.

**JUNIOR** ist ein Projekt des Instituts der Deutschen Wirtschaft. Die Unterstützung ist pro Schülerfirma auf ein Jahr begrenzt. Die JUNIOR-Geschäftsstelle bietet den jungen Unternehmern und ihren Schulpaten vor allem Betreuung an. Dazu zählen u.a. laufende Beratung und Hilfestellung, Versicherungsschutz, monatliche Prüfung der Buchführung, regelmäßiger Info-Dienst, Präsenz im Internet ([www.juniorprojekt.de](http://www.juniorprojekt.de)).

Seit 2000 führt das BMWF unter finanzieller Beteiligung des Europäischen Sozialfonds das **Programm Lernende Regionen** durch. Ziel ist es, in den geförderten Regionen den Aufbau von Netzwerken aus Schulen, Weiterbildungseinrichtungen, Unternehmen, kulturellen Einrichtungen und Beratungsstellen zu unterstützen und damit das lebenslange Lernen zu befördern.

Das Programm wird in enger Abstimmung mit den Bundesländern und deren fachlicher Unterstützung umgesetzt. Zur Zeit werden in NRW 10 Regionen gefördert. In fast allen Netzwerken wird der Bereich Berufsorientierung/Berufswahl als Teilprojekt bearbeitet. In der lernenden Region Köln erarbeiten Kammern und Schulamt mit drei Realschulen ein Konzept für die Berufswahlorientierung ab der Klasse 5, wobei als wichtiges Element über Betriebspraktika hinaus der regelmäßige Kontakt mit Wirtschaft und Unternehmen ist.

Die **Region Münster** legt den Schwerpunkt auf Förderung benachteiligter Schüler in einer Hauptschule, einer Sonderschule und in einem Berufskolleg. Thema ist der Übergang in die Arbeitswelt. Die Kooperation mit dem Landesprogramm BUS ist vorgesehen. Ein spezieller Ansatz in Münster ist die Qualifizierung des Personals im Bereich Coaching.

Die lernende **Region Dortmund** will als dauerhafte Struktur ein Kompetenzzentrum Berufswahlorientierung aufbauen, das als zentraler Ansprechpartner die unterschiedlichen Akteure in der Stadt unterstützt.

Über das **Programm Betrieb und Schule (BUS)** sollen in erster Linie benachteiligte und schulmüde Jugendliche erreicht werden, um insbesondere mit Hilfe von Förderpraktika den Übergang in Arbeit bzw. Berufsausbildung zu erleichtern. Das landesweite Programm hat im Schuljahr 2001/2002 an zunächst 132 Haupt- und Gesamtschulen mit über 1600 Schülern und Schülerinnen begonnen. Zielgruppe sind Jugendliche, die voraussichtlich den Hauptschulabschluss nicht erreichen werden. Die SchülerInnen werden innerhalb einer Schule in gesonderten Klassen mit max. 15 Schülerinnen zusammengefasst. Sie gehen zwei Tage pro Woche in einen Betrieb und drei Tage in der Woche findet Schulunterricht statt. Im Schuljahr 2002/2003 wurde das Programm mit 180 Schulen und 2150 Schülern und Schülerinnen fortgesetzt. Im laufenden Schuljahr sind weitere 50 Schulen in das Programm eingestiegen und etwa 3000 SchülerInnen sind im laufenden Schuljahr einbezogen.

Das Programm wird gemeinsam vom Ministerium für Wirtschaft und Arbeit und dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW in Kooperation mit dem Europäischen Sozialfonds umgesetzt und gefördert. Die Betriebe erhalten für die Praktikumsbetreuung eine einmalige Pauschale pro Betrieb in Höhe von 1000,- Euro.

Vom ersten Jahr der Umsetzung liegen mittlerweile Ergebnisse vor. Von allen Schülern, die das erste Schuljahr abgeschlossen haben, waren etwa 2/3 Jungen und über 36 % hatten einen Migrationshintergrund. 42,6 % konnten anschließend in Arbeit bzw. überwiegend in Ausbildung überwechseln. Für 33 % der Schüler und Schülerinnen ergab sich ein weiterer Schulbesuch. Ohne Perspektiven blieben 12 % der Schüler/innen (Matzdorf 2003).

## 7 Empfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule<sup>9</sup>

### 7.1 Hemmnisse und Stolpersteine in der Kooperation

Empfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule beinhalten auch, sich über strukturelle Differenzen und systemische Abgrenzungen, die die Kooperation erschweren, Klarheit zu verschaffen. Im Folgenden werden einige solcher „Stolpersteine“ benannt:

#### Größenunterschiede der Systeme

Die Unterschiedlichkeit der beiden Systeme Schule und Jugendhilfe beginnt mit der Größe: Der schulische Bereich ist hinsichtlich der eingesetzten Ressourcen weit aus größer als die Jugendhilfe. Damit ist ein Ungleichgewicht der beiden Partner vorgegeben. Aber auch in Mittel- und Großstädten stehen einer Vielzahl von Schulen deutlich weniger Einrichtungen und Fachkräfte der Jugendhilfe gegenüber. In Landkreisen wird diese Situation noch dadurch erschwert, dass die vielen kleinen Gemeinden und Kommunen zwar selbst Schulträger sind, der Jugendhilfeträger aber das Kreisjugendamt ist, so dass die an sich schon komplizierte Kooperationsstruktur zwischen Jugendhilfe und Schule durch eine weitere Ebene vergrößert wird.

#### Überzogene Erwartungen, unklares Bild vom anderen System

Beide Systeme neigen dazu, sich stark mit sich selbst zu beschäftigen und sich abzuschließen. Aus diesem Verständnis heraus kann man nicht davon ausgehen, dass aus der eigenen Wahrnehmung heraus ein Thema automatisch auch für den Partner in Schule oder Jugendhilfe ein Thema ist. Oft haben Schule und Jugendhilfe unterschiedliche Begrifflichkeiten wie: „Schülerinnen/Schüler“ oder „Klientel“. Jedes System hat eigene Themen und Fachtermini, z. B. in der Schule: „Schulprofil, Rhythmisierung, Schulprogramm“ oder in der Jugendhilfe: „Entspezialisierung, Dezentralisierung,

Erzieherische Hilfen“. Lehrer und Fachkräfte der Jugendhilfe haben nicht nur unterschiedliche Fachbegriffe, sondern sie kennen auch ihre Partner zu wenig. Insbesondere die Unkenntnis der Strukturen des Partners führt schnell zu überzogenen Erwartungen. Man erwartet mehr als das jeweilige System leisten kann.

Hintergrund für überzogene Erwartungen ist nicht selten ein unklares Bild vom anderen System, und dieser Punkt weist auch auf viele Missverständnisse hin: Der Begriff „Jugendhilfe“ wird z.B. im schulischen Bereich immer noch mit den Einrichtungen der Erziehungshilfe gleichgesetzt; der Begriff „Jugendamt“ assoziiert bei vielen die Vorstellung einer Straf- bzw. Sanktionsinstanz. Hierarchien und Strukturen sind in beiden Systemen völlig unterschiedlich und dies betrifft auch die Schulaufsicht und den überörtlichen Träger der Jugendhilfe.

#### Instrumentalisierung/Inpflichtnahme

Aus einer nüchternen Sicht auf die beiden Systeme suchen diese zum Teil keine wirklichen Partner, sondern eher Hilfen, um das eigene System zu stabilisieren. Ein Beispiel dafür ist die vielfache Forderung nach einer schulischen Sozialarbeit als Reparaturbetrieb für schulische Probleme. Auf der anderen Seite versucht z.B. die Jugendarbeit als Teil der Jugendhilfe oft, die Schule als Zugang zu Kindern und Jugendlichen zu nutzen, ohne sich weiter für die schulischen Bedingungen der Kinder zu interessieren. Diese gegenseitige Inpflichtnahme nimmt den jeweils anderen in Dienst, ohne dass wirkliche Kooperationen zu Stande kommen. Um solche „Sackgassen“ zu verhindern, ist es wichtig, Klarheit über die eigenen Motive und Zielsetzungen und die der künftigen Kooperationspartner zu bekommen. Für die Jugendarbeit ist es z. B. wichtig, deutlich zu erkennen, welches Interesse sie an Kindern und Jugendlichen hat, die sie über die Schule erreichen kann, ob Interesse an einer wirklichen Zusammenarbeit mit Schule besteht.

<sup>9</sup> In Zusammenarbeit mit Martin L. Treichel, Dezernent in der Schulaufsicht bei der Bezirksregierung Arnsberg

Die Unkenntnis des jeweils anderen Systems und das Problem der gegenseitigen Inpflichtnahme führt leicht zu Ungleichgewichten in Kooperationsvorhaben. So wird beispielsweise die Jugendarbeit oft mit Erwartungen konfrontiert, die an das Jugendhilfe-System insgesamt gestellt werden, und sie wird u.a. auch mit Problemen „schwieriger Schüler“ konfrontiert, die eher im Bereich des Allgemeinen Sozialen Dienstes bzw. der Erzieherischen Hilfen bearbeitet werden sollten.

### **Unklare Zielsetzung und Struktur**

Im schulischen Bereich existieren zum Teil deutlichere Erwartungen in Bezug auf Kooperationen. Aufgrund der klareren Struktur ist es in der Schule oft leichter, z. B. Defizite im Betreuungsangebot auszumachen und entsprechende Ziele zu formulieren. Schule wirkt damit aber auch oft sehr festgelegt und scheint kaum bereit zu einer gemeinsamen Konzeptentwicklung. Auf der anderen Seite geht die Jugendhilfe, insbesondere die Jugendarbeit konzeptionell sehr offen in Kooperationen und wirkt deshalb aus schulischer Sicht unklar und undefiniert. Ziele für eine gemeinsame Konzeptentwicklung sollten deshalb zunächst in den jeweiligen Feldern geklärt werden, auch unter dem Aspekt, welche Aufgaben und Ziele in Kooperationsprojekten verwirklicht werden sollten und welche nicht. Überzogene Erwartungen können auf diese Weise von vornherein verhindert werden.

## **7.2 Rechtlicher Rahmen für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule**

Noch immer gibt es auf beiden Seiten, im Bereich Schule ebenso wie auch im Bereich Jugendhilfe, Widerstände gegen die Zusammenarbeit beider Institutionen. Dabei werden vor allem der zusätzliche Zeitbedarf für gegenseitige Information, Kommunikation und für die Abstimmung von Maßnahmen, aber auch bzgl. der Erreichbarkeit der jeweils anderen Seite geltend gemacht. Dennoch sind insbesondere die Kinder darauf angewiesen, dass beide Bereiche im Sinne eines ganzheitlichen Arbeitsansatzes ihren Aufgaben überall da gemeinsam nachkommen, wo dies angebracht bzw. erforderlich ist. Deshalb haben Gesetzgeber oder Schulverwaltungen Regelungen getroffen oder sind dazu auf dem Wege sie zu treffen, die die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe sichern sollen.

### **Bundesregelung**

Für alle Länder gültig ist die im § 81 des SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) festgelegte Verpflichtung für die Jugendhilfe zur Zusammenarbeit mit der Schule.

§ 81 SGB VIII (KJHG):

„Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben mit anderen Stellen und Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, insbesondere mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung, Einrichtungen und Stellen der beruflichen Aus- und Weiterbildung ... im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse zusammenzuarbeiten.“

### **Länderregelung (NRW)**

Für die Kooperationsverpflichtung der Schule soll beispielhaft auf die Regelungen NRW verwiesen werden.

§ 5 b Schulverwaltungsgesetz NRW:

(1) Die Schulen sollen mit den Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe und mit anderen Einrichtungen, die Bildung und Erziehung fördern, zusammenarbeiten. Grundlage für die Zusammenarbeit ist die gemeinsame Verantwortung für die Belange von Kindern, Jugendlichen und jungen Volljährigen, soweit sie schulpflichtig sind oder über ihre Schulpflicht hinaus eine Schule besuchen.

(2) Die Zusammenarbeit soll sich insbesondere auf Maßnahmen zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, zur Abwendung von Risiken und Gefährdungen junger Menschen und auf die Entwicklung und Sicherung schulergänzender Maßnahmen richten.

### **7.3 Empfehlungen zur Entwicklung von kommunalen Kooperationsstrukturen**

Soll die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule nicht auf engagierte Personen begrenzt bleiben, sondern in Strukturen übergehen, so ist es erforderlich, dass Strukturen geschaffen werden, die die Kooperation über persönliche Beziehungen hinaus sicherstellen.

#### **Ebenen der Kooperation**

Je nach Inhalt und Zielsetzung eines Kooperationsprojektes müssen verschiedene Ebenen berücksichtigt werden:

##### **Lehrer/innen und Fachkräfte der Jugendhilfe vor Ort**

Diese Fachkräfte arbeiten mit Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendhilfe und Schulen. Enge persönliche Kontakte untereinander und zu den Jugendlichen ermöglichen aufgrund von gemeinsamen Erfahrungen einen wechselseitigen Informationsaustausch. Gemeinsame Angebote können initiiert, durchgeführt und anschließend ausgewertet werden. Die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen stehen im Vordergrund und spiegeln sich in der Gestaltung der Aktivitäten wider. Auf dieser Ebene werden alle gemeinsamen Aktivitäten geplant und durchgeführt. Für die Zuordnung von Jugendlichen und Kindern zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Jugendamtes macht es deshalb Sinn, auf die klassische Zuordnung nach Alphabet zugunsten einer schulbezogenen Zuordnung zu verzichten.

##### **Schulleiter/innen – Jugendpfleger/innen bzw. Abteilungsleiter/innen im Jugendamt (Unterstützung durch Schulaufsicht: Schulamt)**

Auf dieser Ebene wird die Kooperation zwischen den einzelnen Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe koordiniert und unterstützt. Da Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe weder übereinstimmende Einzugsbereiche noch Planungshintergründe haben, ist es notwendig, zu koordinieren, wie und welche Einrichtungen am besten zusammenarbeiten können.

##### **Ebene der Amtsleitung: Schulverwaltungsamt, staatliches Schulamt (Schulaufsicht), Jugendamt**

Die Leitungsebene der Ämter kann die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule nachdrücklich unterstützen, wenn sie dieses Thema nicht nur delegiert, sondern auch zu einer Leitungsaufgabe macht. Die Schaffung evtl. notwendiger neuer Strukturen ist eine Leitungsaufgabe, die nicht delegiert werden kann.

##### **Politische Entscheidungsebene: Kommunale Dezernten für Schule und Jugendhilfe, Schulausschuss/Jugendhilfeausschuss (Einbeziehung von Schulaufsicht: Schulamt/Schulabteilung)**

Die politisch verantwortlichen Personen und Gremien steuern die Kooperation und fassen die entsprechenden Beschlüsse. Schule und Jugendhilfe ressortieren oft in unterschiedlichen Dezernaten. Deshalb ist eine Koordination auf politischer und Dezernatenebene notwendig.

##### **Unterstützung der örtlichen Kooperationsprojekte und Strukturen durch Landesjugendämter, obere Schulaufsicht und Ministerium**

Die obere und oberste Schulaufsicht (Oberschulamt, Bezirksregierung, Ministerium) kann im Rahmen ihrer Aufsichtsfunktion ebenso wie die Landesjugendämter bzw. obersten Jugendbehörden durch ihre Beratungsfunktion die Kooperationspraxis vor Ort unterstützen, geeignete Maßnahmen auf Landesebene implementieren und für den notwendigen Transfer von Erfahrungen sorgen.

## Strukturelle Absicherung der Kooperation

- Zentrale **Koordination** durch das Jugendamt oder durch das Schulverwaltungsamt, ggf. Schaffung eines Kooperationsbüros/einer Geschäftsführung zur Sammlung und Koordinierung von Angeboten und Nachfragen (Ganztagsbetreuung, Freizeit).
- Einrichtung **sozialräumlich orientierter Konferenzen** (z.B. Stadtteilkonferenz) unter Beteiligung der Schulen, des Schulträgers und Jugendhilfeträgers sowie der örtlichen Träger der freien Jugendhilfe.
- Bedarfsgerechte **Beteiligung** der zur Kooperation mit Schulen bereiten Träger der freien Jugendhilfe durch die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe.
- Schulamt (Generalie „Kooperation Schule-Jugendhilfe“), Schulverwaltungsamt und Jugendamt benennen **Beauftragte**, die die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule initiieren, koordinieren und unterstützen.
- Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe benennen jeweils eine(n) **konkrete(n) Ansprechpartner/ in**, die/der die ganztägigen Angebote für die jeweilige Seite und mit der/dem jeweils anderen Ansprechpartner/in koordiniert (Kooperationsbeauftragte/-beauftragter). Zur Wahrnehmung ihrer/seiner Aufgaben sollte die/der Kooperationsbeauftragte der Schule möglichst Anrechnungsstunden erhalten, sofern die Wahrnehmung des Kooperationsauftrags nicht mit einem Beförderungssamt verbunden werden kann.
- Absicherung des jeweiligen Kooperationsvorhabens durch eine **schriftliche Vereinbarung** zwischen der Schule, ggf. mehreren Schulen, und der/dem Kooperationspartner/in, ggf. den Kooperationspartner/innen; sofern Schulträgerbelange betroffen sind, ist der Schulträger durch Mitzeichnung der Vereinbarung zu beteiligen. Die Vereinbarung sollte Inhalte und Themen der Kooperation, die Mitarbeit hauptberuflich und freiwillig tätiger Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Verantwortlichkeiten, Veranstaltungsorte, Räume und Zeiten sowie die Finanzierung entstehender Kosten regeln. In die Vereinbarungen sollten auch Hinweise zu Versicherungsfragen aufgenommen werden.
- Durch **gemeinsame Dienstbesprechungen und Fortbildungsveranstaltungen** werden die Kooperationspartner/innen aus Schule und Jugendhilfe in ihrem gemeinsamen Vorhaben unterstützt.
- Schulen, die Angebote in der Mittagszeit und am Nachmittag für Schülerinnen und Schüler vorhalten, sollen dies durch die Aufnahme in ihr **Schulprogramm** absichern.
- Erwirtschaftet die Schule unter Beachtung der Vorgaben der Stundentafel Stundenkapazitäten, können auch Lehrkräfte im Rahmen ihrer Pflichtstunden im Bereich der Angebote in der Mittagszeit und am Nachmittag eingesetzt werden.
- Zusammenführen von **Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung**.

## Literatur

- Baacke, Dieter: Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher, in: deutsche jugend, Heft 11/1980, S. 493 ff.
- Baacke, Dieter: Die 6-12jährigen, Weinheim, 1984
- Bader, Kurt: Alltägliche Lebensführung und Handlungsfähigkeit. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung gemeinwesenorientierten Handelns, in: Stiftung Mitarbeit: Alltagsträume, Lebensführung im Gemeinwesen Beiträge zur Demokratieentwicklung von unten, Nr. 18, Verlag Stiftung Mitarbeit, Bonn 2002, S. 11 B 60
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft, Frankfurt/M, 1986
- Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard: Pädagogik des Jugendraums Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik, Weinheim und München 1990
- Böhnisch, Lothar / Münchmeier, Richard: Wozu Jugendarbeit?, Weinheim und München 1987
- Böhnisch, Lothar: Räume, Zeiten, Beziehungen und der Ort der Jugendarbeit, in: Zeitschrift Deutsche Jugend 50. Jahrgang, Heft 2/2002, S. 71
- Böhnisch, Lothar: Pädagogische Soziologie, Weinheim und München 1996
- Böhnisch, Lothar: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung, 2. Auflage 1993
- Braun, Karl-Heinz: Schule und Sozialarbeit in der Modernisierungskrise, in: Neue Praxis, 2/1994, S. 107ff.
- Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze: Sozialpädagogisches Handeln in der Schule, Neuwied 2000, S. 91-128
- Brenner, Gerd: Besetzt euren Platz! Über die Vernachlässigung des Territoriales in der Jugendarbeit, in: deutsche jugend 2 u.3/1987
- Brenner, Gerd/Nörber, Martin (Hg.): „Jugendarbeit und Schule – Kooperation statt Rivalität um die Freizeit“, Weinheim und München 1992
- Bundesjugendkuratorium 2002: Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe, in: Neue Praxis 32. Jahrg. S. 3-9
- Coelen, Thomas: Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit., Frankfurt. a.M. 2000
- Coelen, Thomas/Hetz, Heidi/Wolf, Stefan: Wer bildet die „Offene Ganztagschule“? Bildungsanspruch und Bildungspraxis in der Kooperation von Grundschule und Jugendhilfeträger, in: Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hrsg.) Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis, Weinheim und München 2004, S. 77- 93
- Deinet, Ulrich: Raumaneignung als Bildungspraxis der Offenen Jugendarbeit, in: Lindner, Werner/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis in der Kinder- und Jugendarbeit, Weinheim 2004, S. 111-130
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian: „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte, Wiesbaden 2004
- Deinet, Ulrich/Krisch, Richard: Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung, Opladen 2002
- Deinet, Ulrich (Hg.): „Schule aus – Jugendhaus“? Praxishandbuch Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. 2. Auflage, Münster 1997
- Deinet, Ulrich: Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Opladen 1999
- Deinet, Ulrich: Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis, Opladen 2001
- Deutsches Jugendinstitut: Schule und soziale Netzwerke, erste Ergebnisse der Befragung von Schulleitern zur Zusammenarbeit allgemeinbildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen, Zwischenbericht, München 2002

- Deutsches Jugendinstitut: Schule und soziale Netzwerke, erste Ergebnisse der Befragung von Kooperationspartnern allgemeinbildender Schulen, Zwischenbericht, München 2003
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge: Empfehlungen und Arbeitshilfe für den Ausbau und die Verbesserung der Zusammenarbeit der Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule, Frankfurt 2000
- Erpenbeck, John/ Heyse, Volker: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung `96. Münster 1996, S. 15-152
- Familien-Projekt Dortmund: [www.dortmund.de/familienprojekt](http://www.dortmund.de/familienprojekt).
- Frauen geben Technik neue Impulse e.V. (Hrsg.): Evaluation des Girls' Day - Mädchen- Zukunftstagtags 2003, Zusammenfassung, Bielefeld 2004
- Fülbier, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit Geschichte Grundlagen Konzepte Handlungsfelder Organisation, Münster 2001
- Galuske, Michael: Jugendberufshilfe in der flexiblen Arbeitsgesellschaft? in: Lindner, W. u.a. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen 2003
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft: Sozialpädagogische Professionalität für die Schule. Ergebnisse einer Umfrage der GRW im Auftrag des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit, 2004, S.3
- Hendrich, Wolfgang: Implizites Wissen für erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz. Habil. A. Flensburg: Universität, 2003
- Holtappels, Heinz Günter: Empirische Erkenntnisse über ganztägige Schulformen in Deutschland, in: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.): Ganztägige Bildungssysteme international. Innovation durch Vergleich (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, hrsg. v. Wilfried Bos u. a.), Münster 2004 (i. E.).
- Holzkamp, Klaus: Sinnliche Erkenntnis, Frankfurt a.M. 1973
- Icking, Maria: Entwicklung erwerbsbiografischer Gestaltungskompetenzen zwischen Vermittlung und Aneignung, in: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian: „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte, Wiesbaden 2004
- Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund: Zwischenbilanz der wissenschaftlichen Begleitung des BUS-Programms, Dortmund 2003
- Internationale Konferenz „Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft- Kooperation von Jugendhilfe und Schule im internationalen Vergleich“ vom 9.-11.10.2003 in Bielefeld, Leitung: Prof. Dr. Dr. h.c.Hans-Uwe Otto/Dr.Thomas Coelen, Glossar
- Kade, Jochen: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 3, S. 392-408
- Kreher, Thomas/Oehme, Andreas: Individuelle Tätigkeits- und Lernverläufe sowie Unterstützungsformen zur Kompetenzentwicklung für aktive Arbeits- und Lebensgestaltung, QUEM-Materialien Nr. 42, Berlin 2003
- Krisch, Richard: Zur Anwendung von Methoden sozialräumlich orientierter Lebensweltanalysen in der Jugendarbeit, in: Lindner, Werner (Hrsg.) Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit, Opladen 2001
- Krisch, Richard: Über die pädagogische Aufschließung des Stadtraumes: Sozialräumliche Perspektiven von Jugendarbeit, in: Liegle Ludwig/Thiersch Hans/Treptow Rainer (Hrsg.) Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Lambertus Verlag; Freiburg im Breisgau 2002
- Lindner, Werner: Jugendliche und Jugendarbeit im Kontext der gegenwärtigen Sicherheitsdebatte, in: deutsche jugend, 4/1999 S. 153-162
- Lindner, Werner: (Hrsg.) Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit, Opladen 2001
- Lindner, Werner/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis in der Kinder- und Jugendarbeit, Weinheim 2004
- Leontjew, A. N.: Problem der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt a.M. 1983

- Löw, Martina: Raumsoziologie, Frankfurt a.M. 2001
- Mack, Wolfgang/Raab, Erich/Rademacker, Hermann: Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung, Opladen 2003
- Matzdorf, Roland: Ein „BUS“ in die Arbeitswelt, in: Durchblick 2/2003
- Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974) 1, S. 36-43
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW: Runderlass vom 25.6.1997 Entwicklung von Schulprogrammen.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (MAGS) NRW: Kooperationsmodell zwischen Jugendhilfe und Schule zur ganztägigen Betreuung von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I einschließlich der Sonderschulen. Abschlussbericht. Düsseldorf 1997
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW: Kinder und Jugendliche an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1999
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW, Der Stöbertag – Baustein einer Politik für und mit Kindern in Stöbertag – Schritt für Schritt – eine Anleitung mit nützlichen Tipps und Erläuterungen, Düsseldorf 2000, keine Seitenzahl
- Ministerium für Schule, Jugend und Kindes des Landes Nordrhein-Westfalen: Strukturdaten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen 2001, Düsseldorf 2003
- Münchmeier, Richard: Strukturwandel der Jugendphase, in: Fülbier, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit Geschichte Grundlagen Konzepte Handlungsfelder Organisation, Münster 2001, S. 101-113
- Müller, Burkhard: Prävention – verhindern und befähigen, Versuch zur Entwirrung eines Begriffes, in: Neue Praxis, 3/2001, S. 287 - 295.
- Müller, Burkhard: Bildungsbegriffe in der Jugendarbeit in: Offene Jugendarbeit, in: Zeitschrift für Jugendhäuser, Jugendzentren, Spielmobile, Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württemberg e.V., Heft 2/2002, S. 16-25
- Olk, Thomas/Bathke, Gustav-Wilhelm/Hartnuss, Birger: Jugendhilfe und Schule – Empirische Befunde und theoretische Reflexion zur Schulsozialarbeit, Weinheim und München 2000
- Österreichisches Institut für Jugendforschung (Hg.): Abschied von der Kindheit – Die Lebenswelten der 11- bis 14-jährigen Kids, Wien 1995
- Österreichisches Institut für Schul- und Sportstättenbau (ÖISS): Prinzipien der Schulfreiraumgestaltung“, Prinz-Eugen-Str. 12, A-1040 Wien, 2004
- Pongratz, Hans: Arbeitskraftunternehmer als neuer Leittypus? Flexibilisierung der Arbeit und Patchwork-Biographien. Einführungsreferat zum DIE-Forum Weiterbildung 2000 „Zukunftsfelder der Weiterbildung“, Frankfurt a.M. 2001
- Reutlinger, Christian: Stadt, in: Schroer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder und Jugendhilfe, Weinheim und München 2002, S. 255 - 271
- Reutlinger, Christian: Jugend, Stadt und Raum. Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters, Opladen 2003
- Scherr, Albert: Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim und München 1997
- Scherr, Albert: Rückzugsräume und Grenzüberschreitungen. Wie sozialräumliche Jugendarbeit Bildungsprozesse unterstützen kann, in: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian: „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte, Wiesbaden 2004
- Schmidt, Mareike (Hrsg.): Innovative Schulmodelle für eine verbesserte Vorbereitung von Jugendlichen auf Erwerbsarbeit, Materialien aus dem Forschungsschwerpunkt: Übergänge in Arbeit des Deutschen Jugendinstituts, München 2002

- Schröder, Wolfgang: Aneignung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft, in: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian: „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte, Wiesbaden 2004
- Sturzenhecker, Benedikt: Prävention ist keine Jugendarbeit. Thesen zu Risiken und Nebenwirkungen der Präventionsorientierung, in: Sozialmagazin 1/2000, S. 14-21
- Sturzenhecker, Benedikt: Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit, in: Mitteilungen des Landesjugendamtes, Nr. 153 Landschaftsverband Westfalen Lippe, Münster 2003
- Sturzenhecker, Benedikt: PISA und die Offene Jugendarbeit. Thesen zur Diskussion, in deutsche jugend 4/2002 S. 184-186
- Sturzenhecker, Benedikt: Bildung - Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder- und Jugendarbeit, in: Rauschenbach, Th./Düx, W./Züchner, I. (2002;Hg.): Jugendarbeit im Aufbruch – Selbstvergewisserung, Impulse, Perspektiven, Münster 2002
- Sturzenhecker, Benedikt.: Partizipation in der Offenen Jugendarbeit (Theorietext plus Methodenanhang). in: BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Kiste - Bausteine für die Kinder- und Jugendbeteiligung, Entwicklung und Wissenschaftliche Leitung: Prof. W. Stange, FH Lüneburg – Forschungsstelle Kinderpolitik, Vertrieb: Infostelle Kinderpolitik des Deutschen Kinderhilfswerkes, Berlin 2004 (i.E.)
- Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hrsg.) Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis, Weinheim und München 2004
- Thiersch, Hans: Lebensweltorientierte soziale Arbeit und Forschung, in: Thomas Rauschenbach, Werner Thole (Hg.) Sozialpädagogische Forschung, Weinheim und München 1998, Seite 81 ff.
- Voß, Günter: Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31 (1998) 3, S. 473-487
- Voß, Günter: Beruf und alltägliche Lebensführung – zwei subjektnahe Instanzen der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft, in: Voß, Günter/ Pongratz, Hans-Jürgen (Hrsg): Subjektorientierte Soziologie. Opladen, 1997, S. 201-222
- Winkler, Michael: Eine Theorie der Sozialpädagogik, Stuttgart 1988
- Zeiger, Helga: Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945, in: Preuss-Lausitz, Ulf u. a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder, Berlin 1983





