



Katholische
Landesarbeitsgemeinschaft
Kinder- und Jugendschutz NRW e.V.

THEMA JUGEND

ZEITSCHRIFT FÜR JUGENDSCHUTZ UND ERZIEHUNG

■■■■■ HALBE PORTION, GANZER TAG



**Ausbau von
institutioneller
Ganztagsbetreuung**

**Auswirkungen auf
Kinder und Jugendliche**

**Qualität der Ausbildung
von Fachkräften**



THEMA

Entwicklungspsychologische Aspekte der institutionellen Ganztagsbetreuung von unter 3-jährigen Kindern

Johannes Jungbauer

3

Freie Zeit für Kinder und Jugendliche innerhalb und außerhalb der Ganztagschule

Ergebnisse aus der Bildungsberichterstattung

Ganztagschule NRW

André Altermann/Ramona Steinhauer

6

Wie geht katholische Jugendverbandsarbeit in (Ganztags-)Schule?

Eine qualitativ-empirische Studie

Claudia Gärtner/Judith Könemann

8

Jungen* in den Blick nehmen

Den Offenen Ganztags an Grundschulen weiterentwickeln und etablieren

Sandro Dell'Anna

11

Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Offenen Ganztagschule

Martin Heiming

14

Begrenzte Freiräume

Auswirkung von Ganztagsbetreuung auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen

Thomas Fischbach/Hermann Josef Kahl

16

MATERIAL ZUM THEMA

18

KOMMENTAR

Im Mittelpunkt das Kindeswohl?

Prof. 'in Dr. Marianne Genenger-Stricker

19

BÜCHER & ARBEITSHILFEN

Danielle Graf/Katja Seide: Das gewünschte Wunschkind aller Zeiten treibt mich in den Wahnsinn

Rezension von Petra Steeger

20

Karl H. Richstein/Werner Tschan: Weiterbildung zur Prävention sexualisierter Gewalt

Rezension von Gesa Bertels

20

11 Gründe mit Jugendlichen über Sex zu sprechen

Broschüre der LJS für pädagogische Fachkräfte

21

Luis und Alina – Wenn die Eltern trinken

Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen e.V. (DHS)

21

Trainings für Kinder und Jugendliche gegen Grenzverletzungen und sexuelle Übergriffe

Qualitätsstandards

21

INFORMATIONEN

22



Liebe Leserinnen und Leser,

die Ganztagsbetreuung ist auf dem Vormarsch. In vielen Bundesländern sind entsprechende Angebote in den letzten Jahren mit großer Geschwindigkeit und teils großem finanziellen Aufwand ausgebaut worden. Neben dem institutionellen Erziehungs- und Bildungsauftrag sind Essensangebote sowie das betreute Spiel oder in Schulen auch die betreute Hausaufgabenzeit fester Bestandteil entsprechender Konzepte.

Aus Sicht des Kinder- und Jugendschutzes hat diese Entwicklung mehrere Facetten. Es ergibt sich mehr Zeit, um Kinder in Kita und Schule intensiv zu begleiten. Die Chancengleichheit wird erhöht. Begrüßenswert sind zudem die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die sich ergebenden neuen Möglichkeiten für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe sowie weiteren Trägern. Die boomende Ganztagsentwicklung wirft aber auch Fragen auf: Vom wem ist dieses Ausmaß der Vereinbarkeit von Familie und Beruf eigentlich gewünscht? Welche Ansprüche haben die beteiligten Fachkräfte an entsprechende pädagogische Konzepte? Und vor allem: Werden die Bedürfnisse und Sichtweisen der betroffenen Kinder und Jugendlichen berücksichtigt? Die vorliegende Ausgabe von **THEMA JUGEND** wirft die Frage nach der Bedeutung und dem Erleben der institutionellen Ganztagsbetreuung für die betroffenen Kinder und Jugendlichen auf.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht nimmt Johannes Jungbauer die ganztägliche Betreuung von Kita-Kindern bis zum Alter von drei Jahren in den Blick. Auf der Grundlage der „Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW“ untersuchen André Altermann und Ramona Steinhauer, welche Auswirkung die zeitliche Ausdehnung der Ganztagschule auf die freie Zeit von Kindern und Jugendlichen hat. Vom Start eines spannenden Forschungsprojekts berichten Claudia Gärtner und Judith Könemann. Sie untersuchen die Zusammenhänge und Potentiale von katholischer Jugendverbandsarbeit und Ganztagschule. Den Fokus auf die Jungen richtet Sandro Dell'Anna in seinem Beitrag. Er fragt, wie geschlechterbezogene Angebote im Rahmen des Offenen Ganztags gelingen können und beleuchtet dies u. a. am Beispiel eines konkreten Praxisprojekts. Zu den Fachkräften, die insbesondere mittags und nachmittags in Offenen Ganztagschulen eingesetzt werden, gehören vielfach Erzieher/-innen. Die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit und ihrer Ausbildung diskutiert und beschreibt Martin Heiming in seinem Beitrag. Zuletzt: Auch für die Kinder- und Jugendmedizin ist die Entwicklung hin zu mehr Ganztagsbetreuung ein Thema, wie der entsprechende Beitrag von Thomas Fischbach und Hermann Josef Kahl, Vertreter des Berufsverbandes der Kinder- und Jugendärzte, zeigt.

Ihnen, unseren Leserinnen und Lesern, Kolleginnen und Kollegen, wünsche ich wundervolle restliche Adventszeit und ein gesegnetes Weihnachtsfest.

Herzliche Grüße aus der Redaktion

Gesa Bertels

Johannes Jungbauer

Entwicklungspsychologische Aspekte der institutionellen Ganztagsbetreuung von unter 3-jährigen Kindern

Immer mehr Kinder unter drei Jahren werden hierzulande in institutionellen Ganztagsangeboten betreut. Der gestiegenen Zahl von Familien, die diese Angebote nutzen, stehen auf der anderen Seite im gesellschaftlichen Diskurs deutlich lauter gewordene kritische Stimmen gegenüber. Auch für die betroffenen Eltern selbst stellen sich Fragen: Welche Auswirkungen hat die frühe und teils nahezu ganztägige Betreuung außerhalb der Familie auf ihre Kinder? Auf welche Qualitätsmerkmale kann man bei der Auswahl einer Einrichtung achten? Wie haben sich die Ansprüche an die Erzieher/-innen und ihre Ausbildung geändert? Der Beitrag nimmt die Bedürfnisse von Kleinkindern in den Blick und gibt Antworten aus entwicklungspsychologischer Sicht.

► Das Thema der „U3-Betreuung“, also der institutionellen Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren, ist derzeit hochaktuell. Seit August 2013 haben die Eltern der Kinder einen gesetzlichen Anspruch auf einen Kita-Platz bereits ab dem vollendeten ersten Lebensjahr. Nicht zuletzt aus diesem Grund hat sich die durchschnittliche Betreuungsquote bei unter 3-jährigen Kindern in den letzten Jahren stark erhöht. Nach Angaben des Bundesfamilienministeriums werden mittlerweile rund 35 Prozent aller unter 3-Jährigen in Kitas oder Kindergärten betreut – Tendenz steigend. In einem beispiellosen Kraftakt wurden in den letzten 10 Jahren mehr als 400.000 zusätzliche Plätze für U3-Kinder in Kitas geschaffen. Bei diesem enormen Tempo hinkt die Qualität der Betreuung in vielen Einrichtungen hinterher – unter anderem, weil häufig nicht genug Geld und qualifiziertes Personal zur Verfügung stehen. Vor diesem Hintergrund ist eine breite gesellschaftliche Diskussion darüber entstanden, wie die ganz Kleinen am besten und sinnvollsten betreut werden können. Zum Teil wird dabei auch die Frage aufgeworfen, ob eine „Fremdbetreuung“ für Kinder unter drei Jahren nicht grundsätzlich ungünstig sei.

Um diese Fragen zu beantworten, ist ein Blick in die Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre hilfreich (ausführlicher siehe Jungbauer 2017). Dabei ist es zunächst wichtig, zwei fundamentale kindliche Grundbedürfnisse zu betrachten. Diese zeigen sich in typischen Verhaltensweisen, die wir bei Kindern unter 3 Jahren besonders gut beobachten können: Zum einen haben Kleinkinder von Natur aus das Bedürfnis, neugierig ihre Umwelt zu erkunden. Mit dem Forscherdang und der Ausdauer eines Entdeckungsreisenden erkunden sie buchstäblich ALLES, was sie in ihrer Umgebung vorfinden. Zum anderen haben sie ein sehr stark ausgeprägtes Bedürfnis nach Nähe und Geborgenheit zu einer vertrauten erwachsenen Bezugsperson, die eine „sichere Basis“ für sie darstellt. In der Entwicklungspsychologie bezeichnet man diese beiden elementaren Grundbedürfnisse

als *Explorationsmotiv* bzw. *Bindungsmotiv*. Beide gehören quasi zum angeborenen „inneren Bauplan“ der Kinder und hängen eng miteinander zusammen: Nur wenn die Bindungsbedürfnisse der Kinder erfüllt sind, fühlen sie sich in der Tagesbetreuung wohl und können sich aufmerksam auf ihre Umgebung einlassen. Umgekehrt bleiben frühkindliche Bildungs- und Förderangebote ineffektiv, wenn diese Grundvoraussetzung *nicht* hinreichend beachtet wurde.

Aufgrund zahlreicher wissenschaftlicher Studien gilt heute als gesichert, dass sich frühe Tagesbetreuung keineswegs per se ungünstig auf die kindliche Entwicklung auswirkt. Allerdings gibt es in diesem Kontext eine Reihe von Faktoren, die das Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder tatsächlich stark beeinträchtigen können. So wirkt sich eine schlechte Betreuungsqualität (u. a. schlechter Betreuungsschlüssel, diskontinuierliche Betreuung, kein empathisches Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder) bei unter 3-Jährigen besonders negativ aus. Umgekehrt bietet die U3-Betreuung unter optimalen Bedingungen vielfältige Chancen für die Entwicklung der Kinder. Unter Bezugnahme auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse sollen im Folgenden einige praxisbezogene Überlegungen zur institutionellen Tagesbetreuung unter 3-jähriger Kinder skizziert werden.

Bindung kommt vor Bildung!

In der Tagesbetreuung unter 3-jähriger Kinder ist der Aufbau tragfähiger Beziehungen eine unabdingbare Voraussetzung für Lernen und Entwicklung. Damit sich die Kinder wohlfühlen können, müssen ihre Bindungsbedürfnisse hinreichend befriedigt sein. Aus diesem Grund muss ein Kind eine emotional tragfähige Beziehung zu mindestens einer Bezugserzieherin oder einem Bezugserzieher aufbauen, die als „sichere Basis“ dient. Nur dann können die Kinder ihre Umwelt in der Kita neugierig erkunden und sich gut entwickeln.

Beziehungs- und Betreuungskontinuität als wichtige Qualitätsmerkmale

Kinder unter 3 Jahren sollten ihre gesamte Zeit in der Kita mit vertrauten Betreuungskräften und Spielpartnerinnen bzw. -partnern verbringen. Die Betreuung sollte regelmäßig und kontinuierlich erfolgen. Der Grundsatz, dass zu jeder Zeit eine hinreichend vertraute Erzieherin bzw. ein Erzieher anwesend sein sollte, muss auch beim Einsatz von Teilzeitbeschäftigten berücksichtigt werden. Um die Kontinuität der Betreuung über den ganzen Tag zu sichern, sollte mindestens ein Erzieher oder eine Erzieherin der U3-Gruppe in Vollzeit beschäftigt sein. Bei Krankheit, Urlaub oder Personalausfall in einer Gruppe mit Kindern unter drei Jahren sollten nur Fachkräfte Vertretung leisten, die den Kindern hinreichend vertraut sind.

Viele Eltern, aber auch manche Erzieher/-innen denken, dass es bei ganz kleinen Kindern am besten ist, wenn diese möglichst wenig oder nur an einzelnen Tagen außerhalb der Familie betreut werden. Das Gegenteil trifft zu! Nur wenn die Betreuung regelmäßig und kontinuierlich stattfindet, kann das Kind eine tragfähige Bindungsbeziehung zur Erzieherin oder zum Erzieher aufbauen, die für sein Wohlbefinden und seine Entwicklung so wichtig ist.

Feinfühlig auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen

In der Tagesbetreuung von unter 3-Jährigen sollten die Erzieher/-innen besonders feinfühlig auf die Beziehungs- und Explorationsbedürfnisse der Kinder eingehen. Die Bindungsforschung hat gezeigt, wie wichtig die Fähigkeit der Mutter oder anderer erwachsener Bindungspersonen ist, sensibel die Signale der Kinder wahrzunehmen. Dies ist umso wichtiger, je kleiner die Kinder sind. Feinfühligkeit bedeutet, unmittelbar und adäquat auf die situativen Bedürfnisse der Kinder zu reagieren und ihre Impulse aufzugreifen. Ist das Kind z. B. quengelig, weil es müde, hungrig oder überstimuliert ist? Was braucht das Kind in diesem Moment und wie kann die Erzieherin oder der Erzieher darauf eingehen? Oder: Worauf richtet das Kind in einer anderen Situation seine heitere Aufmerksamkeit und wie kann die Fachkraft diesen Impuls durch ein passendes Spielangebot aufgreifen?

Pflege ist Beziehungsgestaltung

Pflegesituationen bieten wertvolle Chancen für die Beziehungsgestaltung und die Anregung von Lernprozessen. Entgegen einer verbreiteten Wahrnehmung sind Pflegevorgänge (wie z. B. Wickeln, Füttern) keine lästigen „Zeitfresser“, die die Arbeitskraft binden und von der eigentlichen pädagogischen Arbeit mit den Kindern abhalten. Vielmehr sind es oft gerade diese Situationen, die sich für die Vertiefung der Beziehung sowie die Förderung basaler Lern- und Bildungsprozesse nutzen lassen. In Pflegesituationen erfährt das Kind in besonderem Maße Zuwendung, Nähe und Fürsorge; es fühlt sich wahrgenommen und angenommen. Die Pflegesituation beim Wickeln eignet sich z. B. besonders gut, um Interaktions- und Benennungsspiele mit dem Pflegevorgang zu verbinden und so die Sprachentwicklung zu fördern. Deshalb sollten Pflegevorgänge im U3-Bereich nicht in erster Linie als hygienische oder ernährungsbezogene Notwendigkeiten betrachtet werden, sondern als eine Chance für ein interessantes, kooperatives Miteinander.

Bildung und Lernen im U3-Bereich

Bildungsangebote für unter dreijährige Kinder sind auf deren kognitiven und motorischen Entwicklungsstand abzustimmen. Dabei ist der Begriff „Bildungsangebot“ im Sinne eines modernen Bildungsbegriffs zu verstehen, der die aktive Rolle des Kindes bei Lernen und Entwicklung in den Mittelpunkt stellt. Erziehung bedeutet dann die Ermöglichung, Unterstützung und Anregung von selbstgesteuerten Bildungsbemühungen der Kinder. Dabei muss allerdings der jeweilige Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigt werden. Für Eineinhalbjährige sind andere Dinge und Aktivitäten spannend als für ältere Kinder. Sie befinden sich, wie Jean Piaget sagte, noch in der sensumotorischen Entwicklungsphase und haben viel Freude am aktiven Experimentieren mit unterschiedlichen Materialien, Gegenständen und Handlungen. Zwei- und dreijährige Kinder sind schon motorisch geschickter und haben andere Interessen. Bei ihnen erwacht auch die Freude an der Sprache, sie interessieren sich für neuen Worte, Geschichten und Lieder.

Betreuungsschlüssel und Gruppengröße

Die Tagesbetreuung unter 3-jähriger Kinder erfordert eine relativ kleine Gruppengröße und ausreichende personelle Ressourcen. Grundsätzlich gilt: Je jünger die Kinder sind, desto weniger Kinder sollte eine Erzieherin oder ein Erzieher betreuen. Bereits im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2005) wurden folgende Empfehlungen für Gruppengrößen und Personalschlüssel genannt: Bei Kindern zwischen 3 und 6 Jahren wird ein Schlüssel von 1:8 bis 1:10 empfohlen, das bedeutet 2 Erzieher/-innen bei einer Gruppengröße von 16 bis 20 Kindern. Bei einer homogenen Gruppe von Kindern zwischen einem und zwei Jahren wird hingegen eine Gruppengröße von 6 bis 8 Kindern empfohlen, bei einem Schlüssel von 1:3 bis 1:4. Bei 2½-Jährigen sind es 10 bis maximal 12 Kinder, die von 2 Erzieherinnen bzw. Erziehern betreut werden sollten.

Umgebung und Materialien

Die Tagesbetreuung unter 3-jähriger Kinder erfordert angemessene räumliche Bedingungen und altersgerechte Spiel- und Explorationsmaterialien. Zunächst ist es wichtig, dass genug Platz für die Kleinen zur Verfügung steht, wobei mögliche Gefahrenquellen eliminiert sind. Notwendig sind ferner ausreichende Schlafgelegenheiten für die Kinder, Wickeltische und geeignetes Mobiliar. Die Erzieher/-innen müssen die Räumlichkeiten so vorbereiten, dass sie eine vielfältige Bewegung erlauben, in denen die Kinder forschen und entdecken können. Eine solche „vorbereitete Umgebung“ (im Sinne der Montessori-Pädagogik) sollte interessante Anreize für das selbstständige Explorationsverhalten bieten, aber auch Wahlmöglichkeiten. Innenräume können z. B. mit schiefen Ebenen, Spielgittern, Kisten und Polstern ausgestattet werden, für den Außenbereich laden Erdhügel, Wassertische, Sand- und Matschkisten zum aktiven Experimentieren ein. Als Spielmaterialien eignen sich Gegenstände aus dem Alltag und Spielzeuge, die nicht auf eine bestimmte Funktion festgelegt sind, sondern dazu anregen, zu untersuchen und zu erforschen. Für ganz kleine Kinder im Krabbelalter finden wir vielfältige Anregungen für altersangemessene Spielmaterialien in der Pädagogik des „Prager Eltern-Kind-Programms“ (PEKiP).

Zur wichtigen Bedeutung der Eingewöhnung

Kinder unter drei Jahren sollten beim Übergang in die Kita von den Eltern begleitet werden. Die Eingewöhnung sollte individuell auf der Basis eines fundierten Konzepts erfolgen. Der vielleicht wertvollste Dienst, den Eltern ihren unter 3-jährigen Kindern beim Übergang in die Kita erweise können ist es, ihre Kinder zu Beginn zu begleiten und als sichere Basis bereitzustehen, bis sich eine tragfähige Bindungsbeziehung zu einer Bezugserzieherinnen aufgebaut haben. In einigen Bundesländern ist die Hospitation der Eltern bei der Eingewöhnung ihrer Kinder bereits gesetzlich vorgeschrieben. Die Eltern benötigen hier eine fachkompetente Information und Anleitung seitens der pädagogischen Fachkräfte.

Die Eingewöhnung sollte einerseits individuell entsprechend der Bedürfnisse des Kindes gestaltet werden; andererseits ist es wichtig, dass dieser Prozess planvoll und auf der Grundlage eines wissenschaftlich fundierten Konzepts gestaltet wird. Im deutschen Sprachraum ist das sogenannte „Berliner Modell“ von Hans-Joachim Laeven und Mitarbeitern das bekannteste und am besten ausgearbeitete Eingewöhnungskonzept, dass an dieser Stelle ausdrücklich empfohlen sei.

Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

Im U3-Bereich hat die Kooperation zwischen Erzieherinnen bzw. Erziehern und Eltern eine besonders wichtige Bedeutung. Eine positive Kooperationsbeziehung ist umso wichtiger, je jünger die betreuten Kinder sind. Bereits sehr junge Kinder haben feine Antennen dafür, wie die in ihrem Leben wichtigsten erwachsenen Personen zueinander stehen. Sie registrieren aufmerksam, wie Eltern und Erzieher/-innen miteinander reden und miteinander umgehen. Deswegen fällt den Kindern der Beziehungsaufbau zur Erzieherin oder zum Erzieher leichter, wenn sie eine positive Kooperationsbeziehung spüren. Zentral für die Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieher/-in ist die gegenseitige Information. Eltern kennen ihr Kind und dessen Bedürfnisse am besten und können den Erzieherinnen und Erziehern nützliche

Hinweise geben. Für die Eltern ist es wiederum wichtig, Information, Beratung und Anleitung von den Fachkräften zu bekommen, z. B. im Hinblick auf eine gute Eingewöhnung der Kinder.

Erzieher/-innen benötigen spezifische Fachkompetenzen

Die Tagesbetreuung unter 3-jähriger Kinder erfordert besondere fachliche Kenntnisse, die in Berufsausbildung und Fortbildungen vermittelt werden sollten. Wie bereits erwähnt, haben Kinder unter 3 Jahren in vieler Hinsicht andere Bedürfnisse als ältere Kinder. Dies macht Bildung und Erziehung im U3-Bereich zu einer besonders interessanten und anspruchsvollen Aufgabe. Doch viele Einrichtungen und Erzieher/-innen sind bislang noch nicht ausreichend auf die neuen Herausforderungen vorbereitet. Angesichts des massiven Ausbaus des Betreuungsangebots für unter 3-jährige Kinder ist es unbedingt notwendig, dass entsprechende Fachkenntnisse bereits in der Berufsausbildung der Fachschulen für Erzieherinnen und Erzieher vermittelt werden. Berufserfahrene Erzieher/-innen, die neue Aufgaben im U3-Bereich übernehmen sollen oder wollen, sollten die Möglichkeit haben, rechtzeitig entsprechende Fortbildungsveranstaltungen zu besuchen, z. B. zu den Themen frühkindliche Entwicklung, Pflgetätigkeiten, Spracherwerb, frühe Bildung und Förderung, bindungssensitive Eingewöhnung und partnerschaftliche Elternarbeit. ■

Literatur

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

Jungbauer, Johannes: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Weinheim und Basel 2017.

Johannes Jungbauer ist Diplom-Psychologe und Professor für Entwicklungs- und Familienpsychologie an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (KatHO NRW) in Aachen.



André Altermann/Ramona Steinhauer

Freie Zeit für Kinder und Jugendliche innerhalb und außerhalb der Ganztagschule

Ergebnisse aus der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW

Die Entwicklung unseres Schulsystems hin zu immer mehr Ganztagsangeboten ging mit der Befürchtung einher, dass sie dem natürlichen Bedürfnis von jungen Menschen nach selbstbestimmter, freier Zeit entgegenstehe. Im Rahmen des Forschungsprojekts „Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW“ (BiGa NRW) wurde dieser Zusammenhang untersucht. Auf der Grundlage der Antworten von Schülerinnen und Schülern kommt die Studie zu interessanten, teils vielleicht gar überraschenden Ergebnissen.

► Im bundesdeutschen Bildungssystem ist der Ausbau der Ganztagschulen eine der auffälligsten Systemveränderungen des letzten Jahrzehnts. Mehr als die Hälfte der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland ist mittlerweile als Ganztagschule konzipiert. Dabei wurde der Ausbau in den Anfangsjahren von zum Teil ideologisch motivierten Widerständen und kritischen Fachdebatten begleitet. Neben der Befürchtung, dass durch den Ganztagsschulbesuch den Kindern und Jugendlichen im Alltag nicht mehr genügend freie Zeit für Erholung und Sozialkontakte bliebe, äußerten auch außerschulische Vereine und Verbände die Bedenken, dass sich durch die zeitliche Ausdehnung der Ganztagschule bis in den Nachmittag das Engagement und die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an ihren Angeboten reduzieren könnte.

Die BiGa NRW hat sich der Frage nach möglichen Auswirkungen des Ganztagsschulbesuchs auf die Lebensgestaltung von Kindern und Jugendlichen gewidmet und das Thema „Freie Zeit innerhalb und außerhalb der Ganztagschule“ in den Jahren 2015/16 im Rahmen einer standardisierten Befragung von Schülerinnen und Schülern der dritten und siebten Jahrgangsstufe aufgegriffen. Insgesamt haben 440 Schüler/-innen der Primarstufe und 824 der Sekundarstufe I teilgenommen.

Freie Zeit in der Schule – Ganztag verschafft zeitliche Vorteile

Ein Schultag an einer Ganztagschule hat nicht selten einen vergleichbaren Stundenumfang wie ein Arbeitstag von Erwachsenen. Umso wichtiger sind freie Zeiten zur selbstbestimmten Gestaltung und Erholung für die Schüler/-innen. Im Rahmen der BiGa NRW wurden sie gefragt: „Hast du genügend freie Zeit in der Schule, in der du tun kannst, was du willst?“ In der Primarstufe beantworteten rund zwei Drittel der Kinder diese Frage positiv. Jedoch zeigt sich im Vergleich, dass die Ganztagschüler/-innen signifikant stärker den Eindruck haben, über genügend freie Zeit zu verfügen, als die Halbtagschüler/-innen. Eine

Erklärung dafür ist, dass in NRW die Offene Ganztagschule im Primarbereich in der Regel additiv organisiert ist, d. h. der Regelunterricht vollstreckt sich gebündelt über den Vormittag, während sich im weniger eng getakteten Nachmittagsbereich mehr Möglichkeiten für freie (Spiel-)Zeiten ergeben als am Vormittag. Werden dagegen die Antworten der Schüler/-innen aus der Sekundarstufe I betrachtet, fallen die Zustimmungswerte deutlich geringer aus. Sie beurteilen den Umfang zwar mehrheitlich als „eher genügend“, gleichwohl liegen die Antworten statistisch betrachtet nur knapp im positiven Bereich.

Gestaltung der freien Zeit in der Sekundarstufe I – Entscheidungsfreiheiten in zu wenig (Frei-)Räumen

Auf die Frage „Was kannst du in deiner freien Zeit in der Schule machen?“ erhielten unter den Antworten der Schüler/-innen in der Sekundarstufe I die Aussagen „Ich verbringe Zeit mit meinen Freunden“ und „Ich kann mich bewegen“ die höchsten Zustimmungswerte. Seltener können sich die Schüler/-innen dagegen in ihrer freien Zeit entspannen bzw. selbst entscheiden, wie sie die freie Zeit verbringen möchten und wo sie sich aufhalten. Zudem lässt sich festhalten, dass nur eine knappe Mehrheit der Meinung ist, ausreichend Räume zur Verfügung zu haben, wo sie ihre freie Zeit verbringen können. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass insbesondere unbeaufsichtigte Orte oder schlicht Rückzugsmöglichkeiten fehlen, in denen sie für sich sein können. Hier zeigen sich ein starkes Autonomiebedürfnis von Heranwachsenden und der allgemeine Wunsch, ihre freie Zeit selbstbestimmt gestalten und mit Gleichaltrigen verbringen zu können.

Freie Zeit nach der Ganztagschule – Genügend Zeit für Freizeitaktivitäten und Erholung?

Bei der Frage „Hast du nach der Schule genügend Zeit für Dinge, die dir Spaß machen?“ werden Unterschiede bei der Einschät-

zung der Kinder und Jugendlichen zwischen den Schulstufen deutlich. So beantworteten die Schüler/-innen aus der Primarstufe die Frage überwiegend positiv. Dabei gab es, trotz unterschiedlicher Aufenthaltsdauer in der Schule, hinsichtlich des Antwortverhaltens keine signifikanten Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztagschülerinnen und -schülern.

In der Sekundarstufe I ergab sich indes ein anders Bild: Hier sind die befragten Schüler/-innen der Meinung, „eher selten“ über genügend freie Zeit für Erholung und Freizeitaktivitäten nach Schulschluss zu verfügen.

Gründe für fehlende Freizeit: Lernen und Hausaufgaben gehören auch für Ganztagschüler/-innen zum Alltag

Wenn die zur Verfügung stehende Zeit für Freizeitaktivitäten und Erholung außerhalb der Schule nicht ausreicht, dann kann dies unterschiedliche Ursachen haben. Ein direkter Zusammenhang mit Schulzeiten und schulischem Lernaufwand ist ebenso möglich wie die starke Einbindung in andere Aktivitäten, wie z. B. familiäre Aufgaben. In der Sekundarstufe I wurde daher die Frage gestellt: „Warum hast du nicht genügend Zeit für Erholung und Freizeitaktivitäten?“. Hier erhielten die Aussagen „Die Schultage dauern zu lange“, „Ich bin nach der Schule müde“ und „Ich brauche viel Zeit für Hausaufgaben und Lernen“ die höchsten Zustimmungswerte bei den Schülerinnen und Schülern. Dies weist auf eine bedenkliche organisatorische Gestaltung der Ganztagschule in der Sekundarstufe I hin und legt die Vermutung nahe, dass es im Laufe des Schultages an Entspannungsphasen mangelt. Darüber hinaus zeigen die aufgeführten Ergebnisse, dass auch den Hausaufgaben und den weiteren Lernaktivitäten der Schüler/-innen (z. B. Vorbereitung auf Klassenarbeiten) Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Ganztagschulen sollen zwar „Hausaufgaben in das Gesamtkonzept des Ganztags integrieren, sodass es möglichst keine Aufgaben mehr gibt, die zu Hause erledigt werden müssen“ (RdErl. des Kultusministerium NRW vom 2.3.1974), jedoch belegen die Ergebnisse der BiGa NRW, dass diese Vorgabe noch nicht an allen Ganztagschulen vollständig umgesetzt wird: So haben in der Primarstufe trotz Ganztagesteilnahme rund ein Fünftel der Schüler/-innen zumindest ein bis zwei Mal pro Woche zu Hause schulbezogene Aufgaben zu erledigen und ein weiteres Fünftel gar (fast) täglich. In der Sekundarstufe I sind die Ganztagschüler/-innen noch stärker mit Hausaufgaben beschäftigt: Ein gutes Drittel bearbeitet ein bis zwei Mal pro Woche zu Hause noch Aufgaben für die Schule und ein weiteres gutes Drittel drei Mal pro Woche bzw. sogar (fast) täglich.

Resümee

Werden die Ergebnisse der BiGa NRW zusammenfassend betrachtet, kann nicht pauschal festgestellt werden, dass der Besuch einer Ganztagschule dem Bedürfnis der Schüler/-innen nach freier und selbstbestimmter Zeit entgegensteht. Innerhalb der Offenen Ganztagschule im Primarbereich profitieren die Kinder zum einen vom „entzerrten“ Nachmittag, der zusätzliche Zeitressourcen für Freizeitaktivitäten und Erholung zur Verfügung stellt und zum anderen von der „Hausaufgabenbetreuung“ bzw. von den „Lernzeiten“, die die Erledigung der Schulaufgaben größtenteils zurück in die Schule verlagert, wengleich



dies an vielen Ganztagschulen noch nicht gelingt. Dennoch bleibt aus Sicht der Schüler/-innen im Primarbereich auch nach Schulschluss noch genügend Zeit für selbstbestimmte Aktivitäten, unabhängig davon, ob sie den Ganztag besuchen oder nicht.

In der gebundenen Ganztagschule in der Sekundarstufe I kann dagegen nur noch teilweise von genügend freier Zeit gesprochen werden. Es fehlen zudem innerhalb der Schule vielerorts Räume bzw. Orte, wo sich die Schüler/-innen zurückziehen können. Nach Schulschluss reicht dann aus Sicht einer großen Gruppe an Schüler/-innen der Sekundarstufe I die Zeit häufig nicht mehr für Freizeit und Erholung aus. Dies liegt nicht nur an den zu langen Schultagen, sondern an der offensichtlich hohen Belastung während der Schulzeit, sodass sie nach der Schule häufig zu müde für Freizeitaktivitäten sind und zudem nach der Schule zusätzliche Zeit in Schulaufgaben und Lernen investieren müssen.

Die hier dargestellten Ergebnisse zeigen, dass – mit Blick auf eine nicht unerhebliche Teilmenge der befragten Schülerinnen und Schüler – den zeitlichen Ressourcen in und nach der Ganztagschule mehr Aufmerksamkeit zu widmen ist. Die BiGa NRW plädiert in diesem Zusammenhang explizit nicht für eine Reduzierung der Anwesenheitszeiten in Ganztagschulen, sondern empfiehlt die konzeptionelle Weiterentwicklung der Ganztagschule unter drei strategischen Gesichtspunkten:

1. Die flächendeckende Einführung und qualitative Weiterentwicklung von Lernzeiten, um u. a. die zeitlichen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen nach Schulschluss zu schonen. Dies schließt die Abkehr von tradierten Hausaufgabenkonzepten und eine verbesserte individuelle Förderung in Ganztagschulen mit ein.
2. Den Schultag durch die Schaffung zusätzlicher Entspannungsphasen zu entzerren und durch eine veränderte Gewichtung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten kind- und jugendgerechter zu gestalten.
3. Den Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I im Rahmen der Ganztagschule mehr Räume und Orte zur Verfügung zu stellen, in und an denen sie sich ungestört und unbeaufsichtigt bewegen können.

Wird Ganztagschule als Lern- und Lebensort für junge Menschen verstanden, müssen die schulischen Akteure durch die Schaffung von entsprechenden sozialen Räumen und freien Zeiten den kinder- und jugendspezifischen Bedürfnissen zukünftig noch stärker Rechnung tragen. (Frei-)Räume sind gerade für Her-

anwachsende für den „Erwerb von Fähigkeiten zur Selbstorganisation als Vorbereitung auf ein selbstverantwortliches Handeln“ (Kanevski/von Salisch 2011, S. 212) wichtig und gewinnen für Jugendliche mit zunehmendem Alter weiter an Bedeutung. ■

Literatur:

BiGa NRW – Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW: Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2016. Dortmund 2016.

Börner, Nicole/Conraths, Andrea/Gerken, Ute/Steinhauer, Ramona/Stötzel, Janina/Tabel, Agathe: Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014. Dortmund 2014.

Börner, Nicole/Steinhauer, Ramona/Stötzel, Janina/Tabel, Agathe: Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012. Dortmund 2012.

Kanevski, Rimma/von Salisch, Maria: Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen. Auswirkungen der Ganztagschule auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen. Weinheim und München 2011.

Kultusministerkonferenz (KMK): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2011 bis 2015. Berlin 2015. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2015_Bericht.pdf (Zugriff: 21.11.2017).

André Altermann ist Diplom-Sozialwissenschaftler und am Institut für Soziale Arbeit (ISA) e.V. beschäftigt. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten dort gehört der Bereich Ganztagschulen in NRW.

Ramona Steinhauer, Diplom-Pädagogin, ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziale Arbeit e.V. tätig. Einer ihrer Arbeitsschwerpunkte ist das Forschungsprojekt „Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW – Empirische Dauerbeobachtung“.

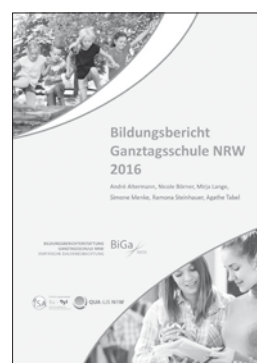
Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW (BiGa NRW)

Die BiGa NRW erhebt im Zeitraum 2010 bis 2018 landesweit Strukturdaten zum Status quo der Ganztagschulen in NRW und betrachtet Aspekte zur Qualitätsentwicklung und Handlungsbedarfe aus der Perspektive von Akteur/-innen und Adressat/-innen.

Durchführende Institute: Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA); Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./Technische Universität Dortmund; Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LIS NRW)

Förderer: Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW; Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes NRW

www.bildungsbericht-ganztag.de



THEMA

Claudia Gärtner/Judith Könemann

Wie geht katholische Jugendverbandsarbeit in (Ganztags-)Schule?

Eine qualitativ-empirische Studie

Mit der Zunahme der ganztägigen Beschulung wird die Schule nicht nur zu einem noch zentraleren Lernort, sondern auch vielfach zum zentralen Ort religiöser Bildung, da für ein Engagement in der (Pfarr-)Gemeinde unter der Woche kaum noch Zeit zur Verfügung steht. Ganztagschulen ihrerseits kooperieren mit außerschulischen Partnern, zu denen auch Kirchengemeinden und kirchliche Jugendverbände zählen. Das Projekt „kajuga“ (Katholische Jugendverbandsarbeit und Ganztagschule) untersucht diese Zusammenhänge, ihre Potentiale und Risiken und will einen Beitrag zur Profilierung religiöser Bildung in Ganztagschule leisten.

▶ Jugendverbände beklagen in den letzten Jahren verstärkt, dass Kinder und Jugendliche kaum noch Zeit für außerschulische Aktivitäten besäßen. Neben der Schulzeitverdichtung durch das achtjährige Gymnasium mit dem Abitur nach der 12. Jahrgangsstufe („G8“) wird hierfür auch ein Grund in der Ausweitung der Ganztagschule gesehen. Daher erscheint es eigentlich als logische Konsequenz, dass sich Jugendverbände aufmachen, um neue Räume in der (Ganztags-)Schule zu erschließen – eine Entwicklung, die jedoch umstritten ist.

Ausgangssituation und Forschungsziel

Die spezifischen Veränderungsprozesse für katholische Jugendverbände sind hierbei in einem größeren Kontext wahrzunehmen. Neben der Ausweitung der Schulzeit ist auch der Rückgang institutionell gebundener Religiosität und der schwindende gesellschaftliche Einfluss von Kirchen Teil des Veränderungstableaus. So ist mittlerweile die christliche Religion bei Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum vor allem durch

den Religionsunterricht in der Schule präsent, der bislang z. B. neben Jugendarbeit und kirchlicher Gemeinde ein religiöser Lernort unter mehreren war. Durch den weiter fortschreitenden Abbruch christlicher Traditionen und Bindungen an kirchliche Institutionen werden die traditionellen religiösen Lernfelder wie Familie, Gemeinde und Jugendverband immer mehr geschwächt, wodurch die Schule immer mehr zum ersten und oftmals auch alleinigen Ort religiöser Bildung und Sozialisation wird. Wenn diese besondere Stellung der Schule zurzeit durch die Ausweitung der Ganztagschule noch verstärkt wird, dann wirkt der längere Verbleib der Schüler/-innen in der Schule noch schwerer auf das Aktivierungspotenzial außerschulischer katholischer Jugendverbandsarbeit.

Diese Entwicklung führt dazu, dass ein Engagement in Ganztagschulen von kirchlichen Akteuren, vor allem auch von kirchlichen Jugendverbänden, seit Jahren intensiv diskutiert und bearbeitet wird (vgl. z. B. Neumann 2005, DBJR 2012, BDKJ Osnabrück 2012). Zentral sind dabei die beiden Fragen, ob sich die Jugendverbände in der Ganztagschule engagieren sollen und inwiefern die Ganztagschule Einfluss auf die außerschulische Arbeit der Jugendverbände hat und die grundlegenden Prinzipien von beispielsweise Freiwilligkeit und Mitbestimmung berührt oder gar einschränkt. Der Frage nach eventuellen Einschränkungen steht eine doppelte Hoffnung gegenüber: Zum einen wird mit jugendverbandlichem Engagement in Schule die Chance verbunden, dass erfahrbar wird, was früher im Raum von Gemeinde erlebbar war und heute viel stärker im Unterricht inszeniert oder kognitiv vermittelt werden muss. Zum anderen erhoffen sich Jugendverbände, dass sie Schule durch ihr auf informelle und non-formale Bildung zielendes Angebot bereichern und hierdurch ggf. auch neue Mitglieder gewinnen können.

Ob diese Hoffnungen und Befürchtungen berechtigt sind, ist bislang noch kaum umfassend erforscht. Es fehlen sowohl entsprechende religionspädagogische Studien als auch wissenschaftlich entwickelte Theorien jugendverbandlicher Arbeit in der Schule. Hier liegt der Ansatzpunkt des Projekts „kajuga“ zu katholischer Jugendverbandsarbeit und Ganztagschule, welches von der These ausgeht, dass Kooperationen von Ganztagschulen und katholischen Jugendverbänden zu deutlichen konzeptionellen Veränderungen vor allem im Hinblick auf die (religions-)pädagogische Arbeit und deren strukturelle Organisation führen wird. Um diese These untersuchen zu können, bedarf es der Untersuchung des konkreten Engagements katholischer Jugendverbände in Ganztagschulen, was den Mittelpunkt unseres Projekts ausmacht. Das bedeutet konkret, wir untersuchen, wie und mit welchen Angeboten sich katholische Jugendverbände im System „Ganztagschule“ engagieren. Dazu untersuchen wir sowohl die praktische Durchführung der Angebote als auch die konzeptionelle Gestaltung im Ganztagsbereich. Das Augenmerk richtet sich dabei auf Schwierigkeiten und Chancen eines Engagements in Schule, vor allem aber auch auf mögliche konzeptionelle Veränderungen gegenüber der gängigen außerschulischen katholischen Jugendverbandsarbeit. Neben der Untersuchung des konkreten Engagements der Jugendverbände werden wir auch die Auswirkungen katholischer Jugendverbandsarbeit auf Schule und auf evtl. vorhandene schulpastorale Angebote untersuchen.

Ziel des Projekts ist es, zum einen auf Grundlage der Ergebnisse unserer Untersuchung etwas über das Zueinander der verschiedenen Lernorte (Unterricht, jugendverbandliche Angebote, schulpastorale Angebote) im Kontext der Ganztagschule aussagen zu können. Zum anderen möchten wir aufbauend auf unseren empirisch gewonnenen Ergebnissen eine (religions-)pädagogisch reflektierte Theorie jugendverbandlicher Arbeit am Lernort Schule entwerfen und damit „Ganztagschule“ als einen spezifischen Praxisort ausweisen. Letztlich geht es uns darum, einen Beitrag zur Profilierung religiöser Bildungsprozesse im Kontext von Ganztagschule zu leisten.

Methodisches Vorgehen und Interpretation

Das Projekt ist als qualitativ-empirische Studie angelegt, das heißt, wir untersuchen an acht Ganztagschulen sehr intensiv das Engagement katholischer Jugendverbände. Dazu kooperieren wir mit zwei BDKJ-Diözesanverbänden, die uns in der Auswahl geeigneter Schulen unterstützen. Das Engagement der Jugendverbände an den jeweiligen Schulen untersuchen wir in einem dreifachen Zugriff. In einem ersten methodischen Zugang führen wir leitfadengestützte Experteninterviews mit Verantwortlichen in den Schulen (Schulleitung) und Verbänden (Diözesanvorsitzende), aber auch mit den Verantwortlichen vor Ort wie den Koordinatoren und Koordinatorinnen und Durchführenden der Projekte in der Schule. Ziel ist es, die unterschiedlichen Perspektiven auf das Engagement und die konkreten Projekte zu erheben. In einem zweiten Zugriff führen wir Gruppeninterviews mit jeweils ca. fünf bis sechs Schülerinnen und Schülern, die an den außerunterrichtlichen Angeboten im Ganztagsbereich teilgenommen haben. Hier geht es vor allem darum, die Teilnehmer/-innen und damit die Perspektive der eigentlichen Adressatinnen und Adressaten der Angebote zu erfassen. Im dritten methodischen Zugang werden die jugendverbandlichen Angebote dann über die Methode der teilnehmenden Beobachtung untersucht. Im Vordergrund steht hier vor allem die Frage nach den Dimensionen der (religiösen) Bildung, den (erkennbaren) Zielen des Angebots sowie den didaktischen Vermittlungs- und Interaktionsprozessen innerhalb der Gruppe mit Blick auf das Thema und Anliegen des Angebots.

Die erhobenen Daten werden anschließend zunächst getrennt und dann in einer vergleichenden Analyse mit Blick auf die Forschungsfragen ausgewertet. Vier Themen stehen dabei im Vordergrund: Erstens werden, ausgehend von den Ergebnissen der Untersuchung, die gegenwärtigen Konzepte der Jugendverbandsarbeit daraufhin befragt, inwieweit ihre grundlegenden Ziele und Prinzipien auch unter den Bedingungen von Schule verwirklicht werden können und inwieweit Veränderungen mit Blick auf eine eigene konzeptionelle Modellierung von Jugendarbeit im Ganztagsschulbereich notwendig und sinnvoll ist. Zweitens werden die Ergebnisse der Untersuchung auf die aktuellen Diskurse um Ganztagsbildung und Kooperationen mit außerschulischen Trägern bezogen. Aufschlussreich ist hierbei neben der Notwendigkeit und den Möglichkeiten konzeptioneller Entwicklung vor allem auch die Relevanz von Akteuren im System und ihre subjektiven Theorien sowie die Bedeutung non-formaler und informeller Lernprozesse. Drittens wird der Beitrag jugendverbandlicher Angebote für die Schulkultur auch im Horizont der Schulprofilentwicklung interpretiert. Besonderes



Augenmerk wird dabei der Berücksichtigung christlicher Gehalte zukommen. Viertens werden die Ergebnisse mit Blick auf die religiösen Bildungs- und Lernorte zu interpretieren sein. Auch wenn der Religionsunterricht oftmals als wichtigster religionspädagogischer Lernort betrachtet wird, treten die Grenzen eines unterrichtlichen Zugangs zu Religion verstärkt in den Blick. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts sollen so im Horizont der Diskussionen über eine stärkere Durchlässigkeit traditioneller religiöser Lernorte und -formen interpretiert werden, wie sie empirisch (vgl. Gärtner/Könemann 2013; Gärtner/Bettin 2015) und konzeptionell in den letzten Jahren verstärkt geführt wurden (vgl. Burkhard/Wehrle 2005; Koerrenz/Wermke 2008). Im Zentrum wird dabei ebenfalls die Frage stehen, inwiefern sich ein eigenständiger religiöser Lernort „Ganztagsschule“ mit neu zu bestimmenden Dimensionen herausbildet. Und schließlich werden die Ergebnisse mit Blick auf die Bestimmung von Schulpastoral diskutiert, vor allem dahingehend, inwieweit katholische Jugendarbeit in der Schule einen eigenständigen, konzeptionell ausgewiesenen Bereich kirchlichen Handelns im Feld der Ganztagsschule darstellt oder aber Schulpastoral und kirchliche Jugendarbeit zu einem kirchlichen Handlungsfeld mit unterschiedlichen Schwerpunkten zusammengefasst werden.

Stand des Projekts

Das Projekt wird als gemeinsames Projekt der Lehrstühle für Religionspädagogik und Bildungsforschung (Katholisch-Theologische Fakultät, Westfälische Wilhelms-Universität Münster) und Praktische Theologie (Institut für Katholische Theologie, Technische Universität Dortmund) durchgeführt und startete im Frühjahr dieses Jahres. Intensiv hat uns seitdem in enger Zusammenarbeit mit unseren Kooperationspartnerinnen und -partnern die Auswahl der zu untersuchenden Schulen und Projektpartner beschäftigt. Dabei zeigte sich recht schnell – und das ist sicher als ein erstes Ergebnis unserer Untersuchung festzuhalten –, dass das Feld der ganztägigen Bildung an Schulen neben Heterogenität in der Ausgestaltung, welches schon vielfach konstatiert wurde, bedingt durch eine Ausweitung der Kooperationspartnerschaften auch durch eine Vielfalt hinsichtlich der Perspektiven auf ganztägige Bildung geprägt ist. Die Schullandschaft mit den unterschiedlichen Formen und Umsetzungen ganztägiger Angebote stellt sich uns überaus vielfältig dar. Auch innerhalb eines Standortes sind die verschiedenen Perspektiven auf Ganztagsbildung erkennbar. Zudem zeichnet sich bereits jetzt ab, dass die Jugendverbände zum Teil ein deutlich verändertes, vom

Schulsystem stark beeinflusstes Angebot in Ganztagschule einbringen, wie z. B. die Übernahme von Hausaufgabenbetreuung. Die Anbindung an einen Jugendverband ist hierbei dann primär struktureller Natur z. B. durch meistens hauptamtliches Personal, das einen biografischen jugendverbandlichen Hintergrund besitzt. Eine andere Variante scheint es zu sein, dass sie punktuell mit ausgewählten genuin jugendverbandlich geprägten Angeboten in die (Ganztags-)Schule gehen, so z. B. mit der Ausbildung zu Jugendgruppenleiter/-innen und Jugendleiter/-innen (Juleica-Kurse) oder der Ausbildung und Begleitung von Schulsanitäter/-innen. Es zeichnet sich hierbei jedoch ab, dass diese Angebote nicht speziell auf ein Konzept von Ganztagschule ausgerichtet sind, sondern sich vielmehr an Schule allgemein richten. Inwiefern diese Angebote nun durch Ganztagschule und durch die Ausweitung der Schulzeit nun stärker nachgefragt werden und diese dadurch ggf. auch Veränderungen unterzogen werden, wird Thema der Untersuchung im weiteren Verlauf des Projekts sein. ■

Jugendverbände, die ein Angebot im Ganztagsschulbereich durchführen, oder Schulen, die mit katholischen Jugendverbänden in ihrem Ganztagsbereich zusammenarbeiten, können sich gern an uns wenden (info@kajugaprojekt.de). Weitere und aktuelle Informationen zum Projekt finden Sie auch auf der Projekthomepage www.kajugaprojekt.de.

Literatur

- Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ), Diözesanverband Osnabrück: Weiterführung der Fachstelle Schulkoooperation, 2012. URL: <http://www.bdkj-osnabrueck.de/index.php/service/downloads/category/10-dioezesanversammlung-2012?download=22:beschluss-weiterfuehrung-der-fachstelle-schulkoooperation> (Zugriff: 09.11.2017).
- Burkard, Joachim/Wehrle, Peter (Hrsg.): Schulkultur mitgestalten. Pastorale Anregungen und Modelle. Freiburg im Breisgau 2005.
- Deutscher Bundesjugendring (DBJR): Jugendverbände machen Bildung – und noch viel mehr (Position 86), 2012. URL: https://www.dbjr.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/2012_DBJR-Position86_bildung_web.pdf (Zugriff: 09.11.2017).
- Gärtner, Claudia/Könemann, Judith: Religion and All-Day Schools: Impact of All-Day Schools on the Systems of School and Religion. In: Journal of Empirical Theology 1, 2013, S. 63-86.
- Gärtner, Claudia/Bettin, Natascha (Hrsg.): Interreligiöses Lernens an außerschulischen Lernorten. Eine empirische Studie zu religionsdidaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum. Berlin 2015.
- Koerrenz, Ralf/Wermke, Michael: Schulseelsorge – ein Handbuch. Göttingen 2008.
- Neumann, Ingmar: Mit der Jugendverbandsarbeit zur Ganztagsbildung. In: Burkard, Joachim/Wehrle, Peter (Hrsg.): Schulkultur mitgestalten. Pastorale Anregungen und Modelle. Freiburg im Breisgau 2005, S. 112-118.

Claudia Gärtner ist Professorin an der Technischen Universität Dortmund für die Bereiche der Praktischen Theologie und Religionspädagogik. Sie widmet sich den Forschungsbereichen der Bild- und Kirchengeschichtsdidaktik, dem (inter-)religiösen Lernen in und außerhalb von Schule sowie der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung.

Judith Könemann ist Professorin für Religionspädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Themen der Religiösen Bildung in und außerhalb von Schule sowie die (biografische) Religiositätsforschung, Religion in der Öffentlichkeit sowie die Psychologie der Gruppe. Gemeinsam mit Claudia Gärtner leitet sie das Projekt kajuga.

Sandro Dell'Anna

Jungen* in den Blick nehmen

Den Offenen Ganzttag an Grundschulen weiterentwickeln und etablieren

Wie können geschlechterbezogene Angebote – hier: gerade für Jungen* – im Rahmen des Offenen Ganztags gelingen? Mit Blick auf die Quote der weiblichen* Fachkräfte in diesem Kontext etwas provokanter gefragt: Können sie überhaupt gelingen? Wie bedeutend ist das Geschlecht der pädagogischen Fachkräfte überhaupt? Der Beitrag geht der Frage nach, wie Jungen* (und Mädchen*) den Alltag in Offenen Ganztagschulen erleben. Am praktischen Beispiel des Projekts „Trommelwirbel“ wird gezeigt, wie Jungenarbeit in diesem Kontext gelingen kann und welche Qualifizierung Fachkräfte dafür benötigen.

► Intro

Jungenarbeit wird im Mainstream des fachlichen Diskurses als Spezialisierung kinder- und jugendbezogener Pädagogik verstanden, die ihren Fokus auf die Kategorie Geschlecht legt und in pädagogische Konzepte inkludiert. Eine rechtliche Verankerung von Jungenarbeit erfolgte Anfang der 1990er Jahre im Sinne einer geschlechterbezogenen Pädagogik – gleichermaßen mit Fokus auf Mädchen* und Jungen* - im SGB VIII, § 9, Abs. 3. Der hier formulierte Auftrag hat mit der Einführung des Offenen Ganztags an Grundschulen in NRW als Kooperation von Schule und – insbesondere auch – der Kinder- und Jugendhilfe in dieses Handlungsfeld Eingang gefunden. Es stellt sich somit nicht so sehr die Frage, ob geschlechterbezogene Angebote – auch für Jungen* – im Kontext des Offenen Ganztags an Grundschulen in NRW zu installieren sind, sondern vielmehr, wie dieses gelingt.

Vor dem Hintergrund einer fachlichen Auseinandersetzung um Jungenarbeit, die diese vielfach als Frage der Haltung in pädagogischen Beziehungen zwischen Fachmännern* und Jungen* fasst und Männer* im Kontext des Offenen Ganztags personell unterrepräsentiert sind, erscheint die Implementierung von Jungenarbeit als eine „besondere“, kaum lösbare Aufgabe. Diesen Ansatz von Jungenarbeit gilt es kritisch zu befragen. Jungenarbeit ist keine Methode und ebenso wenig ausschließlich auf ein geschlechtshomogenes pädagogisches Setting zu reduzieren. Sie ist Struktur, Haltung, Beziehungsangebot und pädagogischer Ort geschlechterbezogener Anerkennung von Jungen*. Gefordert sind somit alle Akteur*innen im System Offener Ganzttag an Grundschulen und entsprechende Struktur-, Konzept- und Angebotsentwicklungen und -qualifizierungen.

Jungen ERLEBEN Schule und Offenen Ganzttag

Schule und Ganzttag sind in ihrer institutionellen und konzeptionellen Verfasstheit als Bildungsorte gedacht und beziehen ihre Legitimation aus nachweislich erlangten Bildungserfolgen. Für Jungen* (und Mädchen*) ist Schule und Ganzttag allerdings erst einmal einfach nur „Lebensort“, ein Ort, an dem „alltägliche

Dinge“ miteinander verhandelt, gelebt und ausprobiert werden. Hierzu gehört auch, dass Jungen* ihrem „So-Sein“ / „Junge-Sein“ Ausdruck verleihen und das eigene Selbstbild in Kontrastierung von Fremd- und Selbstbild weiterentwickeln.

Grundlagen solcher Aushandlungs- und Entwicklungsprozesse bilden u. a.

- positive und verlässliche zwischenmenschliche Kontakte;
- das Gefühl sicherer Zugehörigkeit;
- Bildungsgelegenheiten im weitesten Sinne;
- Raum und Zeit zur Auseinandersetzung;
- gemachte Selbstwirksamkeitserfahrungen und
- Anerkennung in ethischer, sozialer und rechtlicher Dimension.

Demnach gilt es in pädagogischen Prozessen, die Ressourcen von Jungen* in einem umfassenden Verständnis stärker in den Blick zu nehmen. Jungenarbeit leistet dieses und trägt zu einer veränderten Bildungskultur bei, sofern es gelingt, an den eingebrachten Themen anzuknüpfen und den angefragten und eingeforderten „Beziehungsraum“ anzunehmen und partizipativ zu gestalten. Dies beinhaltet auch die Gewährung von räumlichen und zeitlichen Freiheiten; nicht alles, was an pädagogischen Orten geschieht, muss pädagogisiert werden, und es gilt achtsam zu prüfen, an welchen Stellen eine pädagogische Intervention folgt.

Im Grunde liest sich dieses wie ein „Ein mal Eins“ sozialpädagogischer Strukturen und Praxen. Die Studie „Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder“ von Ulrich Deinet u. a. (2017) – eine der wenigen Studien, die die Sichtweise der Kinder im Offenen Ganzttag untersucht – weist allerdings darauf hin, dass hinsichtlich der subjektiven Wahrnehmung und Einschätzung des Offenen Ganztags an Grundschulen von Jungen* und Mädchen* deutliche Differenzen festzustellen sind (vgl. ebd., S. 40 ff.).

Dieses betrifft beispielsweise die pädagogische Beziehung von Fachkräften und Jungen*. So bejahen 71 Prozent der Mädchen* und 65 Prozent der Jungen*, dass die OGS-Fachkräfte „lieb“ seien; also jeweils der Großteil. Jedoch treffen 3,7 Prozent der Mädchen

und im Vergleich 13,7 Prozent der Jungen* deutlich negative Aussagen zu dieser Frage (vgl. ebd., S. 41). Ebenso wird von den Jungen* der geringe Anteil männlicher Betreuer* und damit verbunden das Fehlen von Ansprechpartnern* bei Problemen oder auch für „geschlechtstypische“ Aktivitäten, wie beispielsweise Fußballspielen benannt (vgl. ebd., S. 42). Differenzen zeigen sich auch in der Bewertung räumlicher Ressourcen. So besuchen 58,2 Prozent der Mädchen* die Räume des Offenen Ganztags gern und nur 2,2 Prozent verneinen dies. Demgegenüber stehen 52,1 Prozent der Jungen*, die die Räume des Offenen Ganztags gerne besuchen und 12 Prozent, die dieses ungerne tun. Deutlicher wird die Differenz, wenn die Frage nach Platz zum Draußen-Spielen gestellt wird: 80,4 Prozent der Mädchen* und 65,7 Prozent der Jungen* finden, dass der Platz ausreicht. Und zuletzt – um die exemplarische Auswahl abzuschließen – noch die Frage nach Plätzen zum Ausruhen: 58,5 Prozent der Mädchen* und nur 45,5 Prozent der Jungen* bestätigen, dass diese vorhanden sind (vgl. ebd.).

Zur Einordnung dieser Ergebnisse ist es notwendig, im Blick zu behalten, dass Jungen* (und Mädchen*) ihre Perspektiven aus ihrem „Geworden-Sein“ formulieren, sich hierin also Stereotype und Zuschreibungen an und über Geschlecht reproduzieren. Ebenso ist zu berücksichtigen, dass durch die Benennung von Differenz(en) die Dramatisierung ebendieser erfolgt und damit eine tendenzielle Verdeckung vorhandener Vielfalt an Zugängen und Ressourcen einhergeht. Und doch lassen sich die Ergebnisse als Hinweis lesen, dass die Struktur und Angebote des Offenen Ganztags besser mit den Bedürfnissen von Mädchen* zusammengehen bzw. diese sie als passender „beschreiben“ und sich Jungen* im statistischen Mittel weniger anerkannt und gesehen fühlen mit entsprechenden Konsequenzen für die Motivation und das Wohlbefinden von Jungen*. Vor diesem Hintergrund ist der Ganztag in NRW auch eine Herausforderung für Jungenarbeit: nämlich offensiv die Bildung von Jungen* mitzugestalten und sich für die Interessen und Bedarfe von Jungen* im Offenen Ganztag einzusetzen.

„Trommelwirbel“ - ein Projekt zur Entwicklung, Umsetzung und Qualifizierung geschlechterbezogener Angebote für Jungen* im Offenen Ganztag

„Trommelwirbel“¹ ist ein Projekt des Caritasverbandes für die Diözese Münster, welches im Zeitraum 01.01.2016 bis 31.12.2018 in Kooperation mit der Fachstelle Jungenarbeit NRW umgesetzt wird. Ziel des Projekts ist es, Angebote der Jungenarbeit im Kontext des Offenen Ganztags an Grundschulen zu entwickeln, umzusetzen und Fachkräfte in und für diese Arbeit zu qualifizieren. An sechs Standorten in NRW² werden Jungen*-AGs im Offenen Ganztag konzipiert und umgesetzt. Flankiert werden diese Prozesse durch ein umfassendes Qualifizierungsangebot.

Um nachhaltige strukturelle Entwicklungen beim Projektträger anzustoßen, wurden eine Steuerungs- und eine Projektgruppe eingerichtet. An der Steuerungsgruppe sind Entscheidungsträger/-innen des Caritasverbandes der Diözese, als auch der Projektstandorte beteiligt. An der Projektgruppe nehmen

Fachkräfte des Offenen Ganztags der Standorte teil. Die Einrichtung der Projektgruppe versteht sich als ein erster Schritt in Richtung eines Arbeitskreises Jungenarbeit der Caritas für die Diözese Münster. Die Fachstelle Jungenarbeit NRW ist an beiden Gruppen beteiligt. Zudem hat diese die Aufgabe übernommen, das Qualifizierungsangebot zu entwickeln und umzusetzen, u. a. eine berufsbegleitende Qualifizierung für die an den Standorten beteiligten Fachkräfte. Diese ist im Zeitraum April 2016 bis März 2017 durchgeführt worden. Sie umfasste vier Blöcke mit einem Seminarumfang von 49 Stunden. Zudem wurde eine Jungen*-AG entwickelt und durchgeführt. Hierzu wurde ein Praxisbericht erstellt und insbesondere die Erfahrungen und die Möglichkeiten der Etablierung der Jungen*-AG im Regelangebot reflektiert. Aus dem Portfolio an möglichen Inhalten wurden sehr grundsätzliche Themen für die Qualifizierung ausgewählt:

- Sozialisierungserfahrungen von Jungen*
- Normalitätskonstruktionen und soziale Ungleichheit
- Biografiearbeit
- pädagogische Werkzeuge und Handlungskompetenzen
- Partizipation von Jungen*
- Instrumente zur Selbst- und Teamreflexion

Eine zentrale Herausforderung der Qualifizierung lag in der Beteiligung männlicher Fachkräfte, da diese an keinem der Standorte bereits im Offenen Ganztag tätig waren. In der Steuerungsgruppe wurde daher entschieden, dass für den Projektzeitraum männliche Fachkräfte aus anderen Abteilungen – Tagespflege, Schulsozialarbeit und sozialpädagogische Familienhilfen – an dem Vorhaben beteiligt werden. So hat von jedem der Standorte ein multiprofessionelles „Geschlechtertandem“ an der Qualifizierung teilgenommen und die Jungen*-AG gemeinsam konzipiert und umgesetzt. Gezielt angefragt wurden hierfür Angestellte, die ein Interesse und die Möglichkeit hatten, vorhandene Stellen aufzustocken.

Die konkret entwickelten und umgesetzten Angebote der Jungen*-AGs bilden ein breites Spektrum an Themen und Zugängen ab. Anzunehmen, es gäbe so etwas wie jungentypische Zugänge, greift zu kurz und ist nicht vereinbar mit der gegebenen Vielfalt an Bedarfen. Der Anspruch bei der Konzipierung und Umsetzung der Jungen*-AGs war es folglich, zuallererst Strukturen und pädagogische Beziehungen in den Blick zu nehmen. Umgesetzt wurden letztlich Bewegungsangebote, AGs zur Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlswelten, eine (Fahrrad)Reparaturwerkstatt oder auch der Bau einer Eisenbahnlandschaft. Solche (vermeintlich) „geschlechtstypischen“ Angebote können mit dazu beitragen, dass die symbolische Repräsentanz von Jungen* und ihre Anerkennung im System Offener Ganztage eine konkret sichtbare Form und Struktur erfährt, aber Qualität im Sinne von Jungenarbeit entsteht durch die Bereitschaft,

- sich Wissen über Jungen* und ihre vielfältigen Lebenswelten anzueignen und dieses in einem fortwährenden Prozess zu aktualisieren;
- zur Organisations-, Team- und Selbstreflexion, hinsichtlich der Strukturen, Angebote und Maßnahmen, als auch der eigenen Position in hegemonialen Machtverhältnissen und ihrer Beziehungen und Einstellungen zum eigenen und zu vielfältigen Geschlechtern;
- inklusive Räume, Zugänge und Angebote zu schaffen, die dem Anspruch Teilhabe und Partizipation umzusetzen genü-

gen und folglich an den vielfältigen Bedürfnissen aller Jungen* ausgerichtet sind und

- Zuständigkeiten, Qualifizierung der Fachkräfte und Evaluation verbindlich zu klären und als zentralen Baustein der Qualitätsentwicklung im Kontext von Jungenarbeit zu fassen.

Dieses impliziert zudem, dass die Zugehörigkeit der erwachsenen Fachkraft zu einer Geschlechtergruppe ebenso kein grundlegendes Qualitätskriterium darstellt. Ein Anstieg erwachsener männlicher Repräsentanz, im Sinne heterogener und vielfältiger erwachsener Männlichkeiten, ist dennoch erforderlich und anzustreben. Ein wichtiger Grund liegt hier auch darin, dass dieses Jungen* (und Mädchen*) in ihrer Differenz individueller entsprechen kann und damit das personale Beziehungsangebot grundlegend qualitativ erhöht.

Männliche Fachkräfte im Offenen Ganztag – geht da was?

Dass dieses möglich ist, zeigt beispielsweise „Die Verlässliche“³, ein Träger Offener Ganztagsgrundschulen in Remscheid, der gezielt männliche* Studierende an Hochschulen anspricht, die dann geschlechterbezogene Angebote für Jungen* konzipieren und im Offenen Ganztag des Trägers umsetzen. Eine Qualifizierung der Angebote erfolgt durch die Teilnahme an der Qualifizierung zur Jungenarbeit, die durch das LVR-Landesjugendamt Rheinland in Kooperation mit der LAG Jungenarbeit NRW angeboten wird und durch einen Arbeitskreis Jungenarbeit des Trägers, der trägerinterne Fortbildungen organisiert und umsetzt. Zudem ist „Die Verlässliche“ Mitglied der LAG Jungenarbeit NRW und nutzt die damit verbundenen Vernetzungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten.

Ein weiteres Beispiel ist der Träger Ax-o in Aachen.⁴ Dieser hat sich mit Beginn seiner Gründung auf geschlechterbezogene Angebote, die von männlichen Fachkräften umgesetzt werden, spezialisiert. Unter anderem bietet Ax-o eine Vorlese-Ausbildung für Jungen*, die anschließend in Kindertageseinrichtungen vorlesen, Praktika für Jungen* in Sozialberufen und seit einigen Jahren auch Jungen*-AGs im Offenen Ganztag verschiedener Grundschulen der Städteregion Aachen an. Auch hier erfolgt die Qualifizierung dieser Angebote u. a. durch die Teilnahme an Qualifizierungsangeboten des LVR-Landesjugendamtes Rheinland und der LAG Jungenarbeit NRW und durch einen Arbeitskreis, der trägerinterne Fortbildungen organisiert und umsetzt.

Outro

Jungenarbeit versteht sich als Analyse- und Qualitätssicherungsinstrument, welches idealerweise ein differenziertes Angebots- und Zugangsspektrum mit verschiedenen geschlechtsgemischten und -homogenen Settings beinhaltet und aufeinander bezieht. Jungenarbeit ist somit in Teilen die Arbeit an pädagogischen Strukturen und als Querschnittsaufgabe zu etablieren, um den individuell unterschiedlichen Interessen und Themen von Jungen* angemessen begegnen zu können.

In der konkreten Planung und Umsetzung von geschlechterbezogenen Angeboten für Jungen* geht es insbesondere darum, dass diese in der pädagogischen Bezugnahme (geschlechterbezogen) gesehen, wertgeschätzt und als wichtiger Teil der



Gemeinschaft anerkannt werden wollen. Hier sind pädagogische Fachkräfte als Bezugspersonen gefordert. Das Geschlecht der Fachkräfte ist nur untergeordnet von Bedeutung. Die Zugehörigkeit der erwachsenen Fachkraft zu einer Geschlechtergruppe stellt – wie ja bereits benannt – kein grundlegendes Qualitätskriterium dar. Allerdings „machen“ Jungen* (und Mädchen*) einen Unterschied und dieses gilt, es in den pädagogischen Strukturen und Prozessen zu berücksichtigen.

Viele Faktoren begünstigen den Bildungsverlauf von Kindern oder wirken sich negativ auf diesen aus, so u. a. wirtschaftliche Möglichkeiten, Wohnort, soziale Herkunft, Migrationshintergrund, körperliche und geistige Befähigung und an der ein oder anderen Stelle ggf. auch Geschlecht. Insofern bedarf es im Offenen Ganztag einer Kultur vielfältiger Zugänge, Settings und Konzepte und es obliegt den Fachkräften des Offenen Ganztags, einen pädagogischen Bildungsort zu gestalten, der auch den Auseinandersetzungs- und Aneignungsbedarfen von Jungen* gerecht wird. Insofern ist Jungenarbeit Teil einer solchen Ausdifferenzierung und wird von Jungen* – dies zeigen die exemplarisch benannten Praxen – wertgeschätzt und gerne genutzt. ■

Anmerkungen.

- 1 <http://www.caritas-trommelwirbel.de>
- 2 http://www.caritas-trommelwirbel.de/?page_id=3895
- 3 <http://www.dieverlaessliche.de>
- 4 <http://ax-o.org>

Literatur.

Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Thomas, Sophie: Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. (Soziale Arbeit und sozialer Raum, Band 5). Leverkusen 2017 (im Erscheinen).

Sandro Dell’Anna ist geschäftsführender Referent der LAG Jungenarbeit NRW e.V. Er leitet die Fachstelle Jungenarbeit NRW und ist dort u. a. Ansprechpartner für Jungenpolitik und Lebenslagen von Jungen, geschlechterbezogene Struktur- und Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe und das zitierte Projekt „Trommelwirbel“.

Martin Heiming

Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Offenen Ganztagschule

Nicht allein die Betreuung, sondern auch Erziehung und Bildung sollen im Fokus der Übermittags- und Nachmittagsangebote im Rahmen der Offenen Ganztagschulen (OGS) stehen. Dieser Anspruch hat natürlich Konsequenzen für die Ausbildung der dort Tätigen, zu denen vielfach Erzieher/-innen gehören. In diesem Beitrag werden die rechtlichen und fachlichen Rahmenbedingungen der Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern in der OGS auf der Basis von praktischen Erfahrungen und fachpolitischem Engagement des Autors skizziert.

► *„Wir hatten uns für 14.00 Uhr verabredet, dann wollte mir die Praktikantin zu einem Praxisbesuch im Rahmen ihrer Ausbildung als Erzieherin ein Lernarrangement zeigen: Bewegungsspiele mit Zeitungen für sechs Kinder in einer OGS. ‚Leider kann meine Praxisanleiterin nicht teilnehmen, so ihre entschuldigenden Worte zur Begrüßung, ‚sie muss heute selbst eine AG leiten!‘ Sie führte mich in einen vergitterten Raum im Untergeschoss der Schule, der sowohl als Lager- und Aktivitätenraum als auch als Garderobe für die Jacken und Tornister der Kinder und als Raum für die brummen- den Kühlschränke der Küche genutzt wurde. Darüber hinaus klingelte ständig ein Telefon an einem Schreibtisch des Raumes. – Hier also sollte das Bildungsangebot für die Kinder stattfinden!“*

Nachmittagsbetreuung als Bildungsangebot

Seitdem die Landesregierung 2003 beschlossen hat, den Ausbau der sogenannten gebundenen und offenen Ganztagschulen voranzutreiben und im Gegenzug dafür viele Kommunen und Städte die sich bis dahin stets bewährten Horte nach dem SGB VIII abbauten, seitdem die OGS (Offenen Ganztagschulen) im zunehmenden Maße als vornehmliche Orte für die außerfamiliäre Betreuung von Kindern etabliert werden, seitdem ist dieser Ausbildungsort auch zusehend in das Blickfeld der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern gerückt. Als großes „soziales Bedürfnis“ wurde damals aufgrund der wachsenden Zahl alleinerziehender Mütter oder Väter sowie zunehmender Berufstätigkeit beider Elternteile der Bedarf der Betreuung von Kindern über den Vormittag hinaus gesehen (vgl. Offene Ganztagschule 2005, S. 6). Dass die verlässliche Betreuung für dieses Klientel nicht mehr vornehmlich in primären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe verortet wird, sondern am Lernort Schule, spricht zunächst für das hohe bildungspolitische Ideal, welches mit diesem Angebot einhergeht: Schulzeit und Freizeit sollen Kinder im Kontext von Schule als gemeinsame Lebenszeit erleben. Schule bekommt damit einen anderen Impetus als der manchmal noch geläufige Ort, an dem nach einer unbeschwerten Kindergartenzeit der „Ernst des Lebens“ beginnt. Und Freizeit ist damit nicht mehr vermeintlich „nutzlose“ Zeit, sondern kann gezielt gestaltet werden, um vertiefende Lernerfahrungen zu machen. Schule wird zum Lebensort mit einem hohen Standard unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Bildungsangebote. „Ein neues Verständnis von Schule“ sollte damit entwickelt werden (ebd.).



Rechts- und Qualitätsrahmen

Eingebettet in die Verpflichtung der Träger der öffentlichen Jugendhilfe, Plätze für Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter bedarfsgerecht in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege vorzuhalten (§ 24 Abs. 4 SGB VIII), können Angebote an Schulen diese Verpflichtung erfüllen, „soweit die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote nach den Grundsätzen des SGB VIII gestaltet werden (§ 5 Abs. 1 KiBiz)“ (RdErl. 2010, 1.4). Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass es nicht allein um Betreuungszeiten geht, die Eltern angeboten werden sollen, sondern um Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote, die sich an den (hohen) Standards des SGB VIII messen lassen müssen. Und auch nur aus diesem Grund ist die OGS Bestandteil der Praxisausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, andernfalls kämen auch Betreuungsangebote schwedischer Möbelhäuser oder Weihnachtsmarktveranstalter in Frage, die aber ganz klar als Ausbildungsorte ausgeschlossen sind.

Schon 2001 hat die Jugendministerkonferenz auf der Grundlage eines Berichts der „Kommission Kindertagesstätten, Tagespflege, Erziehung in der Familie“ beschlossen, die Zusammenarbeit der Lernorte „Praxis“ und „Schule“ zu verstärken und weiterzuentwickeln mit dem Ziel, der Mitverantwortung der Jugendhilfe bei der Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern Rechnung zu tragen („Lernort Praxis“, 2001, S. 95). Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass

die Kompetenzen, „die die Erzieherinnen und Erzieher in der Praxis brauchen, ... keineswegs alle in der fachschulischen Ausbildung angemessen erworben werden (können)“ (ebd., S. 97). Vielmehr soll der Lernort Praxis den Schülerinnen und Schülern „persönliche und professionelle Sicherheit und Stabilität vermitteln sowie zentrale Schlüsselkompetenzen stärken“ (ebd., S. 98). Als Qualitätsstandards des Lernortes Praxis werden dabei u. a. genannt:

- Ein ausreichendes Zeitbudget der sozialpädagogischen Einrichtungen für die Wahrnehmung von Ausbildungsaufgaben,
- die Qualifizierung von berufserfahrenen Fachkräften für die Anleiter(innen)tätigkeit und eine entsprechende Fortbildung,
- die Einhaltung des Personalschlüssels, um gewährleisten zu können, dass Schülerinnen und Schüler während ihrer praktischen Ausbildungsabschnitte i. d. R. nicht ohne Anleitung tätig werden und diese nicht als Ersatz für eine sozialpädagogische Fachkraft eingesetzt werden sowie
- die Bereitschaft zur Entwicklung umfassender Beziehungen zum „Lernort Schule“ (vgl. ebd., S. 101).

Auch die OGS ist damit für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern auf der Fachschulebene zunächst ein attraktiver Ort, bietet sie doch eine Fülle an Möglichkeiten, den Aufbau pädagogischer Beziehungen zu üben oder aber zielorientierte und geplante Lernsettings zu gestalten – sofern die o. g. Qualitätsstandards eingehalten werden.

Schulische Rahmenbedingungen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Die jüngsten Richtlinien und Lehrpläne für die Ausbildung in Nordrhein-Westfalen weisen darauf hin, dass sich Fachschulen zur Übernahme erweiterter Verantwortung und Führungstätigkeit qualifizieren, indem sie zusammen mit Einrichtungen der sozialpädagogischen Praxis den Auszubildenden Fach-, Human- und Sozial-, Methoden- als auch Lernkompetenz vermitteln. Die Kompetenzorientierung der Ausbildung erfordert demnach handlungs- und entwicklungsorientierte didaktische Ausbildungsansätze, die spezifiziert in einem wechselseitigen Zusammenspiel von explizitem wissenschaftlich-theoretischen Wissen, von implizitem Erfahrungswissen, das in professionellen Kontexten immer wieder in reflektiertes Erfahrungswissen transformiert werden soll, und auch von Fertigkeiten, z. B. methodischer oder didaktischer Art (Sekundarstufe II, 2014, S. 20). Schon an dieser Stelle wird deutlich, dass der Erwerb von Erfahrungswissen und Handlungskompetenz allein mithilfe ständiger Reflexionen und Feedbacks zustande kommt. Dazu bedarf es Fachkräfte vor Ort, welche die Auszubildenden begleiten, beraten und ihnen Rückmeldungen zu den von ihnen erbrachten Leistungen geben. Die Anforderungen an die Qualifikation dieser Fachkräfte sind hierbei genau beschrieben. So sollen Praxisstellen sicherstellen, „dass den Studierenden Fachkräfte zur Seite stehen, die über eine mindestens zweijährige einschlägige Berufserfahrung als Erzieherin bzw. Erzieher verfügen, die für die Anleitung qualifiziert sind und zur Wahrnehmung der Ausbildungsaufgaben hinreichend Zeit zur Verfügung gestellt bekommen“ (ebd., S. 28). Dass der Lernort „Praxis“ so bedeutend für die Ausbildung ist, wird auch dadurch deutlich, dass die in der Praxis erbrachten Leistungen der Auszubildenden nicht allein einer Vertiefung theoretischen Wissens oder einer Erprobung im Handlungsfeld

Praxis dienen, sondern noten- und damit versetzungsrelevant sind. So ist die Feststellung der Berufsfähigkeit an die Bewährung in Praktika gebunden. Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung stellt dabei klar, dass die Leistungen in der Praxis mindestens ausreichend sein müssen, um versetzt oder zum Fachschulexamen zugelassen zu werden (§ 29 APO-BK NRW, Anlage E). Die Leistungen, die hierbei benotet werden, sind u. a. Beobachtungs-, Verlaufs- und Ergebnisprotokolle, Situationsanalysen, die Planung und Reflexion pädagogischer Prozesse sowie ein Gutachten der Anleiterin oder des Anleiters in der Praxisstelle (VV 33.4 zu § 34 Abs. 4 APO-BK NRW, Anlage E).

OGS – Ausbildung im Konjunktiv: „Man müsste, man sollte, man könnte ...“

Der Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2016 zeigt auf, dass in Ganztagschulen neben einschlägig fachlich qualifiziertem Personal wie Erzieher/-innen, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, Kinderpfleger/-innen, Kulturpädagoginnen und -pädagogen sowie Schulsozialarbeiter/-innen auch nicht qualifizierte Mitarbeitende arbeiten. Hier werden genannt: Übungsleiter/-innen, Hauswirtschaftler/-innen, Praktikanten und Praktikantinnen, Ehrenamtliche, BuFDIs, FSJ'ler und Honorarkräfte. Abgesehen davon, dass es ggf. fraglich ist, ob mithilfe dieses oftmals pädagogisch nicht qualifizierten Personals die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsqualität nach den Grundsätzen des SGB VIII erreicht wird, kommen für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern allein o. g. Fachkräfte in Frage. Der Bildungsbericht zeigt allerdings auf, dass in 2016 z. B. in Ganztagschulen der Sekundarstufe I die am stärksten vertreten Berufsgruppe pro Schule die der Kinderpfleger/-innen und Sozialassistentinnen und -assistenten ist sowie die der ehrenamtlich Tätigen (Bildungsbericht, 2016, S. 16).

Wer also bleibt konkret in den Einrichtungen übrig, um die Erzieher/-innen entsprechend den genannten Vorgaben auszubilden? Die drei großen Landesarbeitsgemeinschaften (LAG) NRW der Fachschulen für Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik (öffentlich, evangelisch, katholisch) beklagen auch einmütig, dass die Qualität von pädagogischer Arbeit und auch von Praxisanleitung dem Zufall überlassen und nicht strukturell abgesichert ist, was nicht hinnehmbar sei. Und eine weitere Problematik wird deutlich: Die LAG der freien Wohlfahrtspflege NRW mahnt in einem Positionspapier OGS 2017 an, dass unter den gegebenen Rahmenbedingungen die sich seit mehreren Jahren abzeichnenden Problemlagen, „wie z. B. Beschäftigung in Teilzeitstellen mit niedriger Wochenstundenzahl, Beschäftigung gering qualifizierten Personals, niedrige Entlohnung und eine damit einhergehende überdurchschnittliche Personalfuktuation“ (LAG 2017) nicht gelöst werden können.

Ist dies nun die Ausnahme? Der Austausch der drei Landesarbeitsgemeinschaften macht deutlich, dass die Missstände in Nordrhein-Westfalen auf breiter Ebene zu beobachten sind. So ist es nicht hinnehmbar, dass sich 60 Kinder während der OGS-Betreuung in einem Klassenraum aufhalten müssen, da keine anderen Räume zu Verfügung stehen. Wo bleibt hier der Anspruch eines Bildungsangebots? Es ist nicht hinnehmbar, dass Kinder in vergitterten Kellerräumen betreut werden, die multifunktional genutzt und damit stets störanfällig sind.

Mir tut die Leitung einer OGS leid, die nur einen mit mobilen Sichtschutzwänden vom Speiseraum abgetrennten „Verwaltungsbereich“ hat, in dem auch die Reflexionsgespräche mit den Auszubildenden stattfinden, und der geprägt ist von der Geräuschkulisse der Mensa und der Konvektoren, die das Essen erwärmen. Nicht zuletzt tun mir die Auszubildenden leid, die entsprechend dem Münchhausen-Prinzip auf sich selbst verwiesen sind, wenn es um die Qualität ihrer Leistungen geht, da niemand da ist, der ein fachliches Feedback geben kann. Welche Sicht von Professionalität wird den Auszubildenden vermittelt, wenn sie am Lernort Praxis allein die Mangelverwaltung kennenlernen? Sie haben keine andere Chance, als diese als Ausdruck des „Normalen“ zu erfahren und dementsprechende Verhaltensmuster zu übernehmen. Das ist aber alles andere als Professionalität.

So bleibt auch von Seiten der Ausbildungsstätten die Forderung nach angemessener sachlicher und finanzieller Ausstattung der Ganztagschulen. Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote sind flächendeckend nicht zum Nulltarif oder ohne Aufschlag zu haben. Es bleibt aber vor allem die Forderung nach einer ausreichenden Anzahl von Fachkräften, vielleicht sogar mithilfe einer Fachkraftquote, die entsprechend den Vorgaben der Jugendministerkonferenz die Qualität der Ausbildung von Erzieher/-innen am Lernort Praxis in der OGS sicherstellt. ■

Literatur:

Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg, APO-BK NRW, Anlage E (BASS 13-33 Nr. 1.1/ Nr. 1.2).

LAG der Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen: Positionspapier zur Finanzierung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich (OGS), Skript 2017.

„Lernort Praxis“ in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 17./18. Mai 2001 in Weimar.

Offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen. Informationen, Entscheidungshilfen und Anregungen für Kirchenkreise und Kirchengemeinden. Düsseldorf 2005.

Runderlass (RdErl.) des Kultusministeriums vom 2.3.1974. „Hausaufgaben in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I“. BASS 12–31 Nr. 1.

Runderlass (RdErl.) des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 23.12.2010. „Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I“. BASS 12-63 Nr. 2.

Sekundarstufe II – Berufskolleg. Bildungsgang der Fachschulen des Sozialwesens; Fachrichtung Sozialpädagogik. Lehrplan zur Erprobung. RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 22.05.2014.

Martin Heiming ist Schulleiter des Anna-Zillken-Berufskollegs in Dortmund und unterrichtet hier die Fächer Katholische Religionslehre und Sozialpädagogik. Er ist zudem Vorsitzender der Landesarbeitsgemeinschaft Kath. Fachschulen für Sozialpädagogik NRW.

THEMA

Thomas Fischbach/Hermann Josef Kahl

Begrenzte Freiräume

Auswirkungen von Ganztagsbetreuung auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen

Der quantitative Anstieg der Ganztagsbetreuung wird nicht nur von Eltern und pädagogischen Fachkräften interessiert und teils skeptisch miterlebt und beobachtet. Auch aus medizinischer Sicht stellt sich die Frage: Ist diese Entwicklung für die beteiligten Kinder und Jugendlichen eher Seuche oder Segen? Die Stellungnahme des Berufsverbands der Kinder- und Jugendärzte unterstreicht, wie wichtig es ist, die Kinder und Jugendlichen und ihre Gesundheit bei dieser Entwicklung nicht aus dem Blick zu verlieren.

Die föderale Struktur im deutschen Bildungswesen hat uns einen Flickenteppich an verschiedenen nachmittäglichen Betreuungsformen präsentiert. Es gibt unterschiedliche Zeitstrukturen. Es gibt offene und gebundene Ganztagsbetreuung. Auch die Versorgung mit zusätzlichen pädagogischen Fachkräften folgt keinem einheitlichen Muster. Die zentrale Frage für uns ist aber: Entspricht die zusätzliche schulische Betreuung am Nachmittag überhaupt den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen?

Wünsche von Kindern und Jugendlichen

Der Versuch, einen Überblick über den Qualitätsnachweis des nachmittäglichen Erziehungs- und Bildungsauftrages zu erhalten, ist ernüchternd. Fast alle Studien bzw. Untersuchungen

beschäftigen sich mit den Bedürfnissen der Eltern. So lautet bereits der Titel der Bertelsmann-Studie von 2016: „Wie Eltern den Ganzttag sehen: Erwartungen, Erfahrungen, Wünsche“. Dargestellt sind die Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. Abgesehen davon, dass ca. 50 Prozent der Eltern eine bessere individuelle Förderung ihrer Kinder, eine bessere Personalausstattung und einen besseren Informationsfluss zwischen Lehrkräften und Familie wünschen, bleiben die Wünsche der Kinder und Jugendlichen unbeantwortet. Allerdings weist die Studie auch nach, dass mindestens 35 Prozent der Eltern mit Kindern zwischen sechs und 16 Jahren ihr Kind lieber zu Hause selbst betreuen (würden). Die Studie der Robert Bosch Stiftung „Mehr Schule wagen – Empfehlungen für den guten Ganzttag“ (2017) zieht die Schlussfolgerung, dass längere Öffnungszeiten, bessere

pädagogische Konzepte, mehr Gestaltungsspielräume für die Schulleitungen und eine höhere finanzielle Ausstattung notwendig sein.

Und die Kinder und Jugendlichen? Die länderübergreifende StEG-Studie („Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ 2012 – 2015) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zeigt, dass der Besuch von Ganztagsangeboten innerhalb eines oder zweier Halbjahre nicht ausreicht, um fachliche Kompetenz messbar zu steigern. Immerhin ein Kriterium, dass die Schüler/-innen betrifft. Eine weitere Studie über Bewegung und Sport an Ganztagschulen (Kuritz et al. 2016, S. 162) kommt zu dem Ergebnis: „Gegenwärtig ist jedoch nicht eindeutig geklärt, ob dieses Mehr an Zeit mit einer Zu- oder Abnahme des Aktivitätsverhaltens einhergeht.“

„Kommst Du raus zum Spielen?“ Diesen Satz gibt es immer weniger, wenn die Kinder bis 16.00 Uhr in der Schule sind. Wird die altersadäquate individuelle Beschäftigung in der Freizeit immer mehr verschwinden? Wird durch die institutionelle und kollektive Erziehung das Recht der Kinder und Jugendlichen, eigene Erfahrungen zu machen, eigene Hobbys zu definieren, die Ruhe- und Entspannungszeiten selber zu bestimmen usw., verlorengehen? Wird durch die aktuellen schulischen Settings der Einfluss der Familien auf die sozialen Kompetenzen und auf die gesamte Erziehung ihrer Kinder vermindert? Und: Bedroht der hohe Arbeitsdruck und Stress die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler?

„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“, so sagt es unser Grundgesetz in Artikel 6. Der Berufsverband der Kinder und Jugendlichen (BVKJ) weiß aus den sozialpädiatrischen Recherchen, dass natürlich nicht alle Eltern eine angemessene Erziehungskompetenz besitzen. Etwa 20 Prozent der Kinder werden aus unterschiedlichen Gründen zu Hause nicht gemäß ihren Fähigkeiten gefördert. Welche Gründe das sind, ist zunächst einmal unwichtig.

Ganztage: Eine Chance für Chancengleichheit

Aber gerade diese Kinder brauchen eine spezielle und individuelle Förderung, um ihre Chance auf ein gebildetes Leben zu bekommen. Und darin sehen wir zuerst die Aufgabe der Schulen in der Nachmittagsbetreuung. Chancengleichheit erhöht man nicht durch Aufbewahrung aller Schüler/-innen an einem Ort. Professor Dr. Wilfried Bos, einer der bekanntesten und renommiertesten Grundschulforscher in Deutschland, kommt zu dem Ergebnis: „Beim Ganztage, wie wir ihn in der Regel haben, handelt es sich um eine Nachmittagsbetreuung. Damit ist gewährleistet, dass die Kinder gut aufgehoben sind, während die Eltern arbeiten. Mehr aber meist nicht“ (N4t 2017).

Der Vorstellungsgrund der Kinder und Jugendlichen in unseren Praxen ist immer häufiger eine der sog. Neuen Morbiditäten: Verhaltensauffälligkeiten, Leistungsprobleme, Konzentrationsstörungen, Lese- und Rechtschreibschwächen (nicht: -störungen!), Sprachauffälligkeiten aber auch unklare Kopf- und Bauchschmerzen, Schlafstörungen etc. Und es fällt uns auf, dass die pädagogischen Fachkräfte immer häufiger noch so kleine Auffälligkeiten der Kinder medikalisieren und entsprechende „Therapien“ (Lo-



go-, Ergo- oder Mototherapie usw.) empfehlen. Der enorme Leistungsdruck und der zunehmende Erziehungsunwille vieler Eltern werden kaum thematisiert. Die Nachmittagsbetreuung orientiert sich nicht an den Interessen und Neigungen der Kinder, sondern primär an den ökonomischen Interessen der Gesellschaft.

Keine bildungspolitische Strategie kann es sich jedoch leisten, immer mehr kranke Kinder und Jugendliche zu produzieren. Es gibt Überlegungen, die Arbeitszeit für junge Familien zu verkürzen und eine finanzielle Kompensation für Erziehungsarbeit bereitzustellen. Flexible Abholzeiten am Nachmittag, Zusammenarbeit mit kommunalen Anbietern von Musikschulen, Sportvereinen, Kirchengemeinden usw. sind weitere begrüßenswerte Ansätze. Vor allem aber gehört bei allen schulischen Plänen – seien sie pädagogischer, räumlicher oder lebenszeitlicher Natur – die Sensibilität für die Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler immer an die erste Stelle. ■

Literatur:

Bertelsmann Stiftung/Robert Bosch Stiftung/Stiftung Mercator GmbH/Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (Hrsg.): Mehr Schule wagen. Empfehlungen für guten Ganztage. Gütersloh 2017. URL: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Mehr_Schule_wagen_Ganztage_ganztage_2017.pdf (Zugriff: 21.11.2017)

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Wie Eltern den Ganztage sehen: Erwartungen, Erfahrungen, Wünsche. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2016.

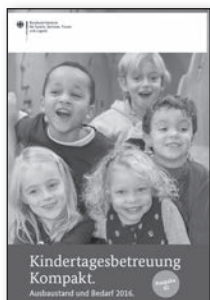
Kuritz, Arvid/Dinkelacker, Marie/Mess, Filip: Bewegung und Sport in Ganztage-schulen - Eine systematische Literaturübersicht zum aktuellen Forschungsstand in Deutschland. In: Sportwissenschaft, 46 (2016), 3, S. 162-178.

Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztage-schule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen, Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztage-schulen (StEG). Weinheim 2011.

News4teachers (N4t): „Der Unterricht ist das A und O“: Woran es beim Ganztage in Deutschland hapert – ein N4t Interview mit Bildungsforscher Wilfried Bos. 31. Juli 2017. URL: <http://www.news4teachers.de/2017/07/der-unterricht-ist-das-a-und-o-woran-es-beim-ganztage-in-deutschland-hapert-ein-n4t-interview-mit-bildungsforscher-bos/> (Zugriff: 21.11.2017)

Dr. med. Thomas Fischbach ist als Facharzt für Kinder- und Jugendmedizin in Solingen tätig. Er ist Präsident des Berufsverbands der Kinder- und Jugendärzte (BVKJ) e.V.

Dr. med. Hermann Josef Kahl ist Arzt für Kinderheilkunde und Jugendmedizin und Kinder- und Jugend-Kardiologie. Zudem ist er als Bundespressesprecher des BVKJ aktiv.



Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
Kindertagesbetreuung Kompakt

Ausbaustand und Bedarf 2016
Ausgabe 02
 Berlin 2017

Die Publikation beleuchtet den bundesweiten Ausbaustand und den Betreuungsbedarf in der Kindertagesbetreuung. Dabei werden Ausbaustand und Bedarfe auch in den Ländern dargestellt sowie die Altersgruppen der unter Dreijährigen, der Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt sowie Grundschulkinder bis unter elf Jahre in den Blick genommen. Als Grundlage dienen zwei Datenquellen: Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik nach dem SGB VIII und die Ergebnisse der „Kinderbetreuungsstudie u15: Inanspruchnahme und Bedarfe“ (2016) des Deutschen Jugendinstituts (DJI).

Kostenfrei und nur online verfügbar unter:
<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/kindertagesbetreuung-kompakt/113850>



Thomas Coelen / Ludwig Stecher (Hrsg.)
Die Ganztagschule

Eine Einführung
 Weinheim und Basel 2014

Diese Einführung in die neuere Entwicklung von Ganztagschulen beinhaltet organisatorische (Formen, Kooperationen) und konzeptuelle Themen (Historie, Zielsetzungen, Angebotsstrukturen, Bildungslandschaften) sowie professions- (Lehrkräfte, weiteres pädagogisch tätiges Personal) und adressatenbezogene Fragen (Kulturformen, Wirkungen, soziale Herkunft, Bildungsungleichheit) und politikrelevante Aspekte (internationaler Vergleich, Bildungs- und Sozialpolitik). Die Autoren stammen aus der Schul- und Sozialpädagogik sowie der Bildungs- und Jugendforschung. Die Herausgeber wirken seit Jahren an empirischen Studien und theoretischen Debatten zur Ganztagschule mit. Ein umfassendes und grundlegendes Fachbuch, das einen sehr guten Überblick über das Thema Ganztagschule gibt.

228 Seiten, Preis: 19,95 Euro, Beltz Juventa, ISBN: 978-3-7799-2179-0.



Karen Hagemann / Konrad H. Jarausch (Hrsg.)

Halbtags oder Ganztags?

Zeitpolitiken von Kinderbetreuung und Schule nach 1945 im europäischen Vergleich

Weinheim und Basel 2015

Wie und warum konnte sich das deutsche Halbtagsmodell im Vor- und Grundschulbereich im Nachkriegseuropa zu einem Sonderweg entwickeln? Expertinnen und Experten aus den Erziehungs-, Geschichts- und Sozialwissenschaften analysieren die Ursachen für die unterschiedliche Entwicklung der Zeitstrukturen in Kindergarten, Vorschule und Grundschule und deren gesellschaftliche Auswirkungen in elf Ländern Ost- und Westeuropas. Theoretischer Bezugspunkt dieser historisch und international vergleichenden Analyse ist das Konzept der Zeitpolitik. Die einzelnen Beiträge können aber auch ohne Kenntnis dieses Rahmenkonzepts mit Gewinn gelesen werden.

514 Seiten, Preis: 39,95 Euro, Beltz Juventa, ISBN: 978-3-7799-2974-1.



Hiltrud Schwetje-Wagner / Andreas Wagner

Wider die Verplanung der Kindheit

Ganztagschule – oder Raum zum Leben?

Göttingen 2016

Schlechtes Abschneiden bei PISA, Fachkräftemangel in der Wirtschaft, fehlende Betreuungsmöglichkeiten zur Unterstützung junger Mütter, stetig sinkende Geburtenraten – es gibt kaum ein gesellschaftliches Problem, für das die Ganztagschule nicht die vermeintliche Lösung anbietet. Das erklärt der Autorin und dem Autoren zufolge die rasante Zunahme dieser Schulform im letzten Jahrzehnt. Weitgehend unbeachtet sei dabei geblieben, welche Veränderungen des Bildungs- und Erziehungsprozesses damit verbunden sind und stillschweigend in Kauf genommen werden. Welche Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lernen, nachhaltige Erziehung und gesundes Aufwachsen bleiben aus strukturellen und organisatorischen Gründen unberücksichtigt oder werden gar missachtet? Welche individuellen Entfaltungsmöglichkeiten, die eben noch selbstverständlich waren, entfallen künftig aus Zeitgründen? Diese Fragen stellen die Autoren nicht nur aus beruflicher, pädagogischer Perspektive, sondern ebenso aus gemeinsamer Elternsicht. Ein weniger wissenschaftliches, eher polemisches Buch, das Kritiker/-innen der Ganztagschulentwicklung gerne lesen werden.

176 Seiten, Preis: 20,00 Euro, Vandenhoeck & Ruprecht, ISBN: 978-3-525-70181-2.



Die in dieser Rubrik veröffentlichten Meinungen werden nicht unbedingt von der Redaktion und dem Herausgeber geteilt. Die Kommentare sollen zur Diskussion anregen. Über Zuschriften freut sich die Redaktion von **THEMA JUGEND**.

Im Mittelpunkt das Kindeswohl?

■ Kleinkinder haben eine 38-Stunden-Woche: In Deutschland werden mehr als die Hälfte aller Kita-Kinder unter drei Jahren mindestens 35 Stunden pro Woche von Erzieher/-innen betreut, mit steigender Tendenz. Und von der Politik wird die 24-Stunden-Kita gefördert.

Die Betreuung von Kindern außerhalb der Familie ist nicht unumstritten. In bestimmten Kreisen unserer Gesellschaft wird die Mutterrolle immer noch erhöht. Dabei ist es für Frauen ebenso wichtig wie für Männer, Befriedigung und Selbstwertgefühl aus einer erfüllenden beruflichen Aufgabe zu erhalten. Aus einer Schweizer Studie geht hervor, dass fast die Hälfte der Mütter, die für ihre Vorschulkinder zu Hause bleiben, latent depressiv ist. Frauen sehen sich mit einem ausgesprochen widersprüchlichen Frauenbild konfrontiert: Einerseits wird von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen immer noch das Bild der traditionellen Ehefrau und Mutter propagiert, die eigene Wünsche und Ansprüche zugunsten der Familienmitglieder zurückstellt – untermauert durch die Einführung des Betreuungsgeldes. Andererseits hat sich seit Jahren ein konkurrierendes Leitbild der selbstständigen, berufstätigen und unabhängigen Frau entwickelt, die ihr Leben aktiv nach eigenen Wünschen und Bedürfnissen gestaltet. Frauen wollen heute beides. Und immer mehr Männer auch.

Mit dieser Entwicklung geht der Ausbau der Kindertagesbetreuung einher. Inzwischen gibt es einen Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz. Die Förderung der Einrichtung von 24-Stunden-Kitas scheint in dieser Entwicklung konsequent und natürlich auch fair zu sein: Viele Familien sind finanziell gezwungen, dass beide Eltern arbeiten, um das Familieneinkommen sicherzustellen. Außerdem haben Alleinerziehende kaum eine Wahl, ob sie sich zu Hause um den Nachwuchs kümmern oder arbeiten, um die Existenz zu sichern und nicht von Hartz-IV leben zu müssen. Einer Erhebung des Statistischen Bundesamtes zufolge arbeiten mittlerweile 60 Prozent aller Erwerbstätigen in Deutschland gelegentlich oder häufiger am Wochenende, nach 18 Uhr oder in Wechselschichten. Auch Busfahrer/-innen, Krankenpfleger/-innen, Kellner/-innen, Polizistinnen und Polizisten – sie alle sind schlecht versorgt mit einer Kita, die um vier oder fünf Uhr nachmittags schließt. Es ist nicht gerecht, wenn sie privat einen Babysitter zahlen müssen, während andere Eltern mit regelmäßigen Arbeitszeiten die Kinderbetreuung subventioniert bekom-

men. Dabei ist nicht geplant und es entspricht auch nicht der Realität, dass die Kinder 24 Stunden in der Kita bleiben, nur weil sie so heißt. Sie sind, wie andere Kinder auch, höchstens 10 Stunden dort – nur eben zu anderen und wechselnden Zeiten.

Dennoch stellt sich die Frage, ob die 24-Stunden-Kita das richtige Signal ist. Wer verlangt dies? Die Kinder? Die Eltern? Oder sind es nicht die Unternehmen, die die zeitlichen Vorgaben machen? Und ist es gerecht, dass die Kinder immer um die Ansprüche der Arbeitswelt herumorganisiert werden müssen? Für die Arbeitgeber/-innen wäre es bequem, wenn eine 24-Stunden-Kita den Eltern die Argumente nähme. Wer kann dann noch sagen: Ich kann diesen Dienst nicht übernehmen, ich habe ein Kind zu versorgen?

In der Diskussion um familienfreundliche Arbeitszeiten muss der Fokus dringend wieder auf die Kinder gerichtet werden. Für die meisten Kinder ist „Fremdbetreuung“ heute ein Teil ihres Lebens, sodass die Frage nach den Auswirkungen auf ihre Entwicklung von zentraler Bedeutung ist. Elementar für eine positive Entwicklung des Kindes ist eine sichere Bindung zu wichtigen Bezugspersonen. Sie entsteht durch die Verlässlichkeit der Erziehungsperson. Kleinkinder haben im Idealfall eine sogenannte sichere Bindung an die Haupterziehungsperson. Dies ist meist die Mutter, kann aber auch eine andere Bezugsperson sein. Ein Blick in die Vergangenheit zeigt, dass Kinder durchaus eine gesunde und glückliche Entwicklung haben können, wenn sie kompetent und liebevoll von verschiedenen Bezugspersonen betreut werden, sei es die Tante, die Großeltern, Bekannte oder Nachbarn. Allerdings gibt es auch Studien, wie die Wiener Krippenstudie (2012), die belegen, dass sich die frühkindliche Betreuung durch Fremde negativ auf die Stressbewältigung der Kleinkinder auswirken kann. Wie stark die Auswirkung ist, hängt von vielen Faktoren ab. Deshalb ist es wichtig, darauf zu schauen, dass die Rahmenbedingungen kindgerecht sind. Aber jetzt muss es endlich um Qualität gehen, auch wenn damit hohe Kosten verbunden sind. ■

Professorin Dr. Marianne Genenger-Stricker ist die Vorsitzende der Landesarbeitsgemeinschaft, der sie als persönliches Mitglied angehört. Beruflich ist sie an der Katholischen Hochschule NRW in Aachen tätig und lehrt dort Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit.



Danielle Graf/Katja Seide
Das gewünschtete Wunschkind aller Zeiten treibt mich in den Wahnsinn

Der entspannte Weg durch Trotzphasen

Bereits im Titel gelingt den Autorinnen von „Das gewünschtete Wunschkind aller Zeiten treibt mich in den Wahnsinn“ ein Balanceakt, der sich wie ein roter Faden durch das gesamte Buch zieht. Es geht um die Wertschätzung der Kinder und gleichzeitig um das Verständnis für alle Eltern, die in Trotzsituation ratlos und nicht selten überfordert sind. Mit vielen Praxisbeispielen werden Probleme und Herausforderungen in der Erziehung offengelegt und zugleich mögliche Lösungswege angeboten.

Die Mischung aus wissenschaftlichen Erkenntnissen und praxisnahen Erläuterungen beeindruckt beim Lesen ebenso wie die Herleitungen, warum vieles in unserer Erziehung mit der Geschichte unserer Gesellschaft einhergeht. Die sogenannte „schwarze Pädagogik“ hat die Gesellschaft jahrzehntelang geprägt und beeinflusst bis heute (teilweise) unsere Erziehung. Dennoch gelingt es der Juristin und Organisationsentwicklerin Danielle Graf und der Sonderpädagogin Katja Seide, die selbst mittlerweile zwei bzw. drei Kinder haben, keinen Erziehungsstil an den Pranger zu stellen. Vielmehr bieten sie in ihrem Buch alternative Formen an, Kinder in ihrer Entwicklung positiv zu begleiten und zu stärken. Dabei werden keine Blickwinkel vernachlässigt. Ganz gleich, ob es um Erwartungen von Eltern oder Kindern geht, den Autorinnen gelingt es, in ihren Lösungsansätzen Eltern und Kindern verständnisvoll und wertschätzend zu begegnen. Ein Ansatz, der vermutlich nicht immer im Alltag zwischen Kindern und Eltern gelingt, aber dennoch für die Erziehung von Kindern erstrebenswert ist. Das Buch leistet daher einen wichtigen Beitrag dazu, Kinder und Jugendliche zu stärken, ohne Eltern dabei zu überfordern.

Die beiden Autorinnen starteten im Jahr 2013 ursprünglich mit einem Internet-Tagebuch. Dies nutzten sie nicht nur, um von ihren eigenen Erfahrungen als Mutter zu berichten. Vielmehr ist die Plattform noch heute ein Forum für sämtliche Fragen zur Erziehung und alle Herausforderungen, die damit verbunden sind. Graf und Seide gelang es bereits damals, unzählige Eltern zu begeistern. Der Blog „Das gewünschtete Wunschkind aller Zeiten treibt mich in den Wahnsinn“ ist der größte deutschsprachige Familienblog, der täglich Millionen Zugriffe erfährt. Das fachliche Wissen der Autorinnen findet im Buch sowie im gleichnamigen Forum (<http://www.gewuenschtestes-wunschkind.de>) ebenso Platz, wie die Erfahrungen mit ihren eigenen Kindern und wissenschaftliche Erkenntnisse. Es ist genau diese Kombination, die dieses authentische Buch, das auch als Hörbuch empfehlenswert ist, hat entstehen lassen und die es auszeichnet.

Petra Steeger

288 Seiten, Klappenbroschur, Preis: 14,95 Euro, ISBN: 978-3-407-86422-2, Beltz Juventa, Weinheim 2017.



Karl H. Richstein / Werner Tschan
Weiterbildung zur Prävention sexualisierter Gewalt

Das Modellprojekt des Erzbistums Freiburg im Breisgau

Infolge der seit 2010 vermehrt bekannt gewordenen Missbrauchsfälle im kirchlichen Raum und der daraufhin entwickelten Präventionsordnungen für die deutschen (Erz-)Bistümer ist ein hoher Schulungsbedarf entstanden. Für alle kirchlichen Mitarbeitenden, die im Rahmen ihrer Tätigkeit direkt oder indirekt Kontakt mit Kindern, Jugendlichen sowie schutz- oder hilfebedürftigen Erwachsenen haben, sind Schulungen zum Thema „Prävention sexualisierter Gewalt“ verpflichtend geworden. Wie sie gestaltet sein können, wird in diesem Buch exemplarisch anhand des Curriculums der Erzdiözese Freiburg im Breisgau aufgezeigt. Verfasst wurde es von einem zweiköpfigen Autorenteam. Dr. phil. Karl H. Richstein war bis 2013 Präventionsbeauftragter des Erzbistums Freiburg. Seit über 20 Jahren ist er in verschiedenen beratenden Kontexten mit dem Thema (Sexualisierte) Grenzüberschreitungen befasst. Dr. med. Werner Tschan ist Facharzt für Psychiatrie und Psychotherapie mit eigener Praxis in Basel/Schweiz. Er engagiert sich seit mehreren Jahrzehnten für eine nachhaltige Gewaltprävention und war u. a. Teilnehmer am Erweiterten Runden Tisch der Bundesregierung gegen sexuellen Missbrauch.

Wie können wir das erworbene Wissen um Vorgänge von Grenzverletzungen und sexualisierter Gewalt so weitergeben, dass es vorbeugende Wirkung erzielt? So lautete die Ausgangsfrage (vgl. S. 13) bei der Entwicklung des Curriculums. Es umfasst drei verschiedene Ebenen: Information, Verhalten und Haltung. Entfaltet wird es hier in insgesamt neun Kapiteln unterschiedlicher Länge. Den Kern bilden dabei zwei Schwerpunkte: Die Darstellung des kompletten Curriculums einerseits sowie der umfassenden, teils sehr kleinschrittigen Evaluation andererseits.

Das Erzbistum Freiburg war mit dem Thema Prävention bereits vergleichsweise früh und umfassend beschäftigt. Schön, dass sich die Entwickler der Konzepte für die Schulungen in diesem Bistum hier quasi „in die Karten schauen lassen“. Diese Offenheit war schon bei der Entwicklung des Weiterbildungskonzepts der Fall, wie der Verweis auf die Unterstützung namhafter externer Expertinnen und Experten in Kapitel sieben zeigt. Einen besonderen Gewinn können Leser/-innen sicher aus den vielen anschaulichen Fallbeispielen und den methodischen Hinweisen ziehen, wie auch aus der Evaluation, die noch längst nicht in allen (Erz-)Bistümern einen entsprechenden Standard erreicht hat. Stellenweise wäre dem Buch ein etwas besseres Lektorat zu wünschen gewesen.

Ein wertvolles Buch aus der Praxis für die Praxis, das sicher für viele Fachkräfte in pädagogischen und pastoralen Einrichtungen interessant ist, um bestehende Schulungskonzepte am Freiburger Beispiel orientiert zu überprüfen und sich eventuell Anregungen für Weiterentwicklungen zu holen.

Gesa Bertels

204 Seiten, Preis: 19,95 Euro, ISBN 978-3-7799-4448-5, Beltz Juventa, Weinheim 2017.



Landesstelle Jugendschutz
Niedersachsen (Hrsg.)

11 Gründe mit Jugendlichen über Sex zu sprechen

Broschüre für pädagogische Fachkräfte

Hannover 2017

Spielt Treue bei Jugendlichen heute keine Rolle mehr? Haben alle Mädchen und Jungen schon mit 13 Jahren ihr „erstes Mal“? Konsumieren alle Jugendlichen Pornos im Internet? Diese Fragen zeigen einige der kursierenden Vorurteile und Klischees über Jugendsexualität auf, deren Wahrheitsgehalt in dieser Broschüre aufgegriffen und mit dem Sachverstand von Expertinnen und Experten sowie Informationen aus aktuellen Studien geklärt werden.

Mit dieser aktualisierten und erweiterten Auflage sollen mit kurzen und kompakten Hintergrundinformationen pädagogische Fachkräfte für Gespräche mit Jugendlichen unterstützt werden. Erwachsene können sich zu sexualpädagogischen Themen vergewissern und bekommen Argumente für die praktische Arbeit. Es zeigt sich – auch im Rahmen dieser Broschüre – immer wieder, wie wichtig erwachsene Ansprechpartnerinnen und -partner für Jugendliche sind; Personen, die ihre Fragen beantworten und ihr Bedürfnis nach korrekten Informationen ernst nehmen.

Broschüre DIN A5, 34 Seiten, Preis: 2,- Euro.

Bestellung unter www.jugendschutz-materialien.de



Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen e.V. (DHS)

Luis und Alina – Wenn die Eltern trinken

Broschüre für Kinder und Begleitheft für Fachkräfte

Hamm 2017

Luis und Alina schreiben ihr Tagebuch. Ihr Vater trinkt. Das bestimmt den Familienalltag. Den Tagebüchern vertrauen sie ihre Gedanken und Wünsche an. Immer müssen sie Rücksicht nehmen. Auf den Vater. Auf die Mutter, die gern mehr machen möchte, als sie kann. Versprechungen werden nicht eingehalten...

Mit der Broschüre „Luis und Alina“ wird das Familienleben 10- bis 15-jähriger Kinder aus suchtbelasteten Familien thematisiert. Sie ist zur Weitergabe an Kinder Suchtkranker gedacht.



Das Begleitheft zur Broschüre „Luis und Alina“ vermittelt Fachkräften und Ehrenamtlichen im Sozial-, Gesundheits- und Bildungswesen sowie Angehörigen die besonderen Probleme von Kindern Suchtkranker. Auch finden sich Hinweise zur Kontakt- und Gesprächsaufnahme - und deren Grenzen.

Beide Publikationen können bei der DHS kostenfrei, auch in größerer Stückzahl, unter <http://www.dhs.de/informationsmaterial/bestellung> bestellt werden.

Unter <http://www.dhs.de/informationsmaterial/broschueren-und-faltblaetter.html> stehen beide Broschüren zum Download bereit.



Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJS) Landesstelle NRW e.V. (Hrsg.)

Trainings für Kinder und Jugendliche gegen Grenzverletzungen und sexuelle Übergriffe

Qualitätsstandards

Köln 2017 (2. Aufl.)

„Wie schütze ich mein Kind vor sexuellem Missbrauch?“ Mit dieser Sorge treten viele Eltern an die Leitung von Kindertagesstätten und Schulen heran. Auf der Suche nach schnellen Lösungen greifen Eltern wie Institutionen häufig auf Selbstbehauptungskurse zurück. Es gibt mittlerweile eine große Zahl von Anbietern solcher Kurse. Die Qualität reicht von höchst professionell bis hin zu nicht verantwortbar.

Im Rahmen des Projekts „...aber sicher!“ bietet die AJS mit der neuen Broschüre „Trainings für Kinder und Jugendliche gegen Grenzverletzungen und sexuelle Übergriffe“ Qualitätskriterien und Bewertungshilfen.

PDF zum Download unter <http://www.ajs.nrw.de/neue-broschuere-trainings-fuer-kinder-und-jugendliche-gegen-grenzverletzungen-und-sexuelle-uebergriffe-qualitaetsstandards/>

Druckexemplare per Mail unter info@mail.ajs.nrw.de (bis zehn Exemplare kostenfrei)



Annemarie Jost/Jan V. Wirth (Hrsg.)

Mehrperspektivisches Arbeiten in der Kinder- und Jugendhilfe

„Steven M.“ - ein Junge mit FASD

In der Sozialen Arbeit sind vielschichtige Problemlagen Alltag. Dafür benötigen Fachkräfte passende Herangehensweisen wie das Mehrperspektivische Arbeiten, um mit ganz unterschiedlichen Zugängen angemessene Rahmenbedingungen, Förder- und Lernangebote sowie Hilfen auszugestalten. Deutlich gemacht wird das anhand eines konkreten Jugendhilfefalls, der Merkmale von Behinderung durch das Fetale Alkoholsyndrom (FASD), Sucht, Vernachlässigung, Misshandlung, Delinquenz und nicht zuletzt einer zerrissenen Familie mit offenen und verdeckten Konflikten aufweist. Hierzu entwerfen Fachautoren Hilfsangebote aus der Perspektive einer auf FASD spezialisierten Facheinrichtung, der systemischen Familienberatung, der Sozialpsychiatrie, der inklusiven Förderpädagogik, des Jugendhilfe- und Jugendstrafrechts, der inklusiven Kinder- und Jugendhilfe und nicht zuletzt einer für die Praxis relevanten Soziologie. Auch Angehörige kommen zu Wort.

188 Seiten, Preis: 29,- Euro, ISBN-Nr.: 978-3-17-032097-0, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2017.

Zwei neue WISSEN TO GO!

Tipps und Informationen für Jugendleiter/-innen

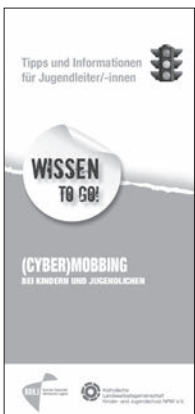


Thema **ESSTÖRUNGEN** bei Kindern und Jugendlichen:

Im Zeltlager vermeidet ein Kind das Essen. Eine Teilnehmerin erbricht mehrfach bei einer Ferienfreizeit. Bei einem jugendlichen Gruppenmitglied werden Fressanfälle beobachtet. Solche Fälle können einen ernsten Hintergrund haben: Essstörungen zählen im Kindes- und Jugendalter zu den häufigsten chronischen Gesundheitsproblemen. Sie können individuelle Lösungsversuche für tiefer liegende Probleme sein. Am bekanntesten sind die Magersucht, die Ess-/

Brechsucht, die Binge Eating Disorder (Episoden von Fressanfällen) und die Adipositas.

Wenn Essen krank macht, geraten Gruppenleiter/-innen im Umgang mit betroffenen Kindern und Jugendlichen an ihre Grenzen. Auf keinen Fall können sie selbst eine Essstörung diagnostizieren oder gar therapeutisch tätig werden! Aber: Es gibt Möglichkeiten, wie Gruppenleiter/-innen bei Verdachtsmomenten und in Krisenfällen verantwortlich, angemessen und unterstützend tätig sein können.



Thema **(CYBER)MOBBING** bei Kindern und Jugendlichen:

Wenn das Handy zur Waffe wird und Kinder oder Jugendliche über einen längeren Zeitraum schikaniert werden, indem sie z. B. in Foren oder Chats beleidigt, per SMS bedroht oder unangenehme, oft manipulierte Bilder oder Videos von ihnen im Netz verbreitet werden, spricht man von (Cyber)Mobbing. Jede/r dritte Jugendliche hat das im Bekanntenkreis schon einmal erlebt. Das Gemeine: Durch den Einsatz moderner Kommunikationsmittel können die Angriffe zu jeder Zeit

und an jedem Ort erfolgen. Zudem können sie unüberschaubare Kreise ziehen. Erfahren Leiter/-innen von Jugendgruppen oder Ferienfreizeiten von einem solchen Geschehen, ist es wichtig, mit Bedacht einzuschreiten. Wie kann man Betroffene sinnvoll unterstützen? Wer ist an einer Problemlösung zu beteiligen? Wie kann man sich selbst schützen? Und warum ist ein generelles Internetverbot in diesen Fällen meist keine brauchbare Lösung? Diese und andere Fragen werden in der neuen Veröffentlichung beantwortet.

Praxisnahes, kompaktes Basiswissen, wichtige Kontaktadressen und vor allem konkrete Tipps für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu Themen des Kinder- und Jugendschutzes kurz zusammengefasst, das sind die Kennzeichen der Reihe „WISSEN TO GO!“. Versehen mit einem übersichtlichen Ampelsystem richtet sich der gefaltete DIN-A-4-Flyer insbesondere an Leiter/-innen von Kinder- und Jugendgruppen, von Freizeiten, Gruppenfahrten, Präventionsveranstaltungen oder anderen Fortbildungen. Haupt- und ehrenamtliche Fachkräfte können sich im Bedarfs-

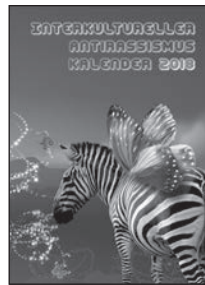
und Krisenfall schnell informieren, wie etwa ein bestimmtes Verhalten einzuschätzen ist und welche Handlungsschritte ratsam wären.

Herausgegeben wird die Reihe vom Bund der Deutschen Katholischen Jugend, Landesverband NRW e.V. und der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NRW e.V.

WISSEN TO GO! ist bereits erschienen zu den Themen: Selbstverletzendes Verhalten und Alkoholkonsum. Mehr zur Reihe unter: www.thema-jugend.de.

WISSEN TO GO! wird in 5er-Packs zu einem Preis von 1,- Euro (zzgl. Versandkosten) abgegeben.

Bestellungen an:
Katholische Landesarbeitsgemeinschaft
Kinder- und Jugendschutz NRW e.V.
Schillerstraße 44a
48155 Münster
Telefon: 0251 54027
E-Mail: info@thema-jugend.de



Der Interkulturelle Antirassismus-Kalender 2018

Der handliche Taschenkalender im DIN A6-Format besteht aus einem Wochenkalendarium, Indices mit Listen zu Menschenrechts- und Antirassismus-Organisationen und vielen zusätzlichen Seiten mit Infos und Erläuterungen, passenden

Sinnsprüchen u. ä., die speziell eine jugendliche Zielgruppe ansprechen – über 200 Seiten voll mit unterhaltsamen Informationen zu aktuellen Themen!

In den Textbeiträgen für den Kalender 2018 wird u. a. das Thema „Miteinander statt übereinander reden“ unter verschiedenen Gesichtspunkten beleuchtet.

Herausgeber ist der ABA Fachverband, Offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Dortmund.

Der Kalender ist nun zum Jahresende zum Sonderpreis von 2,00 € Ex. (zzgl. Porto) bei uns zu beziehen:

E-Mail: info@thema-jugend.de

Bitte vormerken:



Wir sehen uns auf der Kirchenmeile!



Fachtagung des LAK Jugendhilfe, Polizei, Schule

Was heißt hier Respekt?!

Eine interdisziplinäre Annäherung
15.03.2018, Münster

Die Fachtagung des LAK Jugendhilfe, Polizei, Schule findet am 15.03.2018 im LWL-Landeshaus (Freiherr-vom-Stein-Platz 1, Münster) zum Thema: „Was heißt

hier Respekt?! - Eine interdisziplinäre Annäherung“ statt.

Respekt entsteht, wenn Menschen in Kontakt kommen, und ist besonders gefordert, wenn Menschen gegensätzliche Bedürfnisse haben. Respekt stellt einen Grundwert dar, um unser Miteinander zu sichern. Und es bedarf gleichzeitig eines Lernprozesses, um anderen Respekt zu zollen. Kinder und Jugendliche haben ein sehr gutes Gespür dafür, ob jemand sie sieht, wahrnimmt und für wertvoll erachtet. Auf Respektlosigkeit reagieren sie zu Recht sehr empfindlich. Werden sie respektvoll behandelt, wächst ihre Bereitschaft, sich auf Beziehungs- und Lernangebote einzulassen, sich gesellschaftlich zugehörig zu fühlen. Wer sich als einen wertvollen Teil eines Systems erfährt, für denjenigen wiederum steigt die Motivation, sich politisch zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen.

Diese interdisziplinäre Tagung bietet die Möglichkeit, sich aus unterschiedlichen Perspektiven dem komplexen Thema Respekt zu nähern. Soziologische, pädagogische und ethnologische Sichtweisen mit Bezug zur Praxis werden dargestellt und Praxisprojekte werden vorgestellt. Darüber hinaus wird eine Hip-Hop-Gruppe das Thema Respekt auf ihre Weise künstlerisch interpretieren.

Anmeldeschluss ist der 12.01.2018.

Informationen, Programm und Anmeldung unter www.lwl.org/fortbildung.

Bundestagung 2017 in Merseburg

DGfPI fordert mehr Aufmerksamkeit für Kinderschutz

Bei der Bundestagung der Deutschen Gesellschaft für Prävention und Intervention bei Kindesmisshandlung und -vernachlässigung e.V. (DGfPI) drängte ihr Vorstand auf eine stärkere Berücksichtigung von Kinderschutz und Kinderrechten bei der künftigen Bundesregierung. Der Vorstandsvorsitzende Prof. Dr. Wolfgang Feuerhelm machte in Merseburg deutlich, dass die zukünftige Regierung die Aufgabe habe, das Thema Kinderschutz voranzutreiben: „Deutschland als eines der reichsten Industrieländer muss sich zu einem Vorreiter bei der Durchsetzung von Kinderrechten und Kinderschutz entwickeln.“ Die Bundestagung der DGfPI führte vom 30. November bis 1. Dezember 2017 Kinderschutzfachkräfte aus ganz Deutschland zusammen. Sie fand in Kooperation mit der Hochschule Merseburg statt.

Mehr Informationen:
www.dgfpi.de

THEMA JUGEND
Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung
erscheint vierteljährlich

Herausgeber:
Katholische Landesarbeitsgemeinschaft
Kinder- und Jugendschutz NRW e.V.
Schillerstraße 44a, 48155 Münster
Telefon 0251 54027
Telefax 0251 518609
E-Mail: info@thema-jugend.de
www.thema-jugend.de



Redaktion:
Gesa Bertels

Bildrechte:
Titel: Christian Schwier, fotolia.de
Seite 5: oksix, fotolia.de
Seite 7, 13: Irina Schmidt, fotolia.de
Seite 10: Christian Schwier, fotolia.de
Seite 14: dglimages, fotolia.de
Seite 17: WavebreakmediaMicro, fotolia.de

Redaktionsbeirat:
Iris Altheide, Sozialarbeiterin beim Auswärtigen Amt, Gesundheitsdienst, Psychosoziale Beratung, Berlin
Dr. Eva Bolay, Fachärztin für Kinder- und Jugendmedizin, Münster
Prof. Dr. Marianne Genenger-Stricker, Kath. Hochschule NRW, Abteilung Aachen
Wilhelm Heidemann, Fachlehrer am August-Vetter-Berufskolleg, Bocholt
Karla Reinbacher-Richter, stellv. Schulleiterin a. D., Recklinghausen
Gerd Terbrack, Jugendamt Warendorf

Herstellung:
Druckerei Joh. Burlage GmbH & Co KG
Kiesekampweg 2, 48157 Münster
Telefon 0251 986218-0

Bezugspreis:
Einzelpreis 2,- €
Der Bezugspreis für Mitglieder und Mitgliedsverbände der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NRW e.V. ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Zitierhinweis:
Nachname, Vorname (Jahr): Titel des Beitrags.
In: THEMA JUGEND. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung.
Ausgabe 4/2017. Seitenangabe

ISSN 0935-8935

THEMA JUGEND wird auf umweltfreundlichem Papier gedruckt.



NÄCHSTES GEPLANTE THEMA:
1/2018 Wir können Frieden

■ ■ ■ ■ ■ NACHRICHTEN

■ Die Landesregierung hat die Eckpunkte für den **Entwurf eines neuen Kinder- und Jugendförderplans (KJFP) für 2018 bis 2022 beschlossen**. Ziel ist es, die Infrastruktur der Kinder- und Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit sowie des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes besser abzusichern. Dazu hat die Landesregierung vereinbart, die Mittel für den KJFP ab 2018 deutlich – um 11 Millionen Euro auf über 120 Millionen Euro – zu erhöhen. Ab 2019 sollen die Mittel künftig dynamisch ansteigen. Neben einer integrativen und inklusiven Weiterentwicklung des KJFP sollen die Förderbereiche inhaltlich den aktuellen Bedarfslagen angepasst und gestrafft werden. Mit der Bereitstellung der Mittel für Infrastruktur- und Projektförderung wird das Land die Tätigkeit der freien und öffentlichen Träger auch künftig anregen und fördern.

– MKFFI NRW –

■ Der Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM), Johannes-Wilhelm Rörig, hat sein „Programm zur konsequenten Bekämpfung von sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und deren Folgen“ für die 19. Legislaturperiode vorgestellt. Das Programm beinhaltet Eckpunkte zu den Themenfeldern Schutz, Hilfen, Verfahren, Forschung/Lehre, Aufarbeitung, Aufklärung und Sensibilisierung sowie zu neuen gesetzlichen Regelungen. Es zeigt konkrete Maßnahmen auf, wie die konsequente Bekämpfung von sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen künftig besser gelingen kann. Neben einer bundesweiten Aufklärungskampagne, einer Weiterentwicklung des Opferentschädigungsrechts, einem Forschungsbündnis gegen Kindesmissbrauch und der Stärkung des Kinder- und Jugendschutzes im digitalen Raum fordert der USBKM u. a. ein **„Kindesmissbrauchs-bekämpfungsgesetz“ zur Stärkung des Schutzes von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt**. Durch dieses Gesetz sollte auch das Amt einer/eines Unabhängigen Beauftragten verstetigt und gestärkt werden.

– USBKM –

■ Im Rahmen des Kongresses „Child Dignity in the Digital World“, der vom 3. bis 6. Oktober 2017 in der Päpstlichen Universität Gregoriana in Rom tagte, empfing Papst Franziskus die Teilnehmer/-innen des Kongresses zu einer Audienz. Im Rahmen seiner Ansprache betonte er, der **Schutz von Minderjährigen in der digitalen Welt sei absolute Priorität**. Die heutige Gesellschaft lebe in einer „digital world“. Unsere Umgebung und unsere Kommunikation seien dadurch stark geprägt und verändert worden. Die Herausforderung liege darin, die technischen Fortschritte unter Kontrolle zu behalten. Papst Franziskus sprach die Gefahren an, die das Internet für minderjährige Nutzer berge. Die Realität des sexuellen

Missbrauchs zu verbergen, bezeichnete der Papst als sehr schweren Fehler und als Quelle vieler Übel. Papst Franziskus warnte vor Phänomenen wie pornografischem Bildmaterial, dem „sexting“, Mobbing, „sextortion“, dem Online-Ködern Minderjähriger zu sexuellen Absichten, dem Menschenhandel, der Prostitution und der Live-Übertragung von Vergewaltigungen und Gewaltakten, die Minderjährige auf der ganzen Welt erleiden.

– Zenit –

■ 14,6 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Deutschland beziehen Leistungen nach dem SGB II. Damit hat der **Anteil der Kinder, die auf „Hartz IV“ angewiesen sind, einen neuen Höchststand erreicht**. Insgesamt leben rund 1,95 Millionen Kinder und Jugendliche in Familien, die SGB II beziehen – über 110.000 Kinder oder 0,8 Prozentpunkte mehr als im Vorjahr. Der Anstieg ist eine Folge der Zuwanderung, vor allem von Flüchtlingen, seit dem Jahr 2012. Zunächst hatte sie sich in einem Anstieg der Fallzahlen beim Asylbewerberleistungsgesetz bemerkbar gemacht, da Flüchtlinge in der Regel in den ersten 15 Monaten keinen Anspruch auf Hartz IV haben. Mit einer Verzögerung kam es dann zu einer starken Zunahme der Zahl ausländischer Kinder im SGB II-System. Diese hat sich seit Dezember 2011 von 291.373 auf 583.639 ziemlich genau verdoppelt. Der sukzessive Übergang in SGB II stellt für Flüchtlingsfamilien trotz des niedrigen Niveaus eine Leistungsverbesserung dar. Die Zahl der Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit – ohne und mit Migrationshintergrund – in SGB-II-Haushalten ist dagegen seit Dezember 2011 um über 120.000 gesunken.

– WSI –

■ Die Jugendämter in Deutschland führten im Jahr 2016 rund 136.900 Verfahren zur Einschätzung der Gefährdung des Kindeswohls durch. Wie das Statistische Bundesamt (Destatis) mitteilt, bedeutet dies einen **Anstieg der Verfahren zur Kindeswohlgefährdung um 5,7 %** gegenüber dem Vorjahr. Von allen Verfahren bewerteten die Jugendämter 21.600 eindeutig als Kindeswohlgefährdungen („akute Kindeswohlgefährdung“). Hier gab es gegenüber 2015 einen Anstieg um 3,7 %. Bei 24.200 Verfahren (+ 0,1 %) konnte eine Gefährdung des Kindes nicht ausgeschlossen werden („latente Kindeswohlgefährdung“). Die meisten der rund 45.800 Kinder, bei denen eine akute oder latente Kindeswohlgefährdung vorlag, wiesen Anzeichen von Vernachlässigung auf (61,1 %). In 28,4 % der Fälle wurden Anzeichen für psychische Misshandlung festgestellt. Etwas seltener (25,7 %) wiesen die Kinder Anzeichen für körperliche Misshandlung auf. Anzeichen für sexuelle Gewalt wurden in 4,4 % der Fälle von Kindeswohlgefährdung festgestellt.

– Destatis –

Die nächste Ausgabe von
THEMA JUGEND
erscheint Mitte März 2018
zu „Wir können Frieden“