

Die Offene Ganztagschule in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung

Besonderer erzieherischer Förderbedarf und Offene Ganztagschule – Positionsbestimmungen und Beispiele guter Praxis

Teil 2 der Themenfolge:
Integration von Kindern mit besonderem erzieherischem
Förderbedarf in die Offene Ganztagschule

1. Jahrgang • 2005 • Heft 3
(veränderte Auflage 2007)

Herausgegeben vom
ISA Institut für soziale Arbeit e.V. in Münster und der
Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW in Soest

Gefördert durch das

Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen

Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Die Autorinnen und Autoren

Werner Berndt, LRSD, Bezirksregierung Münster, Dezernat 41/Grundschule

Karsten Jungkurth, Dipl.-Päd., Mitarbeiter in der Tagesstätte Haus Zoar, Hagen

Ingrid Kutz-Mückner, Projektleitung Erlebnispädagogisch orientierte Erziehungshilfe,
Friedrich-Wilhelm-Stift Hamm

Dr. Stephan Maykus, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Jugendhilfe und
Ganztagsschule“ des ISA Institut für soziale Arbeit e.V., Münster
(verantwortliche Bearbeitung)

Dr. Fritz Pellander, Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Düsseldorf

Dr. Wolfgang Thoring, Fachberatung Offene Ganztagsschule im Landesjugendamt des
Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe, Münster

Barbara Willig, Erzieherin, Leiterin der Tagesstätte Haus Zoar, Hagen

Impressum:

Herausgeber:

ISA – Institut für soziale Arbeit e.V.
Studtstraße 20 • 48149 Münster
Fon 0251 925360 • Fax 0251 9253680
isa@muenster.de • www.isa-muenster.de

Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW
c/o Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur
Paradieser Weg 64 • 59494 Soest
Fon 02921 683-275 • Fax 02921 6831-228
Serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de
www.nrw.ganztaegig-lernen.de

2005 © by ISA – Institut für soziale Arbeit e.V.

Gestaltung des Titels:
KJM GmbH, Münster

Inhalt

Vorwort	4	Beispiele guter Praxis	
		Förderung als gemeinsames Projekt	42
Teil 1 der Themenfolge		Beispiel 1:	43
Der Inhalt im kurzen Überblick	5	Barbara Willig/Karsten Jungkurth	
Einführung und Überblick		„Der Unterschied, der den Unterschied macht“ - Hilfe zur Erziehung im Stadtteil Hagen-Wehringhausen	
über das vorliegende Heft	6	Integration von Tagesgruppenplätzen nach § 32 SGB VIII in die Kindertagesstätte Haus Zoar	
Werner Berndt		Beispiel 2:	45
Förderung in der Offenen Ganztagschule		Fritz Pellander	
Versuch einer Positionsbestimmung aus schulischer Sicht zum Einstieg in das Gespräch mit der Jugendhilfe	7	Netzwerkkonzept IRiS (net)	
Wolfgang Thoring		Information und Rat in der Schule (AWO Düsseldorf)	
Hilfe zur Erziehung und Offene Ganztagschule		Beispiel 3:	50
Positionsbestimmung aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe	20	Ingrid Kutz-Mückner	
Stephan Maykus		Erlebnispädagogisch orientierte Integrationshilfen als Hilfe zur Erziehung	
Praxischeck		Ein Angebot des Jugendamtes der Stadt Hamm mit dem Friedrich-Wilhelm-Stift in der Offenen Ganztags-Grundschule, Freiligrathschule, Bockum-Hövel	
Schritte und Herausforderungen auf dem Weg zur gemeinsamen Förderung	37		

Erwin Jordan

Vorwort

Lehrerin: *„Sorgen Sie dafür, dass das Kind sein problematisches Verhalten in der Schule unterlässt, es stört den Unterrichtsablauf.“*

Erzieher: *„Sorgen Sie dafür, dass ihr Schüler mit dem problematischen Verhalten, das er in der Tagesgruppe zeigt, aufhört, er stört die Gruppe der Kinder.“*

Die einleitende Sequenz zeigt: Zwei unterschiedliche Institutionen und Professionen – Schule und Jugendhilfe, Lehrer(innen) und Sozialpädagog(inn)en – begegnen demselben Kind. Sie haben unterschiedliche Aufträge, beide äußern aus ihrer Sicht einen jeweils unterschiedlichen Problemdruck, verbinden damit jedoch die gleiche Lösung – die Delegation an die andere Seite. Im Interesse der Kinder ist Kooperation viel versprechender als Delegation, das zeigt allein der Blickwinkel der Kinder- und Jugendhilfe:

Schule, Erfahrungen mit ihr, Probleme mit den schulischen Leistungsanforderungen, individuelle Bildungsbiografien, das sind Themen, mit denen die Kinde- und Jugendhilfe in ihren Arbeitsfeldern konfrontiert ist. Besonders die Hilfen zur Erziehung haben eine intensive Berührung mit dem Thema Schule: Nicht nur, dass ihre Adressat(inn)en überwiegend im schulpflichtigen Alter sind, auch Probleme in der Schule sind einer der häufigsten Gründe für die Einleitung einer erzieherischen Hilfe. Da liegt es nahe, zu kooperieren – doch die Praxis zeigt gegenwärtig ein anderes Bild:

Kooperation von Hilfe zur Erziehung und Schule bedeutet überwiegend Zusammenarbeit im Einzelfall und bei problematischen Situationen in der Schule. Beide Felder stehen daher in einem Wechselverhältnis, arbeiten jedoch überwiegend nicht auf der Grundlage einer strukturell entwickelten Kooperation, sondern situativ zusammen. Dies führt zu einer weiteren Zementierung eines abgeschotteten Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe. Der ausschließliche Problembezug verhindert den Blick auf die gemeinsame

Gestaltung von Bildungsbiografien und zur Verhinderung von Bildungsbenachteiligung, auch im Kontext eines sozialräumlichen Zusammenwirkens.

Die Debatte um Bildung und individuelle Förderung in der Ganztagschule wirft die Frage auf, wie insbesondere jene Kinder unterstützt werden können, die einen besonderen erzieherischen Förderbedarf haben und sich häufig im Grenzbereich zwischen sonderpädagogischer Förderung (Schule) und den Hilfen zur Erziehung (Jugendhilfe) bewegen. Die verstärkte Einführung von Ganztagschulen ist ein Impuls für Jugendhilfeentwicklungen und bezüglich einer Neuverortung der Erziehungshilfen zu ihr. Unter dem Dach der Ganztagschule können neue Modelle der integrierten erzieherischen Hilfe erprobt werden, die für die betroffenen Kinder weniger stigmatisierend sind, Ressourcen der Unterstützung bündeln und eingebunden sind in vielfältig gestaltete ganztägige Lernarrangements.

Was liegt näher, als Ganztagschule und Hilfen zur Erziehung näher zusammenzubinden und in ein lokales Netzwerk der Förderung zu verorten, das Schule und Jugendhilfe gemeinsam gestalten, um Bildungsbenachteiligung einzudämmen? Vielleicht begegnen sich Lehrerin und Erzieher dann in diesem Sinne:

„Gemeinsam können wir das Kind in seiner Situation intensiver und besser fördern. Im Ganztagssteam von Lehrer(innen), Sozialpädagog(inn)en und Betreuungskräften werden wir eine Lösung finden – zwischen den Lern- und Freizeitangeboten sowie der integrierten sozialen Gruppenarbeit bestehen Brücken, wir nennen es an unserer Schule „Förderbalancen.“

Die Themenfolge „Integration von Kindern mit besonderem erzieherischen Förderbedarf in die offene Ganztagschule“ in der vorliegenden Broschürenreihe soll einen Beitrag zu dieser Entwicklung leisten. Neben Positionsbestimmungen werden in diesem Heft Bilder der Praxis vermittelt, die, so hoffe ich, als Anregung eines gemeinsamen Weges der Förderung von Schule und Jugendhilfe dienen können.

Stephan Maykus

Teil 1 der Themenfolge

Der Inhalt im kurzen Überblick

In der vom ISA und dem Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur herausgegebenen Broschürenreihe „Die Offene Ganztagschule in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung“ erscheinen zwei aufeinander aufbauende Hefte mit dem Focus: Was sind mögliche Hilfen für Kinder mit besonderem erzieherischem Förderbedarf in der Schule? Wie können sie gemeinsam von Schule und Jugendhilfe entwickelt werden? Was sind notwendige Voraussetzungen für eine gemeinsame Förderpraxis, aber auch Grenzen?

Der Titel des ersten Teils der Ausgabe ist: *„Niemand weiß, was ich um die Ohren habe.“ Förderkonzepte von Jugendhilfe und Schule: Zwei Blickwinkel auf den „Fall Tim“.*

Dabei werden zwei Perspektiven konsequent berücksichtigt: die Sicht der Jugendhilfe und die der Schule. Autorinnen beider Professionen schildern fachliche Positionen und Grundlagen aus ihrem Blickwinkel. Dabei werden die jeweiligen Modelle der Förderung durch den Bezug auf das Fallbeispiel erkennbar: Was sind die Perspektiven der Sozialpädagogik bzw. Schulpädagogik auf den Fall Tim? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden deutlich und inwiefern sind sie Impuls auf dem Weg zur gemeinsamen Förderpraxis?

Das Heft umfasst unter anderem Themen wie:

1. Darstellung des Fallbeispiels Tim: Situationsbeschreibung eines Kindes in einer offenen Ganztagschule
2. Betrachtung des Fallbeispiels aus zwei Perspektiven – Jugendhilfe/ Sozialpädagogik und Schul-/Sonderpädagogik:
 - *Beschreibung:* Was ist der Fall? Welche Situation liegt vor? Was ist das Problem?
 - *Bewertung; Erklärungen:* Was sind Ursachen/Zusammenhänge/Bedingungsgefüge der Situation?

- *Prognosen:* Was kann die Situation von Tim (in der Schule) verbessern? Was/Wer sind Ressourcen?
- *Methoden der Diagnostik, Planung:* Wie sieht eine Förderplanung aus? Wie kommt sie zustande? Wer ist beteiligt?
- *Ziele, Hilfen, Wege, Vereinbarungen:* Was beschreibt in diesem Fall der Förderplan?
- *Umsetzung:* Wer soll die Hilfen/die Förderung für und mit Tim realisieren?
- *Kooperation:* Mit wem sollte in der Durchführung der Hilfe zusammengearbeitet werden? Welches Team scheint sinnvoll?
- *Erwartungen:* Was wird vom Kooperationspartner (nicht) erwartet, um die Hilfe so gut wie möglich durchzuführen und die Ziele zu erreichen?
- *Förderort OGS:* Tim in der offenen Ganztagsgrundschule: ein (inwiefern) geeigneter Ort der Förderung für ihn?

3. Vergleich und Zusammenführung der beiden Blickwinkel

- Wodurch sind die Blickwinkel gekennzeichnet?
- Was sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede?
- Was ist zu bedenken für die Praxisentwicklung?
- Ist in der offenen Ganztagschule eine neue Qualität der Förderung möglich?

Auf dieser Grundlage soll für die Leser(innen) ein Bild entstehen über die Anforderung „Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf“ in der offenen Ganztagschule: Worum geht es eigentlich beim Thema „besonderer Förderbedarf“? Durch welche „Brille“ schauen die beteiligten Professionen?

Dies soll schließlich zur Frage der Kooperationsentwicklung und der konkreten Schritte von Praxisentwicklung führen, was nunmehr im vorliegenden Heft ausgeführt wird. Auch hier werden wieder beide Blickwinkel berücksichtigt: Schule und Jugendhilfe sowie die Möglichkeiten ihrer Zusammenführung – auf dem Weg zur gemeinsamen Förderung.

Stephan Maykus

Einführung und Überblick über das vorliegende Heft

Mit dem Heft 1 der Themenfolge „Integration von Kindern mit besonderem erzieherischen Förderbedarf in die Offene Ganztagschule“ sind, wie eingangs beschrieben, die beiden unterschiedlichen Blickwinkel und Verständnisse von besonderer Förderung seitens der Schule und der Jugendhilfe deutlich geworden; sie konnten geradezu gespiegelt, in ihrer Unterschiedlichkeit, aber auch in ihren Anknüpfungsmöglichkeiten beschrieben werden. Das führt nunmehr zu der Frage, wie beide Denktraditionen zusammenzuführen sind und somit eine kooperative Praxis von Schule und Hilfe zur Erziehung begründen, mithin neue Modelle erzieherischer Hilfe in der offenen Ganztagschule anregen.

Das vorliegende Heft verfolgt daher vier Ziele, die in folgende Fragen übersetzt werden können:

1. In welchen Bereichen, auf welchen Ebenen der Praxis muss das Thema (inwiefern) verortet werden? (*Klärungen*)
2. Was sind demnach wichtige Fragen, die die Prüfung der eigenen Praxis(weiterentwicklung) anregen? (*Impulse*)
3. Was sind Zielperspektiven und –vorstellungen von „gemeinsamer Förderung“? (*Modelle und Bilder der Praxis*)
4. Welche Anforderungen und Voraussetzungen sind dabei zu beachten und müssen erfüllt sein? (*Rahmenbedingungen*)

Vor diesem Hintergrund klären die beiden Abhandlungen jeweils aus schulischer bzw. sozialpädagogischer Sicht

- den fachlichen und institutionellen Rahmen für eine gemeinsame Praxis der besonderen erzieherischen Förderung (z.B. Ziele und Grundsätze der Offenen Ganztagschule, Bildung als Rahmenthema und Brücke zwischen den beiden Professionen, Hilfe zur Erziehung als Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe),
- die Schritte der Zusammenführung schulischer und sozialpädagogischer Förderver-

ständnisse und –konzepte sowie daraus resultierende Handlungsmöglichkeiten und Herausforderungen auf beiden Seiten,

- Konsequenzen und Anregungen für die Tätigen in Schulen und Jugendhilfediensten, für die Fachämter und Träger bei der Konzipierung entsprechender gemeinsamer Unterstützungsangebote für Kinder,
- Entwicklungschancen und abzuwägende Risiken gemeinsamer Angebote der besonderen erzieherischen Förderung.

Eine kurze Zusammenfassung der beiden Artikel soll dazu dienen, die „zehn Hauptherausforderungen“ hervorzuheben und in Prüffragen zu übersetzen: Welche Zielklärungen sind bei der Entwicklung gemeinsamer Angebote der besonderen erzieherischen Förderung zu beachten und sollten sich beide Seiten (je für sich und im Austausch) vergegenwärtigen? Dieser Abschnitt soll im Sinne eines „Praxischecks“ vor allem eine impulsgebende Funktion für die Leser(innen) haben.

Auf dieser Grundlage, vor dem Hintergrund der formulierten Positionen und Rahmenbedingungen, haben die Leser(innen) die Gelegenheit, einen gedanklichen Schritt in die Praxis zu machen: Beispiele von Projekten der Kooperation von Schule und Hilfe zur Erziehung lassen Bilder gemeinsamer Förderung entstehen, beschreiben die Entstehung und Entwicklung der Projekte, ihre Ziele und Leistungen. Drei Beispiele repräsentieren Modelle gemeinsamer Förderung, spiegeln Bilder der Kooperation wider, bieten Anregungen für eigene Ideen sowie Kontaktmöglichkeiten (die jeweils am Ende der Darstellungen vermerkt sind).

Auf den Seiten 19 und 36 ist jeweils ein knappes Glossar erstellt, das den Leser(innen) eine erste Einordnung von ausgewählten, in den Texten benannten, gesetzlichen Grundlagen sowie speziellen Fachausdrücken und -konzepten ermöglicht. Diese knappe Auswahl und Darstellung kann durch die Lektüre von Standardwerken vertieft werden, die als Literaturtipp ausgewiesen sind; weiterführende Informationen einschlägiger Internetseiten können ebenso hinzugezogen werden, an entsprechender Stelle finden sich entsprechende Hinweise.

Werner Berndt

Förderung in der Offenen Ganztagschule

Versuch einer Positionsbestimmung aus schulischer Sicht zum Einstieg in das Gespräch mit der Jugendhilfe

1. Die Offene Ganztagschule – Grundlegende Gedanken

1.1 Bildung / Erziehung / Betreuung: Die OGS bietet einen erweiterten Zeitrahmen: Warum?

Die Offene Ganztagschule (OGS) tritt unter dem Anspruch an, den „Dreiklang von Bildung, Erziehung und Betreuung“ zu verwirklichen, und versteht sich als eine Antwort auf den vielfältigen Bedarf zur Verbesserung von Bildungsqualität und Chancengleichheit; sie verweist gleichzeitig auf den Gesetzauftrag der Sicherstellung eines bedarfsgerechten Ganztagsangebots¹ im Interesse von Müttern und Vätern, die Kindererziehung und Beruf miteinander vereinbaren müssen (§ 24 Abs. 2 SGB VIII). Erst unter diesem zweiten Gesichtspunkt ist erstmals das Konzept "Betreuung" als möglicher Auftrag von Schule definiert worden; herkömmlich gehört die Betreuung nicht zum genuinen Gesetzauftrag der Schule (§ 2 SchulG; früher § 1 SchVG).

Der Gesetzgeber und die Landesregierung haben sich deshalb dafür entschieden, die OGS als gemeinsames Projekt zwischen verfasster Schule im Sinne des § 6 SchulG und den öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe zu entwickeln. Dazu muss eine Formalstruktur (und beiläufig: eine Finanzierungsstruktur) aufgebaut werden, die sich aus unterschiedlichen Rechtsquellen und Rechts-traditionen herleitet.² Weiterhin muss ein in-

¹ Dies ist Gesetzauftrag der Träger der öffentlichen Jugendhilfe, nicht des Schulwesens!

² Dieser Prozess ist keineswegs abgeschlossen. So gilt punktuell als strittig, ob arbeitslose Eltern unter dem Gesichtspunkt der Vereinbarkeit von Kindererziehung und Beruf bei der Feststellung eines "Bedarfs" mitzuzählen sind. Auch ist die Klärung im Fluss, ob schulrechtliche Bestimmun-

haltliches Konzept entwickelt werden, das die pädagogischen Denktraditionen von Schule und Jugendhilfe aufgreift und gemeinsam entwickelt. Nach den Vorstellungen der Landesregierung geschieht dies sowohl als Rahmenkonzept auf der Ebene der Kommune als auch als schulisches Arbeitskonzept für die einzelne Schule in einem Abstimmungsprozess zwischen den beteiligten Ver-anstaltern.

Zu diesem Prozess liegen allererste Erfahrungen vor; auch gibt es eine erste Welle fachpublizistischer Begleitung³ und einschlägiger Kongressaktivitäten⁴, in denen die Grundannahmen und die ersten Erfahrungen, zum Teil in Abgleich mit den Erfahrungen anderer Länder, reflektiert werden.

Wenn ich meinerseits diese Situation reflektiere, so geschieht dies aus der Position des Schulaufsichtsbeamten heraus, der als Angehöriger seiner Behörde nicht frei und beliebig über Wünschenswertes nachdenkt, sondern sich durch den gesetzlich und in nachgeordneten Rechtsquellen kodifizierten Auftrag des Gesamtsystems "Schule" gebunden weiß; andererseits schreibe ich nicht als Vertreter meiner Behörde, sondern trage meine persönliche Sicht vor.

gen uneingeschränkt auch für das fakultative Nachmittagsangebot gelten. Es gibt Klärungsversuche unter der Fragestellung, ob die Veranstaltungen freier Träger am Nachmittag „Schulveranstaltungen sind“ oder „als Schulveranstaltungen gelten“.

³ Hilfreich sind für einen schnellen Überblick die zusammenfassenden Expertisen zu der Klausurtagung des Landesinstituts für Schule am 22./23. Juni 2005 „Lernen für den GanzTag“

⁴ Ich beziehe mich hier insbesondere auf die Fachtagung: „Ganztagschule. Mehr Chancengleichheit, mehr Lebensqualität für Kinder und Familien“ in der Universität Duisburg/Essen am 11. März 2005 (einschließlich der dort verteilten Materialien) und greife einige der dort geäußerten Gedanken auf, zitiere aber aus dem Gedächtnis und möchte deshalb ungern einen der dortigen Referenten für meinen Text in Anspruch nehmen.

1.2 "Förderung": Die OGS bietet einen erweiterten Zeitrahmen: Wozu?

Die historische Quelle „Vereinbarkeit von Kindererziehung und Beruf“ verkürzt die Diskussion leicht auf die Frage, wie die „Aufbewahrungsdauer“ der Kinder im Schulgebäude gesteigert werden kann; tatsächlich lässt sich sowohl bei der vor Ort gestellten Frage nach dem Bedarf wie auch bei der Inanspruchnahme durch die Eltern ein solches Element durchaus nachweisen: die OGS wird als ein fluktuierend in Anspruch zu nehmendes Service-Angebot verstanden, die Kinder ordnungsgemäß zu „hüten“, wenn der Lebensrhythmus der Familie dies wünschenswert oder notwendig erscheinen lässt. In den Anfragen an meine Behörde wird im Vorfeld der Begründung neuer Standorte immer wieder eine Diskussionsebene sichtbar, die sich aus der Antinomie von standardisierten und aushandelbaren Betreuungszeiten erklären lässt.

Der gesellschaftliche Hintergrund der herkömmlichen Halbtagschule war ein konservatives bürgerliches Familienbild mit einer nicht berufstätigen Hausfrau und Mutter, daneben aber auch in einer landwirtschaftlich geprägten Ordnung der frühe Einsatz der Kinder als Arbeitskräfte. Beide Voraussetzungen sind so nicht mehr oder nicht mehr regelhaft gegeben⁵. Insoweit ist der Betreuungsaspekt eine gesellschaftliche Notwendigkeit.

Es besteht aber wohl bei allen Beteiligten Einigkeit darüber, dass uns dieser „Aufbewahrungs“-Aspekt nicht genügen kann. Und so zieht sich durch die Konzeptarbeit sowohl der kommunalen Rahmenkonzepte als auch der schulischen Arbeitskonzepte weit über die Frage einer geordneten „Betreuung“ hinaus die Frage nach einer optimalen Nutzung des gewonnenen Zeitrahmens für eine erweiterte Förderung.⁶

⁵ Die demographischen Folgen sind bekannt; deshalb gibt es auch eine gesellschaftspolitische Hintergrunddiskussion zur Problematik "Steigerung der Geburtenrate".

⁶ Tatsächlich ist eine glaubwürdige Beantwortung dieser Frage in meiner Behörde zentrales Prüfkriterium im Genehmigungsverfahren.

Damit sind wir auf die Frage verwiesen, was wir unter „Förderung“ nun eigentlich verstehen wollen. Und an dieser Stelle müssen die unterschiedlichen Denktraditionen von Schule und Jugendhilfe zusammengeführt werden.

Ehe Schule sich aber auf das Gespräch mit einem neuen Gegenüber einlässt, muss sie sich ihrer eigenen Ausgangsposition vergewissern.

Was also meint Schule, wenn sie „Förderung“ sagt? Im Schul-

Was heißt Förderung im Kontext der Schule?

recht und in der dahinter stehenden Denktradition wird der Begriff der Förderung unscharf und inkonsistent verwandt, transportiert aber (in ungenauer Abgrenzung) wohl zwei Bedeutungen:

- Zum einen wird er als zusammenfassender Oberbegriff für den Gesetzesauftrag „Bildung und Erziehung“ und alle damit in der Schule gemeinten Aktivitäten verwandt (so z. B. § 7 Abs. 2 AO-GS); dieser Aspekt wird uns in der Folge nur noch am Rande beschäftigen.
- Zum anderen zielt er - z. B. mit dem Begriff des Förderunterrichts (§ 3 Abs. 2 A-OGS) oder in der Erwähnung besonderer Schülergruppen (§ 2 Abs. 8/Abs.9 SchulG /Ziffer 1.1 des Grundlagenerlasses⁷) - auf die besonderen Rücksichten, die für bestimmte Teilpopulationen genommen werden müssen; dabei verweist er regelmäßig auf definierte *Zielgruppen* und auf den Auftrag, für die eben diesen Zielgruppen angehörigen Schülerinnen und Schüler *den Unterrichtserfolg zu sichern*. Er geht also in allen Fällen von der Sorge aus, dass für die Kinder dieser Zielgruppen der Unterrichtserfolg gefährdet ist und mit besonderen Rücksichten darauf reagiert werden muss.⁸

⁷ „(Die OGS..) umfasst insbesondere... besondere Förderangebote für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien und für Kinder mit besonderen Begabungen...“

⁸ Eine besondere Variante, an der das besonders deutlich wird, ist das Konzept "Sonderpädagogische Förderung" (§§ 19; 20 SchulG), auf die in dieser Betrachtung allerdings nicht im Detail eingegangen werden wird.

Nun scheint diese zweite Verwendung des Begriffs der Förderung so geläufig und banal, dass gefragt werden kann, warum ich dieser Frage überhaupt so viel Aufmerksamkeit widme.

Förderung: Begriffliche Fallen

Aber im Kontext meiner Mitarbeit an den Richtlinien zur sonderpädagogischen Förderung⁹ wurden Gefährdungsmomente

deutlich, die bei unpräziser Betrachtung dieses Arbeitsauftrages auftreten; auch einige der mir vorliegenden Rahmenkonzepte setzen sich bereits mit diesen begrifflichen Fallen auseinander:

- *Die Definition der Zielgruppen erfolgt über Defizit-Zuschreibungen.* Die betroffenen Kinder werden als defizitär wahrgenommen; die Ursache für ihr mögliches Scheitern liegt also bei ihnen und wird nicht als Qualitätsfrage des Unterrichts, als Thema für Unterrichtsentwicklung, gesehen.
- *Es wird ein Maßnahmenkatalog erarbeitet, der unter einem quasi-therapeutischen Paradigma in Engführung auf das Defizit, bzw. seine Beseitigung zielt.* Es wird dabei oft auf ein spezielles, außerhalb der in der Lehrerbildung erworbenen Kompetenzen liegendes Know-How abgestellt.¹⁰
- *Der Katalog zielt auf Maßnahmen außerhalb des Unterrichts¹¹.* Die "Fördermaßnahme" wird zum Alibi dafür, dass der Unterricht sich selbst nicht verändert; sie steht andererseits unter dem Druck, als Zusatzmaßnahme immer auch zusätzliche Ressourcen zu beanspruchen.

In der impliziten Logik dieses Gedankens steht die "Förderung" in der stetigen Versuchung, sich als ein Additum neben dem Unterricht oder als ein Ersatz anstelle des Unterrichts zu etablieren. Dieses zwingt, in Erinnerung zu rufen:

- „Unterricht“ ist Kern der Legaldefinition von Schule (§ 6 Abs. 1 SchulG). Er ist inhaltlich bestimmt über den Bildungsauftrag der Richtlinien und der Fächer der Stundentafel mit den ihnen zugeordneten Lehrplänen. Soweit es zu diesem Grundsatz Interpretationsspielräume gibt, begründen sie sich aus den Richtlinien und haben darin auch ihre Grenzen (§ 29 SchulG).

Im schulischen Sinne gibt es deshalb keine eigenständige Veranstaltung oder Maßnahme "Förderung", die sich qualitativ oder inhaltlich als autark gegenüber dem Unterricht etablieren könnte¹².

- „Förderung“ ist insoweit prinzipiell Teil des Unterrichtsauftrags, nimmt - auch als eventuelle Sondermaßnahme - vom Unterrichtsauftrag ihren Ausgang und führt zum Unterricht zurück. Wenn wir sie nicht primär als Maßnahme der äußeren Differenzierung (außerunterrichtliche "Zusatzmaßnahme") verstehen wollen und dürfen, so verweist der Begriff zu allererst auf die zentrale didaktische Herausforderung, die hilfreichen Lernarrangements zu organisieren, in denen alle Schüler ihre eigenen Lernprozesse entfalten können.
- Die beiden Stellgrößen „Stundentafel“ und „Lehrerarbeitszeit/Unterrichtsdeputat“ stehen in einem engen Zusammenhang. Mit der Stundentafel hat der Verordnungsgeber den Anspruch der Kinder auf Unterricht und den Anteil der Fächer am gesamten Unterrichtsvolumen quantitativ definiert. Mit der Erfüllung der Stundentafel ist in der Regel die verfügbare Unterrichtsleistung der Lehrkräfte weitestgehend ausgeschöpft.

Diese Feststellungen gelten grundsätzlich für alle Schulen, unabhängig von der Frage, ob sie konventionell als Halbtagschulen oder als Ganztagschulen geführt werden. Nun bringt die OGS aber zwei neue Elemente: den *erweiterten Zeitrahmen* und die *Freiwill-*

⁹ Entwurf: Rahmenvorgabe und Richtlinien für die sonderpädagogische Förderung in Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen; Dezember 2002

¹⁰ Die vielfältigen sprachlichen Anleihen bei der Medizin ("Diagnostik") sind verräterisch.

¹¹ In diesem Kontext ist die Formulierung von § 9 Abs. 2 SchulG nicht unproblematisch!

¹² Im Gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder muss ständig der Tendenz begegnet werden, Unterricht (für die gesamte Lerngruppe) und sonderpädagogische Förderung (für die behinderten Kinder der Lerngruppe) als unverbunden nebeneinanderstehende Maßnahmen zu etablieren.

lichkeit der Teilnahme. Das könnte zu einer Betrachtung führen, als ob alles bisher Gesagte sozusagen bis 13.00 Uhr gilt und danach ein anderes formales und pädagogisches Regelwerk in Kraft tritt: ein Regelwerk nach den Denkgewohnheiten der Jugendhilfe. Genau an dieser Frage entsteht der Klärungsbedarf, der in den Rahmenkonzepten der Kommunen und den Arbeitskonzepten der einzelnen Schulen zwischen verfasster Schule und kooperierenden Partnern abgearbeitet werden muss; hier entstehen - wie wir inzwischen aus Erfahrung und Beobachtung wissen - auch die Konfliktlagen.

2. Ist das Verhältnis von „Vormittag“ und „Nachmittag“ das Verhältnis von „Schule“ und „Jugendhilfe“?

Es gibt in den Gesprächen mit den Schulen eine verräterische Floskel, die den Kern der Fragestellung schlaglichtartig beleuchtet: „Der Ganztagsbetrieb beginnt bei uns um 11.30 Uhr.“ Wenn diese Formel gebraucht

Das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule: zwei polarisierende Betrachtungsweisen

wird, ist unterstellt, dass sich der Betrieb bis dahin (der herkömmliche Halbtagsbetrieb) nicht wesentlich verändert hat und auch nicht verändern soll, dass dann aber

irgendwann gegen Mittag ein Perspektivenwechsel eintritt; letztlich müssen wir uns mit der Natur dieses Perspektivenwechsels befassen. Etwas holzschnittartig gesagt sehe ich zwei polarisierende Betrachtungsweisen - unterschiedlich theoretisch fundiert, unterschiedlich in den Konzepten artikuliert und unterschiedlich gehandhabt. In der Realität werden natürlich unreine Mischkonzepte praktiziert, aber man kann doch folgende Grundmuster extrahieren:

Der Schichtwechsel-Ansatz: Mittags zieht (konzeptionell und real) Schule aus und Jugendhilfe ein. Das nachmittägliche Angebot wird als Ergänzung, aber auch im bewussten Kontrast zur vormittäglichen Schule gestaltet. Die theoretische Unterfütterung des Schichtwechsel - Modells stammt eher aus der Jugendhilfe und beruft sich auf die Feststellung, dass Schulunterricht, dass formelle Bildung notwendig durch Elemente der informellen

Bildung ergänzt werden muss. Teile der mir vorgelegten Konzepte enthalten solche Ansätze eines bewussten Gegenmodells zur Schule. Auf der angesprochenen Fachtagung in Essen wurde diese Variante von einem der Referenten als die "Andock-Lösung" ausdrücklich propagiert: Jugendhilfe "dockt sich an Schule an", geht aber keine eigentliche Verbindung mit ihr ein.¹³

Alternativ-Ansatz - die „richtige“ Ganztagschule: Es ist dies sowohl in der politischen Diskussion wie auch im Gespräch mit Lehrern die "Spatz-in-der-Hand" - Argumentation: "Eigentlich" brauchen wir eine "richtige" Ganztagschule, die wohl im Augenblick aus Gründen der Ressourcen - Knappheit nicht zu bekommen ist, aber als politisches Fernziel weiter postuliert wird. Als organisatorische Zwischenlösung wird lokal versucht, bei mehrzügigen Systemen alle am Nachmittagsangebot teilnehmenden Kinder einer Jahrgangsstufe in einer der Parallelklassen zusammenzufassen und damit nach Möglichkeit die vollständige Lerngruppe auch am Nachmittag wieder zu finden. Aus der Sicht vieler Schulpraktiker entscheidet sich an dieser Stelle, ob ein zielgruppenorientiertes Förderkonzept – insbesondere für die „vom Scheitern bedrohten“ Kinder – tatsächlich in der Praxis wirksam werden kann. Aus der „offenen“ Ganztagschule würde eine Halbtagschule mit einem Ganztagszug; das gilt aus schulischer Sicht als erhebliche strukturelle Verbesserung, stellt den Aspekt der "Offenheit" jedoch in Frage.

Die theoretische Unterfütterung für diese Alternative entstammt eher der Schule und nimmt die OGS weitgehend für den schulischen Auftrag einer formellen Bildung in Anspruch; in dieser Argumentationslinie wird über ergänzende/alternative/neue Ziele nicht wirklich reflektiert; die Jugendhilfe wird als ergänzende Ressource gern akzeptiert, nicht aber mit ihren eigenen konzeptionellen Vor-

¹³ Coelen (Synopsis ganztägiger Bildungssysteme; in: Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich, hrsg. von Otto, H.U./Coelen, T., Münster, S. 191-218) unterscheidet hierzu genauer zwischen „inkorporativen“, „integrativen“ und „additiven“ Grundmustern und registriert, dass das additive Grundmuster (noch) das am meisten verbreitete ist.

stellungen wahrgenommen und angenommen.¹⁴

- *Der politische Auftrag lautet aber: „Wir vereinbaren uns“.* Es ist uns nicht erlaubt, in einer der beiden polarisierenden Extrempositionen zu verharren. Ich entnehme den mir vorgelegten Konzepten der Kommunen und der Schulen ein ernsthaftes Bemühen um eine solche Vereinbarung; aber immer wieder werden Akzente sichtbar, die ihre Herkunft aus den divergierenden Positionen nicht verleugnen können.

**Der Auftrag
und das Ziel:
„Wir vereinbaren uns.“**

Was also muss in den Vereinbarungen geleistet werden? Es geht um wesentlich

mehr, als um das Aushandeln von Zeitdeputaten, das Besetzen von organisatorischen Einheiten. Grundlage einer tauglichen Vereinbarung muss sein:

- Jede Seite setzt sich mit den Grundannahmen der anderen Seite konstruktiv auseinander; sie versucht sie kennen zu lernen und zu verstehen¹⁵.
- Jede Seite respektiert die Grundannahmen der anderen Seite und entwickelt ihren Anteil nicht im bewussten Gegensatz zu den Intentionen des jeweils anderen.
- Keine Seite „vereinnahmt“ die andere Seite als „Hilfssystem“.
- Das will sagen: beide Seiten erwarten von der jeweils anderen den Respekt vor ihrem „Ursprungs-kontext“ und den daraus mitgebrachten Erfahrungen.

¹⁴ Als langjähriger Leiter einer "echten" Ganztagschule weiß ich natürlich auch, dass die Verlängerung des Unterrichtstages in den Nachmittag hinein sich nicht lediglich als Vermehrung der Unterrichtszeit gestalten lässt, sondern die Schule zwangsläufig inhaltlich anders - mit starken sozialpädagogischen Elementen - in Anspruch nehmen wird. Der internationale Vergleich bestätigt das.

¹⁵ Dazu gehört auch, sich auf die rechtlichen Grundlagen der Arbeit des jeweils anderen einzulassen. So sollte Schule etwas über die Rechtsgrundlagen der Jugendhilfe wissen, die Jugendhilfe auch den über Gesetze, Ausbildungsordnungen, Richtlinien und Lehrpläne definierten "Betriebszweck" der Schule kennen und respektieren.

Konsequenz:

In diesen Prozess der Auseinandersetzung über die gemeinsame Weiterentwicklung der OGS hinein muss Schule ihr Förderkonzept formulieren.

Die Kernfrage wird dabei sein, ob und wie sich das, was als Förderkonzept einer Halbtagschule vorhanden ist und taugt, in der OGS verändert. Ich gehe dabei davon aus, dass die Schule im Rahmen ihres Arbeitsauftrages auf die Nutzung des erweiterten Zeitrahmens und Handlungsrahmens nicht verzichten will und darf. Denn die fachliche und politische Verknüpfung der Idee der OGS mit dem, was ich verkürzend als die „PISA“ - Diskussion bezeichnen möchte, verknüpft auch den hierdurch erweiterten Handlungsrahmen mit dem Auftrag der Qualitätsentwicklung unter dem Blickwinkel der zentralen Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien (PISA / IGLU und andere), die ich wie folgt - ein wenig formelhaft - zusammenfassen will:

- Unser Schulsystem bleibt hinsichtlich der Ergebnisse hinter den Erwartungen und seinen Möglichkeiten zurück.
- Dieser Rückstand macht sich insbesondere an den Kindern an den Rändern des Leistungsspektrums deutlich: unser System fördert die Schülerinnen und Schüler am unteren Rand des Leistungsspektrums, die vom Scheitern bedrohten Kinder zu wenig, und es unterfordert die Kinder am oberen Rand. Das Zurückbleiben hinter den Erwartungen auf der Ergebnisebene spiegelt primär, dass das System an der Problematik heterogener Lerngruppen zu scheitern scheint¹⁶.
- Die Ergebnisse der vergleichenden Untersuchungen haben wesentliche Hinweise auf die Kinder geliefert, mit denen sich unser System am schwersten tut¹⁷, so z. B. die Kinder mit Migrationshintergrund.

¹⁶ Ich lege besonderen Wert auf die Feststellung, dass dies ein systemisches Problem ist und nicht als Schuldzuweisung mit der Person der einzelnen Lehrkraft verbunden werden darf.

¹⁷ Wiederum lege ich Wert auf die Formulierung; es ist ein wesentlicher Unterschied, ob ich frage: Tut sich das Kind mit dem System schwer? oder: Tut sich das System mit dem Kind schwer?

Solchen Hinweisen muss in den Förderkonzepten der Schulen nachgegangen werden.

Die Verknüpfung mit der PISA-Diskussion bedeutet deshalb auch: Die Scheidung von obligatorischem (Vormittags-) und fakultativem (Nachmittags-) Angebot kann nicht legitimieren, dass sich das nachmittägliche Zusatzangebot vollständig von den Aufträgen der formellen Bildung (i. S. des Gesetzesauftrags und des Richtlinienauftrags der Schule) distanziert.

Von den vier zentralen inhaltlichen Stellgrößen der OGS gemäß den Grundlagenpapieren

- Förderangebote für Kinder mit besonderen Bedarfen oder Begabungen
- Themenbezogene, klassenübergreifende Aktivitäten und Projekte
- Angebote zur musisch-ästhetischen Erziehung, Bewegung und Spiel
- Außerschulische Projektangebote

wird Schule sich deshalb insbesondere der erstgenannten verpflichtet fühlen. Jedoch darf das Stichwort „PISA“ nicht dazu führen, dass sich der Bildungsauftrag der Schule und ihre darauf gegründete Vorstellung von Förderung/Sicherung des Unterrichtserfolgs verkürzend auf „Lesekompetenz“ o. ä. reduzieren. Wir werden unsere Überlegungen zur Förderung durchaus in einem erweiterten, ganzheitlichen Bildungsbegriff aufheben müssen; das führt uns weiter über das Thema „Minimalnormen/Verbindliche Anforderungen“ hinaus in Überlegungen zu den Schlüsselqualifikationen.

3. Lernprozesse: Förderung als gemeinsames Konzept von Schule und Jugendhilfe

Wenn sich die Schule vor dem Hintergrund eines so verstandenen Auftrags konzeptionell mit der Jugendhilfe auseinandersetzt und um Vereinbarungen ringt, so muss sie sich auf einige schwierige Lernprozesse einlassen, weil sie gedanklich zum Teil in sehr ungewohntem Terrain umgeht; ich kann die Probleme des Übergangs in dieses Terrain nur skizzieren:

- *Obligatorik und Freiwilligkeit:* Schule lebt aus der Erfahrung einer staatlichen Pflichtveranstaltung. Mit marginalen Ausnahmen an den Rändern (Schwänzer-Episoden / unzureichende Sicherstellung des Schulbesuchs durch die Eltern) brauchte sie sich im Grundsatz nie mit der Frage zu befassen, ob die Kinder denn nun tatsächlich kommen. Vor dem Erfahrungshintergrund, dass täglich immer dieselben Kinder zu immer denselben festgesetzten Zeiten kommen mussten und kamen, hat sie ihre Organisationsgewohnheiten entwickelt, die auch den handelnden Personen Planungssicherheit gaben und geben. Sie hat vergleichsweise zentralistische Planungsroutinen (Stundenplangestaltung einschließlich des Vertretungsplans durch die Schulleitung) entwickeln können, deren wesentliche Stellgrößen (Studentafel, Gruppengröße der Lerngruppen, gesetzliche Definition der Lehrerarbeitszeit durch die Zahl der erteilten Unterrichtsstunden) im System selbst als nur sehr begrenzt beeinflussbar wahrgenommen werden. Diese Planungsroutinen sind auf das ergänzende nachmittägliche Angebot nur noch begrenzt anwendbar; das wird als verunsichernd erfahren. Große Teile der Alltagsdiskussion zur Teilnahmepflicht (- nicht mehr über Gesetze geregelt, sondern in Vereinbarungen mit den Eltern zu klären -) oder zur Letztverantwortung der Schulleitung in Organisationsfragen, zur Aufsichtspflicht u.a. spiegeln Versuche, Teile der gewohnten Planungssicherheit zu retten oder wiederzugewinnen.
- *„Pflicht - Struktur“ oder Werbung:* Wenn Teile des Systems nicht mehr als staatlich verordnete und ggf. erzwungene Pflichtveranstaltung funktionieren, wird man diese Teile als Angebote inhaltlich offensiv vertreten, für sie werben müssen. Auch das ist für die Schule ungewohnt, die sich traditionell über ihre Richtlinien und Lehrpläne inhaltlich legitimiert sieht und ihr Angebot zu keiner Zeit hat wirklich rechtfertigen müssen. Plötzlich sieht sie sich als Anbieter auf einem Markt in der Konkurrenz mit anderen Anbietern und steht vor der Frage: Was bieten wir, das andere nicht bieten - oder was bieten wir besser? Ist dieses Angebot für die Kon-

umenten attraktiv? Insbesondere für die Grundschule, die sich ja auf dem Hintergrund der Schulbezirksstruktur nicht einmal oder doch nur sehr begrenzt der Konkurrenz mit anderen Schulen stellen musste, ist diese Frage der Profilbildung neu.

- *Abgleich von Erwartungen*: Wer sich „auf den Markt“ begibt, hat sich mit Kundenerwartungen auseinanderzusetzen. Nach meinen Wahrnehmungen werden die Kundenerwartungen eher unterstellt, als dass sie ermittelt worden wären.

**Frage der Profilbildung:
„Was bieten wir?“**

Allererste Signale über die Kundenzufriedenheit müssen mittelfristig in eine systematischere Ermittlung der Erwartungen und in einen geregelten Diskurs mit den Eltern als den eigentlichen Kunden¹⁸ überführt werden. Es geht also nicht nur um die offene Frage, ob die familienpolitischen und bildungspolitischen Intentionen von Land und Kommune in den Angeboten von Schule und Jugendhilfe vor Ort ganz aufgehoben sind, vielmehr müssen sich die politisch verantwortlichen wie die vor Ort agierenden Instanzen auf diesen Abgleich ihres Angebots mit den tatsächlichen Interessen der Eltern einlassen. Die Vorstellung, als Anbieter am Markt programmatisch auf Kundeninteressen reagieren zu sollen, ist der Grundschule mit ihrem weitgehend standardisierten, vorgeschriebenen Programm zunächst sehr fremd.

Erste Wahrnehmungen zu den Erwartungen und der Zufriedenheit der Eltern lassen in aller Vorsicht folgende Akzente zu:

- Hoch im Interesse der Eltern rangiert der Betreuungsaspekt (Vereinbarkeit von Kindererziehung und Berufstätigkeit); das ist vor dem gesamtgesellschaftlichen Hintergrund nicht überraschend.
- Vor dem Hintergrund des ganztägigen Aufenthaltes in der Schule gelten die Mittagsmahlzeit und die Hausaufgabenbetreuung als programmatische Selbstverständlichkeiten.

¹⁸ wenn ich denjenigen als Kunden definiere, der für die Leistung bezahlt und darüber entscheidet, ob er sie in Anspruch nimmt oder nicht..

(Zur Hausaufgabenbetreuung gibt es punktuell erste enttäuschte Reaktionen, weil sich die Kundenerwartungen zum Teil überhöht auf "qualifizierte Nachhilfe" richteten.)

- Die Reaktionen auf sonstige Angebote sind noch eher diffus und hängen sehr vom Echo einzelner Angebote bei den Kindern ab.
- Es zeigt sich bei den Kindern ein Bedürfnis nach erheblichen Elementen unverplanter Zeit.

- *„Partizipation“ bei der Programmgestaltung*: Das Dilemma von Obligatorik und Freiwilligkeit kann sich auf der Inhaltsebene positiv wenden, wenn den Kindern ein mehr als nur punktuelles Mitwirkungsrecht bei der inhaltlichen Gestaltung des Programms eingeräumt wird. Auch dieser Gedanke ist in der Grundschule trotz aller reformpädagogischen Bezüge nicht wirklich verinnerlicht. In der Realität wird formelle Bildung über obligatorische Inhalte definiert. Die Arbeitszeit des Lehrers wird auf die Erfüllung der Stundentafel hin genutzt und erlaubt nur gelegentlich und eher zufällig Maßnahmen außerhalb der Stundentafel. Innerhalb der Stundentafel gibt es Elemente der Projektorientierung; aber eine systematische Beteiligung der Kinder an der Festlegung der Inhalte bleibt doch aus. Gelegentliche Projekttag/Projektwochen bleiben unsystematische Zutat.
- *Lerngruppenorganisation außerhalb der Struktur „Klasse“*: Die partizipativen Möglichkeiten müssten im Grundsatz auch einschließen, dass aus dem vorhandenen Angebot unter den Gesichtspunkten inhaltlicher Wünsche und Bedürfnisse, der Gruppenzusammensetzung und der anbietenden Mitarbeiter gewählt werden kann, auch, dass man sich im Tageslauf einmal „ausklinkt“. Es gibt damit sowohl im halbjährlichen Programmwechsel wie auch innerhalb des einzelnen Schultages fluktuierende Gruppenzusammensetzungen. Die Grundschule hat jedoch als festes Organisationsmodell die "Klasse" entwickelt, in der die Kinder nicht nur langfristig (oft für alle 4 Jahre) einander zuge-

ordnet sind¹⁹, sondern regelhaft - und ohne eigene Wahlmöglichkeit - auch bestimmten Lehrkräften. Die Rolle der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers ist dabei als Denkfigur ideologisch so stark überhöht, dass Klassenlehrerwechsel prinzipiell als Problem gesehen wird²⁰.

- *Und die Sache mit dem Geld:* Bei meinen Besuchen in den Schulen wird über Irritationen zum Thema „Einsammeln von Elternbeiträgen und Essensgeld“ berichtet. Vordergründig geht es um den hohen Anteil der dadurch gebundenen Arbeitskraft. Im Hintergrund muss jedoch mit gesehen werden, dass die Vorstellung, für die Leistungen der Schule zu bezahlen, unserem Schulsystem völlig fremd ist. In der Diskussion wird die Kostenpflichtigkeit als ein zentraler Webfehler des Modells angesprochen. Im Hinblick auf die beanspruchte Förderung der Kinder, die möglicherweise in besonderer Weise vom Scheitern bedroht sind, macht sich hier die öfter geäußerte Klage fest, dass man „die, die es am nötigsten hätten, nicht erreicht“. Das betrifft sowohl diejenigen Familien, die den Elternbeitrag nicht erbringen können - das müsste im Grundsatz politisch lösbar sein - als auch die, die ihn nicht erbringen wollen²¹.

Konsequenz:

Diese notwendigen Lernprozesse - und ich bitte um Nachsicht für die etwas holzschnittartige Darstellung - spielen sich vor dem Hintergrund der Frage ab: Welche Chancen bietet uns die OGS, unser schulisches, auf Sicherung des Unterrichtserfolgs zielendes Förderkonzept zu bereichern?

¹⁹ Ich klammere hier die Thematik der flexiblen Eingangsphase aus.

²⁰ Erste Erfahrungsberichte melden an, dass auch nachmittags die Kinder das Bedürfnis nach einer festen Bezugsperson signalisieren.

²¹ Die postulierte bildungspolitische Intention "Integration bildungsferner Schichten" hat hier möglicherweise ihre Glaubwürdigkeits-Grenze.

4. Chancen der Offenen Ganztagschule für ein umfassendes Förderkonzept

Wir bewegen uns - wie gesagt - in einem Raum, in dem die pädagogischen Professionen mit ihren unterschiedlichen Wurzeln in Schule und Jugendhilfe kooperieren müssen. In diesem Raum wird alltägliche Praxis gedanklich vorzubereiten und zu gestalten sein in einem Spannungsfeld zwischen einer eher bildungskonservativen Sicht der "Effizienzsteigerung" des Unterrichts und einem sich zur Lebenswelt öffnenden "Haus des Lernens", in dem eine andersartige Lernkultur Platz greift, soziales Lernen in einem auf Partizipation zielenden Erziehungsumfeld deutlicher ermöglicht wird. Letztlich wird sich in diesem Spannungsfeld die unvermeidliche Konfrontation zwischen Schule und Jugendhilfe abspielen; sie muss in ihrem Kern verstanden und ausgehalten werden. In dieser Konfrontation werden einige der inhärenten Antinomien aller Pädagogik neu beleuchtet werden. Innerhalb dieser Antinomien muss die reale Kooperation im Alltag ausgehandelt werden. Und wenn man sich nicht dauerhaft auf das Schichtwechsel - Modell zurückziehen und damit die reale Berührung letztlich ganz vermeiden will, wird dieser Prozess beide Seiten verändern.

Wie gesagt: ehe Schule sich auf das Gespräch mit einem neuen Gegenüber einlässt, muss sie sich ihrer eigenen Ausgangsposition vergewissern. Alles bisher Gesagte war letztlich mein Versuch einer solchen Positionsbestimmung. Es ist dabei wohl deutlich geworden, dass ich dabei zunächst einem eher konservativen Verständnis des Unterrichtsauftrags der Schule verpflichtet bin - ich bekenne mich dazu. Aber Schule sollte - wie Jugendhilfe - offen dafür sein, dass in dieser Konfrontation auch mit ihr etwas geschieht.

Konsequenz:

Im Gespräch zwischen Schule und Jugendhilfe müssen folgende Fragen abgearbeitet werden, wenn dem Auftrag entsprochen werden soll:

Was können wir, Schule und Jugendhilfe, gemeinsam tun, um eine neue Lernkultur zur besseren Förderung der Schülerinnen

und Schüler zu entwickeln und dabei insbesondere die Kinder zu bedenken, die einer besonderen Förderung bedürfen?

Dabei bleibt die Ausgangsposition der Schule: Wir gestalten Förderkonzepte nicht ausschließlich, wohl aber primär unter der Aufgabenstellung der „Sicherung des Unterrichtserfolgs gemäß Richtlinien und Lehrplänen“. Sie fragt deshalb:

Wie nutzen wir den erweiterten Zeitrahmen für unser Förderkonzept?

Wie nutzen wir den neuen, zunächst ungewohnten Organisationsrahmen für unser Förderkonzept?

Für die Umsetzung in eine konkrete gemeinsame Arbeitsplanung gibt es thematische

Sieben Herausforderungen gemeinsamer Förderkonzepte

Ansatzpunkte, die ich im Folgenden nur skizzieren will; die inhaltliche Ausfüllung ist nun genau das, was in den Arbeitsvereinbarungen

auf der Ebene des einzelnen Systems geleistet werden muss:

Kann (Wie kann) die OGS die Fähigkeit des Systems steigern, mit der Heterogenität der Schülerschaft zu Recht zu kommen? Welche Angebote kann sie insbesondere und gezielt für Kinder an beiden (!) Rändern des Leistungsspektrums entwickeln?

Gedankensplitter:

Förderangebote für Kinder mit besonderem Förderbedarf sind nicht dadurch entwertet, dass es andere Kinder gibt, die nachmittags nicht erreichbar sind.

Zusatzangebote für Kinder mit besonderen Begabungen können über die im Unterricht verbindlichen Inhalte hinaus gerade in den fakultativen Bereichen angesiedelt werden.

Kann der vormittägliche Unterricht im Klassenverband durch Verweis von Anteilen in den fakultativen Bereich entlastet werden, um Arbeitszeit und Arbeitskraft für Förderunterricht freizusetzen?

Die eigentliche Herausforderung lautet:

Alle Schule muss sich ein für allemal von der Vorstellung befreien, sie habe Lernsituationen für ein hypothetisches Standard-Kind zu arrangieren. Die *Heterogenität der Lerngruppe ist die Norm*, und dem korrespondiert die Vielfalt pädagogischer Situationen und Gestaltungsformen. In diesen Kontext hinein sind die fakultativen Angebote zu formulieren:

als eine Bereicherung dieser Vielfalt, aber immer noch dem Grunde nach demselben Ziel verpflichtet.

1. Herausforderung: Heterogenität

Das Ziel ist nicht die Reduzierung der Heterogenität; vielmehr muss das System Schule seine Instrumente verbessern, sich mit der fortbestehenden Heterogenität erfolgreicher auseinander zu setzen. Es wird wahrscheinlich sogar hingenommen werden müssen, dass die Heterogenität dadurch wächst.

Kann (Wie kann) die OGS zur Sicherung der verbindlichen Anforderungen der Lehrpläne beitragen?

Gedankensplitter:

Die Sicherung der verbindlichen Anforderungen ist gemäß Abschnitt 5 der Richtlinien Pflichtaufgabe der Lehrer. In den Förderempfehlungen nach § 6 Abs. 5 AOGS wird diese Aufgabe in der Praxis noch zu oft den Eltern übertragen.

Ist die OGS ein geeigneter Anlass, neu über den Zusammenhang von "verbindlichen Anforderungen", Förderempfehlungen und Arbeitsplanung nachzudenken (nicht allerdings in der Absicht, nun statt der Eltern die nachmittäglichen Honorarkräfte in die Verantwortung zu nehmen...)?

Wer ist eigentlich Adressat der Förderempfehlungen? Oder auch: Was bedeutet

2. Herausforderung: Sicherung der Lehrpläne

der Richtliniensatz „Die Lehrer sind verpflichtet, die verbindlichen Anforderungen der Lehrpläne im Unterricht nachhaltig umzusetzen und jeder Schülerin und jedem Schüler durch differenzierenden Unterricht jene individuelle Förderung zukommen zu lassen, die zu tragfähigen Grundlagen für das weitere Lernen führt“?

Wie stellen wir z. B. unter diesem Auftrag - im Interesse eines zweckmäßigen Lernverhaltens bei den Hausaufgaben - die Kommunikation zwischen unterrichtenden Lehrern und nachmittäglicher Betreuung sicher?

Die eigentliche Herausforderung lautet:

Die Verantwortung für die Sicherung der verbindlichen Anforderungen wird über die *Qualität der Lernarrangements* in ihrer Summe eingelöst. Die Verantwortung für die Qualität der Lernarrangements liegt grundsätzlich bei den in den Fächern verantwortlichen Lehrer(inne)n und kann nicht delegiert werden.

Die Offene Ganztagschule kann in diesem Sinne das Repertoire möglicher Arrangements erweitern, kann aber nicht die Verantwortung für den Erfolg delegieren.

Schule neigt dazu, die Frage der Förderung vorrangig an den Inhalten der Fächer (also am Lehrplanauftrag) festzumachen. Dabei wird leicht der Aspekt der überfachlichen Ziele und der sog. Schlüsselqualifikationen

3. Herausforderung:

Schlüsselqualifikationen

(Richtlinienauftrag) vernachlässigt. Ist der erweiterte Handlungsrahmen der OGS ein Anlass, neu über diese Aufgaben und Ziele der

Grundschule (Abschnitt 2 der Richtlinien) nachzudenken, Kinder „in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, in ihren sozialen Verhaltensweisen umfassend zu fördern, ..., sie zu systematischeren Formen des Lernens allmählich hinzuführen ...“?

Gedankensplitter:

Welche konkreten erzieherischen Handlungen, die man solchen überfachlichen Zielen und Kompetenzen zuordnen könnte, sind im Kontext der OGS leichter und erfolgversprechender umzusetzen, als im Klassenunterricht?

Ist im Rahmen von neigungsbezogenen Aktivitäten ein Mehr an Selbstständigkeit anzubahnen oder geschieht dies leichter, als im Klassenunterricht?

Ist im Rahmen selbst gewählter Gruppierungen ein Mehr an Teamfähigkeit anzu-

bahnen oder geschieht dies leichter, als im Klassenunterricht?

Welche Rolle können Aktivitäten, die nicht der Leistungsbewertung unterliegen und bei denen die Kinder insoweit nicht „vom Scheitern bedroht“ sein können, für Erhalt und Förderung der Lernfreude spielen?

Eine mögliche neue Chance zeichnet sich ab: Wo uns der Lehrplanauftrag der Fächer nicht mehr leitet, werden wir gezwungen, aber auch freigesetzt, den Richtlinienauftrag in besonderer Weise zu bedenken. Wir verzichten deshalb (zumindest anteilig) darauf, das zusätzliche Zeitvolumen lediglich als ein Mehr an Unterrichtsstunden im Sinne der Stundentafel zu verbrauchen und akzentuieren neu; die Herausforderung lautet: Wir holen die *Idee der Schlüsselqualifikation* aus der Ebene der pädagogischen Sonntagsrede in den Bereich alltäglichen pädagogischen Handelns.

Das Konzept der „Fördermaßnahme“ verengt den Blick leicht auf eine diagnostisch definierte „Problemgruppe“.

Das Anliegen ist nicht prinzipiell abwegig und lässt sich im Hinblick auf jede beliebige „Problemgruppe“

unter der Frage prüfen, ob der erweiterte Handlungsrahmen dazu neue Handlungsmöglichkeiten schafft.

4. Herausforderung: förderliche Milieus gestalten

Gedankensplitter

Aber neben der systematischen „Maßnahme“ eröffnet die OGS auch scheinbar „beiläufigere“ Formen der Förderung:

- Kinder mit Migrationshintergrund werden über den Vormittag hinaus in einem deutschsprachigen Umfeld gehalten: der Qualität des sprachlichen Angebots sollte deshalb in allen Arbeitszusammenhängen Aufmerksamkeit gewidmet werden.

- Aktivitäten, die einen disziplinierten Umgang mit der Sprache voraussetzen (gemeinsames Theaterspiel etc.) können deshalb für sie wie für alle spracharm wirkenden Kinder hilfreich sein.

- Kinder aus erziehungsschwachen Elternhäusern erfahren eine basale familienergänzende Förderung im Sinne einer

klaren Tagesrhythmisierung z. B. im gemeinsamen Mittagstisch. Die Mittagsmahlzeit sollte deshalb nicht nur als „Versorgung“ organisiert werden, sondern als erzieherische Situation (Tischsitten/Gesprächssitten) gestaltet und genutzt werden.

Die eigentliche Herausforderung lautet:

Sehr kritisch mit dem „Maßnahme“ – Begriff umzugehen und die Tauglichkeit des „Milieu“ – Begriffs zu prüfen:

Was haben wir zu gewinnen, wenn wir die Idee der „förderlichen Maßnahme“ ersetzen oder ergänzen durch die *Idee der Schaffung und Gestaltung „förderlicher Milieus“*? Welche Merkmale solcher förderlichen Milieus (Sprache/Sitte/...) können wir identifizieren und wie „macht man“ Milieus? Sie werden nicht geschaffen als die Summe der Maßnahmen, so präzise und richtig kalkuliert diese im Einzelnen sein mögen. Sie entstehen vielleicht in der Menge gemeinsamer Aktivitäten von Erwachsenen und Kindern und in einer spezifischen – von Seiten der Erwachsenen auch durchaus bewussten und reflektierten – Art, miteinander umzugehen. Und die Erwachsenen reflektieren die Art, miteinander umzugehen, vor dem Hintergrund der bewusst gemachten Bedürfnisse der beteiligten Kinder. Milieus entstehen auch in „Räumen“, deren funktionale und ästhetische (!) Qualität deshalb sorgfältig beachtet sein will.

5. Herausforderung: Einzelfallförderung

Eine organisierte Einzelfallförderung wird in der OGS eher die Ausnahme bleiben; der materielle Rahmen gibt dazu wenig her.

Dennoch können schulische Wahrnehmungen über individuelle Förderbedürfnisse Hinweise für Empfehlungen zu Nutzung des nachmittäglichen Angebots geben.

Gedankensplitter

Welche Angebote der OGS können einem Kind unter den Gesichtspunkten der motorischen Förderung, der Wahrnehmungsförderung oder der sozialen Erziehung nahegelegt werden; welche derartigen Angebote sollten ggf. unter dem Gesichtspunkt gehäuften Bedarfs eingeworben werden? Wo findet das Kind mit un-

gewöhnlicher persönlicher Sozialisationsgeschichte einen Rahmen, indem sein wenig konformes Verhalten einerseits nicht ständig sanktioniert wird, es andererseits über Vorbild und äußeren Rahmen lernen kann, sich den sozialen Erwartungen anzunähern? Und wo gibt es die für manches Kind erforderlichen Freiräume, sich zurückzuziehen?

Alle „fallbezogenen“ Überlegungen bergen die Gefahr, für ein als „defizitär“ definiertes Kind in einem quasi-therapeutischen Paradigma zu denken. Wir denken aber über die Gestaltung pädagogischer Umwelten nach, nicht über therapeutische Situationen.

Die zentrale Herausforderung lautet, diese Umwelten so zu gestalten, dass jedes Kind der Schule sie als förderlich erfährt, auch mit seinen sehr individuellen Bedürfnissen, Ängsten, Hilferufen darin vorkommt und sich darin aufgehoben fühlt. Es ist also die Wahrnehmung für solche Bedürfnisse, Ängste und Hilferufe so zu schärfen, dass geklärt werden kann, wo und durch wen sie aufgefangen werden können, ob auch eine neue Feinjustierung angezeigt ist.

Als möglicher Gewinn aus der OGS wird eine veränderte Rhythmisierung der Arbeitszeit der Kinder angesprochen.

Solange aber das Verhältnis von Vormittag und Nachmittag auch das

Verhältnis von obligatorischem und fakultativem Angebot ist, scheint die Frage nach einer neuen Rhythmisierung für den Vormittag zunächst an der Realität vorbeizugehen.

6. Herausforderung: Zeitrhythmisierung

Und wo bringen sich die Lehrerinnen und Lehrer persönlich ein? Ist der Personalwechsel am Mittag die zentrale Strukturschwäche des Modells? Die derzeitige Praxis spiegelt bislang schwerpunktmäßig eher das Schichtwechsel-Modell der Arbeitsverteilung. Die Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer am Nachmittagsangebot ist noch bestenfalls marginal. Dahinter stehen drei grundsätzliche Hemmnisse:

- Ihre Arbeitszeit - Verpflichtung ist rechtlich primär über die Zahl der erteilten Unterrichtsstunden definiert. Dieses Unterrichtsdeputat scheint über den „Unterricht gemäß Stunden-

tafel" verbraucht. Es stehen also kaum oder keine Arbeitszeitanteile für eine Beteiligung an der über den Unterricht hinausweisenden Angebotspalette der OGS zur Verfügung.

- Die Arbeitszeitverteilung zwischen präsenspflichtigen Anteilen am Vormittag und frei disponiblen, häuslichen Anteilen am Nachmittag ist wesentliche Grundlage ihrer eigenen

7. Herausforderung: Arbeitszeit von Lehrkräften

Familienorganisation, ist die traditionelle berufstypische Lösung des Problems der Vereinbarkeit von Familienpflichten und Beruf.

Der hohe Anteil weiblicher Lehrkräfte und der hohe Anteil teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte signalisiert insbesondere für die Grundschule, dass wesentliche Veränderungen dieser Arbeitszeitverteilung auf Probleme stoßen müssen.

- Hinsichtlich der professionellen Anforderungen ihres Berufs definieren sich die Lehrkräfte fast ausschließlich über „Unterricht“; diese Selbstwahrnehmung ist nicht nur Tradition, sondern auch durch Richtlinien und Lehrerausbildung ständig gestützte und erneuerte Grundlage ihres Selbstverständnisses. Trotz dieser Hemmnisse beobachten wir, dass - sobald die OGS einmal etabliert ist - die Neugier der Lehrkräfte durchaus wächst und eine allmähliche Bereitschaft erkennbar wird, sich stärker daran zu beteiligen.

Gedankensplitter

Ein Nachdenken über die traditionelle Phrasierung in 45-Minuten-Einheiten ist nicht abhängig von der OGS, lässt sich aber am Beispiel der frei gewählten Aktivitäten vielleicht anders erproben. Das erweiterte Zeitdeputat kann und sollte auch zum Anlass genommen werden, über die sehr oft als unfruchtbar empfundene 6. Stunde des Vormittagsunterrichts nachzudenken: wieweit ist sie verzichtbar?

Liegt eines unserer organisatorischen Hemmnisse in der alten Gewohnheit, die Studentafel starr im Wochenstundenplan abzubilden? Wie zwingend ist das eigentlich? Hilft es, wenn wir nicht mehr über Wochenstunden, sondern über Jahresstunden nachdenken und unter Einbezug

der Nachmittage durch Blockbildungen zu neuen Rhythmisierungen durchstoßen?

Es lohnt sich deshalb zu prüfen,

- ob und in welchem Umfang Lehrkräfte bereits sind, sich am Programm außerhalb ihres traditionellen Unterrichtsauftrags zu beteiligen,

- welche Inhaltsfelder sie in diesem Kontext vorrangig besetzen würden oder sollten,

- wie durch kreativen Umgang mit der Unterrichtsorganisation/Stundenplangestaltung ein (begrenzt)es Kontingent an Unterrichtsstunden freigezogen werden kann, um als Lehrerarbeitszeit jenseits der Studentafel eingebracht werden zu können.

Wenn wir uns aus der Vorstellung einer im Kern unveränderten Halbtagschule – ergänzt durch nachmittägliche fakultative Angebote – auf Dauer befreien wollen, muss das am Ende heißen: die offene Ganztagschule dauert von morgens um 8.00 Uhr bis nachmittags um 16.00 Uhr. Das schließt im Grundsatz auf Dauer nicht aus, dass der Vormittag fakultative und der Nachmittag obligatorische Elemente enthält. Und hier zeichnet sich eine der zentralen politischen Herausforderungen ab:

Ein neues Bedenken von Arbeitsrhythmisierung und Umgang mit verfügbarer Zeit ist vor dem Hintergrund gewachsener Traditionen von Schülerarbeitszeit und Lehrerarbeitszeit das deutlichste, in mancher Beziehung auch das schmerzhafteste Entwicklungserfordernis. Die Definition der Lehrerarbeitszeit über die Zahl der erteilten Unterrichtsstunden wird zwangsläufig um weitere Elemente – auch mit anderen Präsenzzwöhnheiten in der Schule - ergänzt werden müssen.

Ich wünsche mir bei allen Beteiligten den Mut, mit einem selbstbewussten, geklärten Verständnis ihres Anteils und mit Offenheit für Veränderungen des Systems in das Gespräch mit der anderen Seite einzutreten.

Glossar

SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz)

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (Achstes Buch Sozialgesetzbuch) umfasst u.a. das Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe, z.B. Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz, Förderung der Erziehung in der Familie, Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege, Hilfe zur Erziehung, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche, Hilfe für junge Volljährige.

Schulgesetz Nordrhein-Westfalen (SchulG)

regelt die zentralen Grundlagen des Schulwesens des Landes wie z.B. Auftrag der Schule, Aufbau und Gliederung des Schulwesens, Unterrichtsinhalte, Schulpflicht, Schulpersonal, Mitwirkung in der Schule und Schulaufsicht. Das Zusammenwirken mit der Jugendhilfe ist im SchulG u.a. in den §§ 5 Abs. 2 (Öffnung von Schule, Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern), § 9 Abs. 3 (Ganztagsschule, ergänzende Angebote, Offene Ganztagsschule) berücksichtigt.

Schulverwaltungsgesetz (SchulVG)

Regelte vor dem neuen Schulgesetz NRW Grundlagen des Schulwesens, wie Aspekte Schulträger, Schulverwaltung, Schulaufsicht, Schulleitung, Lehrer(innen), Schüler(innen), dem Schulgesundheitswesen und der Schulanlage und dem Schulgebäude. Ist jetzt in das neue SchulG integriert.

Ausbildungsordnung Grundschule (AOGS)

ist die Verordnung über den Bildungsgang Grundschule des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geregelt werden z.B. Aufnahme in die Grundschule, Dauer des Besuches der Grundschule, Unterricht, Studententafel, Leistungsbewertung und Zeugnisse.

Runderlass zur Einführung der offenen Ganztagsschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen

des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder vom 12. Februar 2003 (BASS 11-02 Nr. 19, ABl. NRW. S. 43) in der Fassung der Änderung vom 02. Februar 2004. Der Runderlass beschreibt Ziele und Grundsätze der offenen Ganztagsschule, deren Organisationsstruktur und macht Angaben zum Personal im offenen Ganztage.

Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Wenn ein Kind in der allgemeinen Schule in seiner persönlichen Entwicklung und seinen Leistungen nicht hinreichend gefördert werden kann, dann wird ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs durchgeführt. Dies kann erforderlich sein,

- wenn das Kind bereits eine Frühförderereinrichtung besucht,
- wenn die Eltern vor Einschulung des Kindes Anhaltspunkte dafür haben, dass es besondere Unterstützung zum Lernen und zu seiner Entwicklung braucht,
- wenn die Schulleitung bei der Einschulung des Kindes in die Grundschule Anhaltspunkte dafür hat, dass es sonderpädagogische Förderung benötigt,
- wenn die Lehrerinnen und Lehrer während der Schulzeit des Kindes Anhaltspunkte dafür haben, dass es sonderpädagogische Förderung benötigt.

Wie dieses Verfahren im Einzelnen abläuft, ist in der „Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den schulischen Förderort“ (VO-SF) vom 22. Mai 1995 geregelt.

Weitere Informationen

finden Sie unter:

www.bildungsportal.nrw.de

www.ganztag.nrw.de

Wolfgang Thoring

Hilfe zur Erziehung und Offene Ganztagschule - Positionsbestimmung aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe

Wenngleich mit der offenen Ganztagschule im Primärbereich in Nordrhein-Westfalen ursprünglich vorrangig die familienpolitische Zielsetzung verbunden war, die Voraussetzungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf über ein Betreuungsangebot unter dem Dach der Schule zu verbessern, so sind im grundlegenden Erlass zur offenen Ganztagschule eindeutig auch bildungspolitische Ziele angelegt. So ist dort unter anderem von einem neuen Verständnis von Schule und der damit intendierten neuen Lernkultur zur besseren Förderung der Schülerinnen und Schüler die Rede. Beides soll erreicht werden über die Kooperation von Schule mit außerschulischen Partnern, darunter vorrangig die Kinder- und Jugendhilfe, sowie über die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit anderen Professionen.²²

Die Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule mit dem Ziel der Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf in die offene Ganztagschule ist dabei eine zusätzliche Herausforderung. Als zweiter Schritt kann sie nur gelingen, wenn die Entwicklung einer neuen Lernkultur zur besseren Förderung und eines neuen (Bildungs-) Verständnisses von Schule durch die offene Ganztagschule insgesamt gelingt.

Zu Beginn dieses Beitrags soll deshalb die offene Ganztagschule, das ihr zugrunde liegende Bildungsverständnis und einige ihrer für die Praxis wichtigen Rahmenbedingungen kurz betrachtet werden. Im Anschluss folgt ein kurzer Abriss der Erziehungshilfe und ihrer momentan diskutierten Fragen. Beides ist dann Grundlage dafür, die Ausgangslage einer Integration von Hilfe zur besonderen Förderung im Kontext der offenen Ganztagschule über die Kooperation von

Jugendhilfe und Schule zu skizzieren, um schließlich mögliche Integrationsleistungen auf ihre handlungsbezogenen sowie planerischen und organisatorischen Konsequenzen hin zu untersuchen.

1. Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen

Die besondere Qualität der offenen Ganztagschule macht sich im Grundsatzterlass fest an:

- mehr Zeit für Bildung und Erziehung,
- individuelle Förderung,
- besondere Förderung für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien und Kinder mit besonderen Begabungen,
- Spiel- und Freizeitgestaltung,
- bessere Rhythmisierung des Schulalltags,
- Stärkung der Familienerziehung / Unterstützung der Eltern in ihrer Erziehungsarbeit,
- Orientierung am Bedarf der Kinder und Eltern.

Konzeptionell ist die offene Ganztagschule in NRW damit etwas völlig anderes als etwa eine Ausweitung der Halbtagschule auf den ganzen Tag. Schule will für ihre Schülerinnen und Schüler ein sozialer Raum sein, den sie sich selbst aneignen können, an dem sie Freunde treffen, Erfahrungen machen und

sich darüber austauschen, spielen und ihre Freizeit gestalten, an dem sie aber auch kulturelle, musische, Bewegungs- und andere

Ganztagschule will für ihre Schüler(innen) ein sozialer Raum sein

Angebote vielfältiger Art wahrnehmen können, etc. Die außerschulischen Partner, die dazu beitragen, Schule in dieser Weise zu gestalten und so zur sozialen Welt der Kinder hin zu öffnen, leisten damit ein Stück Bildungs- und Erziehungsarbeit, die sich bewusst auch an der Familienerziehung orientiert. Und daneben – als Teil dieser neuen Schule - ist Schule natürlich auch das, was sie bisher war: eine Institution, die den gesellschaftlichen Auftrag von Bildung vorrangig in Lehr-Lernprozessen umsetzt.

²² Vgl. MSJK-NRW 2003/04

Deutlich wird die angestrebte Veränderung von Schule, die mit der offenen Ganztagschule über die Zusammenarbeit mit neuen außerschulischen Partnern wie der Kinder- und Jugendhilfe einhergeht, wenn man diese Veränderung vor dem Hintergrund der gleichzeitig stattfindenden Debatte um ein erweitertes Bildungsverständnis betrachtet.

1.1 Bildung in der offenen Ganztagschule

Im Rahmen eines traditionellen Bildungsverständnisses²³ steht einmal die über die Institution Schule vermittelte formale Bildung für die gesellschaftlichen Erwartungen an die Bildung des Einzelnen. Schulpflicht stellt klar, dass jeder junge Mensch ab einem bestimmten Alter mit diesem gesellschaftlichen Anspruch auf allgemeine Bildung konfrontiert wird. Schule vermittelt über Unterrichtsprozesse vorgegebene Bildungsinhalte und prägt – gemessen am je individuellen Erfolg des Bildungsprozesses – Bildungskarrieren.

Zum anderen heißt Bildung aber auch: Entwicklung des Einzelnen hin zu Autonomie und Solidarität – man kann auch sagen: zu Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit. Diese mehr nonformale und informelle Bildung, kann man wie folgt beschreiben

„Teilhabe und Verantwortung, Wirksamkeit des eigenen Handelns und Veränderbarkeit der Verhältnisse, Aneignung und Gestaltung von Räumen und Lebensbewältigung, ... lässt sich nicht auf die (berufliche) Verwertbarkeit von Qualifikationen reduzieren und kann nicht einseitig instrumentalisiert werden für Ausbildung und Arbeit.“²⁴

An dieses Bildungsverständnis knüpft die Kinder- und Jugendhilfe ausdrücklich an mit ihrem gesetzlichen Auftrag, jeden jungen Menschen zu fördern in der Verwirklichung seines Rechts auf *„Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“*, wie es im SGB VIII heißt. Zu diesem Zweck fördert die Jugendhilfe nicht nur junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung, sondern berät und unterstützt auch Eltern

(und andere Erziehungsberechtigte) bei der Erziehung.

Vor allem die Zielsetzungen der offenen Ganztagschule, Schülerinnen und Schülern Hilfen zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortung anzubieten und Eltern in ihrer Erziehungsarbeit zu unterstützen, erinnern stark an diesen grundlegenden Auftrag der Jugendhilfe.

Die Angebote der Jugendhilfe zur Förderung von Kindern auch durch Unterstützung der familialen Erziehung, die oft erst die Voraussetzungen für das Gelingen von (formalen) Bildungsprozessen schaffen, gehen dabei über die

Zielsetzungen von offener Ganztagschule und Jugendhilfe sind anschlussfähig

Förderung des kindlichen Lebensfeldes „Familie“ im engeren Sinne hinaus, z.B. bei der institutionengebundenen Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen. Förderung umfasst dabei die Betreuung, Bildung und Erziehung und orientiert sich ausdrücklich an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien.²⁵

Dass auch die offene Ganztagschule diesen eng an die Familie angelehnten Auftrag zur Betreuung, Bildung und Erziehung aufgreift, zeigt nicht nur die finanzielle Inanspruchnahme der Eltern zur Leistungsrealisierung, sondern explizit auch das im Grundsatzertlass formulierte Gebot, sich mit dem umfassenden Bildungs- und Erziehungsangebot am Bedarf der Kinder und Eltern zu orientieren und die Eltern in ihrer Familienerziehung zu unterstützen und zu stärken.²⁶ Dies gilt gerade dann, wenn offene Ganztagschulen den Tageseinrichtungen gleichgesetzt werden und damit wie gesetzliche Leistungen der Jugendhilfe zur bedarfsgerechten Ausgestaltung der Förderung für Kinder im schulpflichtigen Alter interpretiert werden.²⁷

²⁵ Vgl. § 22 SGB VIII

²⁶ Vgl. MSJK-NRW 2003/04. Entsprechend hoch ist die Verpflichtung zur Beteiligung von Kindern und Eltern bei der außerunterrichtlichen Förderung im Rahmen der offenen Ganztagschule.

²⁷ Durch Artikel 14 des Schulrechtsänderungsgesetzes 2003 wird § 10 des zweiten Ausführungsgesetzes zum SGB VIII (GTK) um Abs. 5 dahingehend ergänzt, dass die Jugendämter ihre Verpflichtung nach § 24 SGB VIII, bedarfsgerecht Plätze in Tageseinrichtungen für Schulkinder

²³ Zum Bildungsbegriff vgl. BMBF 2004, 19 ff.

²⁴ BMBF 2004, 25

Was der 11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung für die Tageseinrichtungen konstatiert, trifft also gleichermaßen auch für die außerunterrichtlichen Angebote an offenen Ganztagsschulen zu: Sie stellen ein zentrales und eigenständiges Sozialisationsfeld dar und sind damit:

„Ausdruck der Anerkennung einer öffentlichen Verantwortung für Kinder und ihre Familien in dem Sinne, dass die Annahme einer quasi naturwüchsigen, voraussetzungslosen Erziehung von Kindern in Familien zugunsten der Förderung und Unterstützung familialer Erziehungsleistungen aufgegeben wird. Die Funktion der Bereitstellung eines entsprechenden Angebotes geht von daher weit über die Unterstützung einer Vereinbarkeit von Familie und Beruf hinaus.“²⁸

1.2 Aktuelle Rahmenbedingungen

In der Logik eines solchen umfassenden Bildungsverständnisses, welches die konzeptionelle Grundlage für die offene Ganztagschule bildet, liegt die bessere Rhythmisierung des gesamten Schulalltags, die auch im Erlass als Ziel genannt ist. Gemeint ist damit, den alltäglichen Ablauf einer offenen Ganztagschule so zu gestalten, wie es der Lern-, Spiel-, Bewegungs- und Ruherhythmus der Kinder erfordert. Dies würde eine enge, auch inhaltliche Abstimmung, ja „Verzahnung“ des Unterrichts mit den außerunterrichtlichen Angeboten und die Kooperation der schul- und der sozialpädagogischen Fachkräfte bedeuten.

In der Praxis der offenen Ganztagschule zeichnet sich allerdings noch keine Überwindung der momentan noch vorherrschenden additiven Angebotsstrukturen ab, bei denen die unterrichtlichen Angebote auf den Vormittag konzentriert sind und die außerunterrichtlichen auf den Nachmittag.

Das hängt zusammen mit dem optionalen Charakter der außerunterrichtlichen Angebote – dafür steht ja das „offen“ bei der offenen Ganztagschule – der im Gegensatz steht zur Teilnahmepflicht bei den schulischen Angeboten. Nicht alle Kinder, welche die Pflichtschule besuchen, sind also auch Kinder der Ganztagschule. Bis auf weiteres ist hier also

der vorzuhalten, auch durch entsprechende Angebote in Grundschulen erfüllen können.

²⁸ BMFSFJ 2002, 137

eine strukturelle Unvereinbarkeit zu konstatieren, die einer Rhythmisierung im Wege steht.²⁹

Eine damit verbundene weitere Konsequenz aus einer neuen Lernkultur zur besseren Förderung und einem neuen Verständnis von Schule, nämlich eine adressatenbezogene, am Kind orientierte arbeitsteilige Zusammenarbeit aller Fachkräfte einer offenen Ganztagschule, also der Lehrkräfte und der sozialpädagogischen Fachkräfte, ist angesichts der derzeitigen Arbeitszeitregelungen und auch des knappen Finanzierungsrahmens für die außerunterrichtlichen Angebote ebenfalls kaum zu realisieren. Auch mit Bezug auf die Fachkräfte bleibt es bei der additiven Angebotsstruktur.

Die offene Ganztagschule stellt sich damit dar als Kooperation von Schule mit Partnern außerhalb der Schule, darunter insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe, zur Bildung, Erziehung und Betreuung. Nicht über strukturelle Veränderung des Schulsystems, sondern über die gemeinsame Zielsetzung der

Partner im Ganztage, über die räumliche Nähe durch das „Dach“ der Ganztagschule und die Förderung der schulbezogenen Zusammenarbeit hat sie viel Bewegung in die Schulen der Primarstufe gebracht.

Unter den Partnern der offenen Ganztagschule wird die Kinder- und Jugendhilfe immer wieder besonders erwähnt. Zu ihren profiliertesten (und kostenintensivsten) Angeboten gehört die Erziehungshilfe. Vor allem um ihre Integrationsleistung geht es bei Förderung von Kindern mit besonderem Förder- und Erziehungsbedarf.

Kooperation und die räumliche Nähe durch das „Dach“ der Ganztagschule hat viel Bewegung in die Schulen gebracht

²⁹ „Viele Modelle orientieren sich an der teilgebundenen und offenen Ganztagschule, die ... kaum einen neuen Unterricht und neuen Zeitrhythmus befördert, weil nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler daran teilnimmt,“ so das Bundesjugendkuratorium (2004, 6).

2. Hilfe zur Erziehung

Während der Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe zur Förderung von Kindern sich grundsätzlich an alle Kinder richtet und die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes umfasst, gibt es spezifische einzelfallbezogene Hilfen, die im Kontext der Jugendhilfe vor allem unter der Bezeichnung „Hilfen zur Erziehung“ firmieren.³⁰

Hilfe zur Erziehung geht vom Wohl des Kindes aus. Trotz der generellen Annahme, dass den Eltern das Wohl ihrer Kinder besonders am Herzen liegt und dass die Sicherung der Elternautonomie (nach Art.6 Abs. 2 Grundgesetz) zugleich das Kindeswohl sichert, wird nicht immer in allen Fällen zugleich die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes durch die Eltern gewährleistet werden können. Daher steht den Personensorgeberechtigten eines Kindes ein individueller Rechtsanspruch auf Hilfe zu Erziehung als Sozialleistung nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz zu, wenn eine dem Wohl des Kindes entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist.

2.1 Struktur und Formen der Hilfe zur Erziehung³¹

Erziehungshilfe wird als einzelfallbezogene Hilfe durch das Jugendamt nach dem gesetzlich geregelten Hilfeplanverfahren für den einzelnen Fall individuell entworfen, entschieden, prozesshaft überprüft und bei Bedarf verändert und auch vom Leistungsträger Jugendamt finanziert. Hilfen zur Erziehung sind die intensivsten sozialpädagogischen Unterstützungsleistungen der Jugendhilfe.

Ausgangspunkt ist ein Antrag der Personensorgeberechtigten auf diese Sozialleistung. Das Vorliegen der Voraussetzungen für deren Inanspruchnahme prüft das Jugendamt. Eine vorausgehende allgemeine Beratung durch die fallzuständige Fachkraft des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) mündet in

einem Fachgespräch, das die ASD-Fachkraft einberuft und an dem bei Bedarf auch weitere für das Fallverstehen sowie für die in Frage kommenden Hilfeangebote wichtige Personen teilnehmen - das Einverständnis der Betroffenen vorausgesetzt.

In Hilfeplangesprächen wird auf der Grundlage der in den Fachgesprächen erarbeiteten Lösungsvorschläge ein Hilfeplan als gemeinsame Entscheidung aller Betroffenen gefunden und die Rahmenbedingungen für die Hilfemaßnahme festgelegt. Der Hilfeplan ist zugleich die Grundlage für den Bescheid über die Hilfegewährung.

Eine Ausnahme bildet im Kontext eines niedrigschwiligen Zugangs die Erziehungsberatung. Dort wird das Hilfeplanverfahren zu meist ohne Beteiligung des Jugendamtes in Eigenregie einer Beratungsstelle durchgeführt.

Nur durch den beschriebenen Aushandlungsprozess kann die geplante Leistung der Erziehungshilfe an den konkreten Problemsituationen der Betroffenen, an ihren Potenzialen und ihren sozialen Bezugssystemen ansetzen. Diese Form der aktiven Mitwirkung

Drei Angebotsformen der Hilfen zur Erziehung

und Mitgestaltung der Hilfe ist Grundlage für die Akzeptanz der konkreten Hilfeleistung und Basis für ihren möglichen Erfolg.

Hilfen zur Erziehung lassen sich grundsätzlich unterscheiden nach familienunterstützenden, -ergänzenden, -entlastenden und in seltenen Fällen auch -ersetzenden Hilfen.³²

Zu den *familienunterstützenden* Angeboten zählen die Erziehungsberatung, die sozialpädagogische Familienhilfe, soziale Gruppenarbeit und Erziehungsbeistände. Für die Kooperation mit offenen Ganztagschulen vor allem in Betracht kommen dürften die Erziehungsberatung und die soziale Gruppenarbeit, eventuell auch ein Erziehungsbeistand.

³⁰ Für Jugendliche, die aufgrund von sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen Unterstützung benötigen, hält die Jugendhilfe über die Jugendsozialarbeit sozialpädagogische Hilfen bereit, die stärker berufs- und arbeitsweltbezogen sind.

³¹ Einen guten Überblick über Hilfen zur Erziehung gibt die Broschüre „Hilfen zur Erziehung erfolgreich mitgestalten“. Vgl. Landschaftsverband Westfalen-Lippe-Landesjugendamt 2003³

³² Der Bundesgesetzgeber hat mit Einführung des SGB VIII in den §§ 28 bis 35 unterschiedliche Angebotsformen an Hilfen zur Erziehung aufgelistet. Diese Aufzählung ist jedoch nicht als abschließend zu verstehen, sondern benennt beispielhaft Angebote und mögliche Formen der Erziehungshilfe ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Grundsätzlich richtet sich die Art und der Umfang der Hilfe jedoch nach dem erzieherischen Bedarf im Einzelfall, d.h. dass auch spezielle für einen Einzelfall entwickelte Settings zur Anwendung kommen können.

Aber diese als direkte Einzelbetreuung eines Kindes angelegte Hilfeform ist in der Regel eher bei älteren Kindern oder Jugendlichen angesagt.

Von den *familienergänzenden* Angeboten erinnert die Tagesgruppe sofort an die offene Ganztagschule, weil auch bei ihr im Anschluss an die Halbtagschule die schulische Förderung, das soziale Lernen und die individuelle Entwicklung des Kindes sowie die Arbeit mit den Eltern im Vordergrund stehen und sie auch eine Verpflegung vorsieht. Im Unterschied zur offenen Ganztagschule setzt sie allerdings einen erzieherischen Bedarf voraus. Die qualifizierte sozialpädagogische Tagespflege hat analoge Aufgaben wie die Tagesgruppe, nur dass der Förderort eine andere Familie ist.

Zu den *familienentlastenden oder in seltenen Fällen auch familienersetzenden* Hilfen gehören die Vollzeitpflege (Unterbringung in Pflegefamilien), Heimerziehung oder sonstige betreute Wohnform (außerhalb des Elternhauses) und die intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (für Jugendliche).

2.2 Integrierte und flexible Erziehungshilfen³³

Die unterschiedlichen Ausprägungen der Erziehungshilfe sind in der Praxis „oftmals dahingehend missverstanden worden, dass den beispielhaft im SGB VIII aufgeführten Hilfeformen institutionelle Arrangements nachgebildet wurden.“³⁴ Dies führt zu einer „Versäulung“ innerhalb des Systems der Erziehungshilfe, die aus verschiedenen Gründen Kritik hervorgerufen hat und konstruktiv zum Ansatz flexibler Erziehungshilfen geführt hat. Kritik hervorgerufen hat vor allem die Segmentierung durch die Angebotsspezialisierung, die nicht nur über die „Versäulung“ neue Grenzen aufrichtet und Konkurrenz erzeugt, sondern auch die „Praxis des Abschiebens“ begünstigt und damit von Beziehungsabbrüchen geprägte Hilfenkarrieren erzeugt, weiter die angebots- statt bedarfsbezogene Ausrichtung der Hilfen sowie die individualisierende, soziale Kontexte vernachlässigende Sichtweise mit entsprechenden Folgen für die Mitarbeiterkompetenz.³⁵

Bei flexiblen Erziehungshilfen tritt an die Stelle einer angebots- und einrichtungsbezogenen Spezialisierung die Sozialraumorientierung.³⁶ Flexible Erziehungshilfen wollen zugleich durch Reduzierung der Spezialisierung stärkere Kontinuität bei der Betreuung bringen, wollen mehr adressatengerechte statt der Angebotslogik folgende Hilfen sein, die Wahrnehmung der Hilfeadressaten in ihrem sozialen Bezugsfeld verstärken und den Blick mehr auf präventive, überindividuelle Hilfen richten.

Bei flexiblen Erziehungshilfen tritt an die Stelle einer angebots- und einrichtungsbezogenen Spezialisierung die Sozialraumorientierung.³⁶ Flexible Erziehungshilfen wollen zugleich durch Reduzierung der Spezialisierung stärkere Kontinuität bei der Betreuung bringen, wollen mehr adressatengerechte statt der Angebotslogik folgende Hilfen sein, die Wahrnehmung der Hilfeadressaten in ihrem sozialen Bezugsfeld verstärken und den Blick mehr auf präventive, überindividuelle Hilfen richten.

3. Ausgangslage für die Integration von Erziehungshilfe in offene Ganztagschulen durch die Kooperation mit der Jugendhilfe

Vergleicht man die konzeptionellen Grundlagen der offenen Ganztagschule und der Hilfen zur Erziehung, so lassen sich eine Reihe von Gemeinsamkeiten feststellen, die eine enge Kooperation geradezu nahe legen. Für die Förderung von Kindern an offenen Ganztagschulen – im Sinne von Bildung, Erziehung und Betreuung – ebenso wie für die Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf zumindest im Rahmen von integrativer und flexibler Erziehungshilfe gilt:

Offene Ganztagschule und Hilfen zur Erziehung haben konzeptionelle Gemeinsamkeiten

- Im Mittelpunkt steht das Kind (und der Jugendliche und junge Erwachsene) als Individuum und damit ein individueller Förderansatz. Dem Kind als Adressaten wird nicht als Objekt ein normiertes Förderangebot „übergestülpt“, sondern passgenau für es und gemeinsam mit ihm entwickelt. Bezugspunkt bleibt dabei immer die individuelle Lebens- und Bildungsgeschichte.

³³ Vgl. Landschaftsverband Westfalen-Lippe - Landesjugendamt 2000

³⁴ Koch 2003, 424

³⁵ Vgl. Boomgarden 2004, 143 ff.

³⁶ Merchel hat auf die Diffusität des Begriffs „Sozialraum“ und die Bandbreite seines Verständnisses zwischen geographischem Lebensraum und Lebenswelt der Adressaten hingewiesen. Vgl. Merchel 2003, 7 ff.

- Orientierungs- und Anknüpfungspunkt der Förderung ist das Lebensumfeld des Kindes, seine sozialen Bezüge, sein Sozialraum. Eine besondere Rolle spielt hier die Familie. Auch dann, wenn Kinder- und Jugendhilfe über die Unterstützung der familialen Erziehung hinausgehend eigenständige Angebote mit „Familiencharakter“ vorhält, wie dies in Tageseinrichtungen, aber auch in offenen Ganztagschulen der Fall ist, und damit auch eine eigenständige Bildungsverantwortung zum Ausdruck bringt, tritt sie nicht in Konkurrenz zum familialen Bildungs- und Erziehungsauftrag, sondern geht – anders als der schulische Bildungsauftrag – von diesem aus und orientiert sich an ihm. Die offene Ganztagschule wird so ein wichtiger sozialer Raum für Kinder, und umgekehrt ist die „Sozialraumorientierung als Brücke zwischen Jugendhilfe und Schule“³⁷ anzusehen.

Dass auch bei den erzieherischen Hilfen das soziale Umfeld des Kindes eine stärkere Rolle spielt, macht die Entwicklung von flexiblen Erziehungshilfen deutlich.

- Aus beiden Punkten folgt, dass die Partizipation von Kindern und Eltern einen hohen Stellenwert besitzt. Die Wirksamkeit von Erziehungs- und Bildungsprozessen ebenso wie von besonderer Förderung hängt gerade für Kinder im Grundschulalter entscheidend davon ab, dass dort, wo mehrere Partner beteiligt sind, diese die Verantwortung für solche Prozesse gemeinsam wahrnehmen, was bedeutet, sie gemeinsam zu entwickeln und vertrauensvoll miteinander abzustimmen. Die Bedeutung der Erziehungsberechtigten bei der Hilfe zur Erziehung wird zudem dadurch unterstrichen, dass nur diese das Antragsrecht zur Erziehungshilfe haben.

Diese Affinität hinsichtlich der Zielsetzungen der offenen Ganztagschule hängt zusammen mit ihrer Erweiterung um außerunterrichtliche Angebote, die klar die Handschrift der Jugendhilfe tragen. Die damit verbundenen Ambitionen – gerade auch bezüglich einer breit angelegten individuellen Förde-

rung in besonderen Lebens- und Problemlagen – sind hoch, ebenso hoch wie auf der anderen Seite die Kosten für eine solche Förderung, wie die Jugendämter als Leistungsträger der Erziehungshilfe wissen.

Dass sich von daher gerade bei der individuellen Förderung eine Lücke auftut zwischen konzeptionellem Anspruch und der bisher realisierten Praxis, zeigen die ersten Zwischen- und Erfahrungsberichte sowie Einschätzungen.

„Eine individuelle Förderung einzelner Kinder ... ist im Aufgabenverständnis in der Regel nicht enthalten“, konstatieren lakonisch die Autoren der ersten Studie ausgewählter Befunde des wissenschaftlichen Kooperationsverbundes in NRW und fahren fort:

„Begründet wird dies mit dem Hinweis auf strukturelle Bedingungen, wie große und jahrgangsübergreifend besetzte Gruppen und geringes Zeitkontingent, die eine intensivere Auseinandersetzung mit einzelnen Kindern nicht zulassen.“³⁸

Rauschenbach greift dieses Ergebnis mit seiner Einschätzung auf:

„Ausgesprochen schwer scheint sich bislang das Projekt Ganztagschule jedoch mit dem zu tun, was eine wesentliche Idee bei der Implementierung des Bundesprogramms war: die verbesserte Förderung des einzelnen Kindes, also die individuelle Unterstützung der Lern- und Leistungsschwachen sowie der Benachteiligten ebenso wie die gezielte Förderung der Lernbegierigen. Es scheint nach wie vor – vor allem aus Gründen des personellen Mangels und der fehlenden Kontinuität – schwierig zu sein, gezielte Einzel- bzw. Kleingruppenförderung praktisch umzusetzen.“³⁹

Dieser Einschätzung entspricht die Erfahrung der Fachberatung nach dem ersten Praxisjahr:

„Für eine den vorhandenen Förderverfahren vorgelagerte frühzeitige Förderung fehlen der offenen Ganztagschule momentan nicht nur die Fachkraft-Kapazitäten, sondern auch die

³⁷ MSJK-NRW 2005, 185. Der 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW kommt unter diesem Stichwort zu einer vergleichbaren Einschätzung.

³⁸ Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2005, 8

³⁹ Rauschenbach 2005, 13

Verständigung über Förderanlässe und – methoden⁴⁰

Was liegt also näher, als die offene Ganztagschule und Erziehungshilfeangebote

Hilfen zur Erziehung und Ganztagschule „zusammenbinden“: im Interesse der Kinder

stärker „zusammenzubinden“, zumal die vielen offenen Ganztagschulen mit dem Partner Jugendhilfe ohnehin schon vor der Notwendigkeit stehen, die beiden jeweils einer unterschiedlichen

Struktur und Organisationslogik folgenden Systeme Jugendhilfe und Schule stärker miteinander vereinbar zu machen? Im Interesse der Kinder und ihrer Familien und auch im Interesse einer kindgerechten Schule läge ein solcher Gedanke auf jeden Fall nahe.

Was macht andererseits stärker das Risiko deutlich, die trotz aller Kritik weit entwickelte und spezialisierte Hilfe zur Erziehung an die traditionelle Ausprägung von Schule mit ihren Zielen, ihrer Struktur und ihrer Logik anzupassen, ohne dass diese die Zielsetzungen einer individuellen Förderausrichtung, einer Öffnung zu den sozialen Bezugssystemen der Kinder und einer Beteiligung von Kindern und Eltern ernsthaft aufnimmt?

Prüfstein dafür, ob eine Kooperation sinnvoll ist und gelingen kann, kann letztlich nur die Praxis der einzelnen offenen Ganztagschule sein. Die entscheidende Rolle wird hierbei spielen, wieweit es ihr gelingen wird, die konzeptionellen Affinitäten hinsichtlich individueller Förderung, Sozialraumorientierung und Partizipation in kleinen Schritten aufzunehmen, auszubauen und so Schule erfolgreich zu verändern.

Bisher haben Schule und Jugendhilfe zur Bildung, Erziehung und Betreuung im Rahmen der offenen Ganztagschule ebenso wie zur Förderung von Kindern mit besonderem Förder- und Erziehungsbedarf jeweils ihre eigenen Begriffe, Zielvorstellungen, rechtlichen Grundlagen, Verfahren und Handlungsformen, Rahmenbedingungen etc. entwickelt. Eine Kooperation in kleinen Schritten über die Systemgrenzen hinweg ist nicht gleichzusetzen mit der Dominanz eines Systems oder der strukturellen Überwindung beider. Auch

von einer umfassenden Zusammenarbeit auf der Handlungs-, Planungs- und Organisationsebene bleiben die eigenständigen rechtlichen Grundlagen der Hilfen zur Erziehung oder der Jugendarbeit wie überhaupt der Jugendhilfe insgesamt und damit auch die grundlegenden Zielsetzungen und jeweiligen Handlungskontexte für die praktische Entfaltung und das Wirksamwerden der konkreten Leistungen unberührt.

Im Folgenden geht es deshalb darum, pragmatisch Kooperationsmöglichkeiten aufzuzeigen, und zwar einmal für die schulbezogene Arbeit der Fachkräfte und dann für die örtliche und regionale Planungs-, Organisations- und Steuerungsarbeit. Im Einzelnen geht es darum zu klären,

- wie Hilfe zur Erziehung, aber auch weitere niedrigschwellige Leistungen der Jugendhilfe, auf der Handlungsebene einer offenen Ganztagschule aussehen können und dort „anzudocken“ sind,
- wie solche Prozesse durch den Leistungsträger „Jugendamt“ und durch den (freien oder öffentlichen) Träger der Jugendhilfe als Leistungserbringer fachlich und organisatorisch unterstützt und mit den schulischen Förderleistungen, mit Schule, Schulamt und Schulverwaltungsamt abgestimmt werden können und
- welche Chancen und Risiken bzw. Herausforderungen mit derart schulbezogenen Erziehungshilfen für die Kinder und ihre Familien, aber auch für Schule und Jugendhilfe mit ihren jeweiligen Fachkräften verbunden sind.

4. Handlungsmöglichkeiten auf der Ebene der offenen Ganztagschule

Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in NRW hat bereits 1997 als Ziel einer Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im Kooperationsfeld „Hilfen zur Erziehung“ den Schutz vor Ausgrenzung und die Förderung sozialer und schulischer Integration benannt und daraus die Aufgabe abgeleitet, „den Verbleib betroffener Kinder ... in ihrem sozialen und schulischen Bezugsfeld zu si-

⁴⁰ Thoring 2004, 5

chern ... sowie ... eine Trennung des Kindes von seiner Familie zu vermeiden“⁴¹.

Es hat damit zweierlei hervorgehoben: Das Ziel der Integration setzt die Kooperation von Jugendhilfe und Schule voraus, und Integration richtet sich gleichermaßen auf die Schule, die das Kind besucht, die Familie des Kindes und seinen sozialen Nahraum.

Die offene Ganztagschule hat eine neue Ausgangslage für die Kooperation von Schule mit dem Feld der Hilfen zur Erziehung geschaffen und zu neuen Projektideen geführt. Die nachfolgenden Vorschläge und Anregungen gehen auch auf die Anregungen folgender Praxisprojekte⁴² zurück:

- das Projekt IRiS „Information und Rat in der Schule“ der AWO Düsseldorf e.V. und das Projekt ERIK „Erziehungshilfe, Rat und Information im Kindergarten“, ebenfalls ein Projekt der AWO Düsseldorf e.V.,
- ein Projekt zur Integration von Tagesgruppenplätzen in die Kindertagesstätte „Haus Zoar“ des Diakonischen Werks Hagen/Ennepe-Ruhr in Hagen-Wehringhausen,
- ein Angebot von erlebnispädagogisch orientierten Integrationshilfen des Friedrich-Wilhelm-Stifts in der „Freiligrathschule Bockum-Hövel“, einer offenen Ganztagschule in Hamm und
- die Fachstelle Jugendhilfe in der Richard-von-Weizsäcker-Schule für Erziehungshilfe im Münster.

4.1 Erziehungsberatung als Familien- und Schulberatung

Familien- und Schulberatung in der offenen Ganztagschule zu Fragen und Problemen der Erziehung ist gerichtet auf die Vermeidung von erzieherischer Einzelfallhilfe und sonderpädagogischem Förderbedarf. Eine entsprechende Beratung dürfte in der Regel von einer Erziehungs- oder Familienberatungsstelle, kann aber auch von anderen Be-

ratungsstellen wie z.B. der schulpsychologischen Beratungsstelle angeboten werden und kann als Leistungen umfassen,

- für Eltern, schulisches Personal (also lehrendes und sozialpädagogisches Fachpersonal) und Kinder eine fachkompetent besetzte Sprechstunde an der Schule vorzuhalten, die zu regelmäßigen Zeiten zu erzieherischen Fragen und Problemen berät. Sie sollte ohne Wartezeiten und Formalien so niedrigschwellig wie möglich angeboten werden und zeitlich so stattfinden, dass die genannten Zielgruppen sie möglichst unproblematisch wahrnehmen können.
- Eltern über Elternabende, durch Informationsbroschüren etc. zu Hilfen bei besonderen Krisen und Problemlagen, aber auch zu mehr präventiven Angeboten zu informieren und Mitwirkungsmöglichkeiten aufzuzeigen,
- die Selbstorganisation von Betroffenen z.B. durch Elterngruppen anzuregen mit dem Ziel, Austauschmöglichkeiten zu schaffen, Isolationsgefühle und Berührungängste abzubauen sowie ein solidarisches Stärkeempfinden aufzubauen,
- bei Anzeichen für besonderen Hilfebedarf in enger Abstimmung mit den Betroffenen Kontakt zum jeweiligen örtlichen/regionalen Leistungsträger aufzunehmen, ggf. auch - nach Abstimmung mit diesem - zum Träger bzw. zu den Fachkräften eines Hilfeangebots, um besonderen Hilfebedarf abzuklären.

Da viele solcher und vergleichbarer Beratungsleistungen auf einem Vertrauensverhältnis zu Eltern und Kindern basieren, ist eigentlich selbstverständlich, dass dort, wo der fachliche Austausch mit Lehrkräften und/oder den für die außerunterrichtlichen Angebote zuständigen sozialpädagogischen Fachkräften stattfindet, die Vorschriften des Sozialdatenschutzes eingehalten werden.

4.2 Integrierte Einzelfallhilfe

In die außerunterrichtlichen Angebote einer offenen Ganztagschule läßt sich zum Beispiel die konkrete Ausgestaltung von Tagesgruppenplätzen relativ problemlos integrieren

⁴¹ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997, 35

⁴² Vgl. dazu die Beiträge in diesem Heft sowie Krammbock / Pellander 2001, Pellander 2005, Diakonisches Werk Ennepe-Ruhr/Hagen 2004, Stadt Münster 2004

- legt man den Auftrag und die bisherigen Erfahrungen mit der Praxis der offenen Ganztagschule zugrunde. Stärkung und Förderung der vorhandenen kindlichen Ressourcen durch Auf- und Ausbau sozialer und emotionaler Kompetenzen, Förderung lebenspraktischer Fertigkeiten, Sichtbarmachen von Stärken gerade sogenannter leistungsschwacher Kinder und damit Verbesserung der Voraussetzungen für Anerkennung und Integration, Unterstützung der kognitiven Leistungsanforderungen z.B. bei den Hausaufgaben, Unterstützung und Begleitung der Eltern, Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern – all das kann fast nahtlos in die entsprechenden außerunterrichtlichen Angebote integriert werden.

Die Vorteile einer Integration liegen auf der Hand: Für das betroffene Kind bedeutet eine in den normalen Ganztagschulalltag integrierte Hilfe, dass es nicht im negativen Sinne

Vorteile einer Integration liegen auf der Hand

herausgehoben wird, denn für andere Kinder ist sie nur bedingt wahrnehmbar und vermeidet somit weitgehend Stigmatisierungseffekte. Für

die Erziehungshilfefachkräfte bringt sie den Vorteil mit sich, auch das soziale Umfeld (in der offenen Ganztagschule) mit im Blick zu haben und so auch auf potentielle Problemlagen anderer Kinder früher aufmerksam zu werden. Für die sozialpädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte der Ganztagschule bedeutet sie Entlastung sowie Möglichkeit zur fachliche Beratung und zum fachlichen Austausch.

Vergleichbare Angebote werden zum Teil auch der sozialen Gruppenarbeit zugeordnet, die - wie die Tagesgruppe - soziales Lernen in der Gruppe fördern soll und die der Bundesgesetzgeber älteren Kindern und Jugendlichen zuweist. Wieder andere schulbezogene Erziehungshilfeleistungen sind abrechnungstechnisch Erziehungsbeistandschaften. Hieran wird deutlich, dass, wenn die Ganztagschule vor allem über die außerunterrichtlichen Angebote den sozialen Nahraum bildet, in welche die Erziehungshilfen integrierbar sind, die unterschiedlichen Formen der Hilfe in den Hintergrund treten und ihre

institutionellen Ausprägungen sogar obsolet werden.

Wie die zahlenmäßige Zusammensetzung der Gruppenangebote aussieht, hängt unter anderem mit der jeweils spezifischen Art, dem Umfang und der Ausprägung des Hilfebedarfs für die geförderten Kinder zusammen und kann deshalb nur vor Ort entschieden werden. Denkbar sind auch Gruppen, die bereits über ihre Zusammensetzung Eigenschaften positiven Sozialverhaltens zu stimulieren versuchen.

Im Rahmen des Hilfeplanverfahrens ist eine Beteiligung der zuständigen Lehrkraft und natürlich auch der sozialpädagogischen Fachkraft der Ganztagschule bei der allgemeinen Beratung und bei den Fachgesprächen häufig sinnvoll - das Einverständnis der betreffenden Eltern und des Kindes vorausgesetzt. Denn die Folgeprobleme von familialen und individuellen Problemlagen betreffen bzw. belasten nicht selten auch die Schule und ihre Angebote.

Eine Beteiligung auch am Hilfeplangespräch ist nicht unumstritten⁴³ und eigentlich nur dann sinnvoll, wenn die Lehrkraft bzw. sozialpädagogische Fachkraft Entscheidungsspielraum dazu besitzt, die konkrete Hilfe im Rahmen ihres schulisch-unterrichtlichen oder außerunterrichtlichen Handlungsfeldes mit zu gestalten. Lehrpläne und Richtlinien sowie die unterrichtlichen Rahmenbedingungen setzen hier den Schulen und ihrem Fachpersonal immer noch enge Grenzen zu einer individuellen und eigenständigen passgenauen Hilfegestaltung.

4.3 Niedrigschwellige schulbezogene Angebote

Viele der außerunterrichtlichen Angebote einer offenen Ganztagschule fördern und

⁴³ Müller thematisiert u.a. die Auswirkungen individueller Bildungsplanung im Rahmen der Hilfeplanung in Form einer verpflichtenden Bildungsberatung (zu Fragen der formalen Bildung) und kommt zu dem Schluss, dass integrierte Bildungsplanung nur dann Sinn macht, „wenn die vereinbarten Leistungen auch an schulbezogenen Problemlagen ansetzen und im Hilfeplanungsprozess konkret ausgestaltet und umgesetzt werden können. Der Gesetzgeber sieht ... explizit vor, dass auch andere Personen (z.B. Lehrerinnen/Lehrer) an der Aufstellung des Hilfeplans zu beteiligen sind, wenn diese für die Durchführung der Hilfe als notwendig erachtet werden.“ (Müller 2005, 179)

stärken insbesondere die sozialen und personalen Kompetenzen der Kinder und sind als solche schon Unterstützung, Erweiterung und zum Teil Ersatz für den familialen Erziehungsauftrag. Kulturelle Angebote im Bereich Theater, Tanz und Musik, Bewegungs- und erlebnispädagogische Angebote und praktische Fertigkeiten erfordernde Projekte fördern zum Beispiel immer auch Gemeinschaftssinn und Wir-Gefühl, Zusammenarbeit und Rücksichtnahme auf Andere.

Hier liegt es nahe, solche an vielen Ganztagschulen vorhandenen Angebote nicht nur einzelfall-, sondern auch einzelfallübergreifend, also schulbezogen zusätzlich zu unterstützen, wenn zum Beispiel die Schule im sozialen Brennpunkt liegt, in einem Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf oder mit überproportional hoher (Jugend-) Arbeitslosigkeit oder wenn andere Indikatoren für eine besondere schulbezogene Förderung sprechen. Eine personelle Entlastung gerade in den außerunterrichtlichen Angeboten kann sich auch positiv auf den Unterricht und die kognitiven Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirken, setzt allerdings eine kompensatorische Ausstattung mit zusätzlichen Finanzmitteln voraus.

Solche und andere niedrigschwellige Angebote, zu denen zum Beispiel auch eine in der Schule als sozialem Nahraum angebotene Beratung gehören könnte, liegen außerhalb der Hilfen zur Erziehung, ersetzen diese aber nicht und dürfen mithin nicht zu ihren Lasten gehen. Sie hätten den Vorteil, vor allem den Eltern Schwellenängste, wie sie leicht durch das Hilfeplanverfahren entstehen können, zu nehmen, setzen aber – wie die Erziehungshilfen – die Information, Absprache und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern - und auch den Kindern - unabdingbar voraus.

5. Hinweise zur Planung und Organisation auf örtlicher und regionaler Ebene der Fachämter

Bereits der in etlichen Jugendamtsbezirken angelaufene Umbau der Erziehungshilfe hin zu stärker in den Stadtteil integrierten flexiblen Leistungen hat vor allem für die Planungsinstanzen in den Jugendämtern eine Reihe von Problemen aufgeworfen, die unter

Begriffen wie „Sozialraum-Budget“ oder „Trägerexklusivität“ diskutiert werden und deren Lösung nur vor Ort erfolgen kann.⁴⁴

Gehört auch die Schule zum Sozialraum, dann ist flexible sozialraumorientierte Erziehungshilfe zusätzlich mit der Notwendigkeit der Zusammenarbeit zweier öffentlicher Systeme wie der Jugendhilfe und der Schule verbunden. Integration in diesem Sinne stellt noch einmal eine besondere Anforderung dar.

Planung und Organisation integrierter Erziehungshilfeangebote auf örtlicher bzw. regionaler Ebene sind hauptsächlich eine Aufgabe des Jugendamtes, zu deren Abstimmung mit vergleichbaren schulischen Leistungsangeboten sich aber auch das Jugendamt, das Schulamt und das Schulverwaltungsamt bzw. mehrere Schulverwaltungsämter untereinander zu verständigen haben. Davon unberührt bleibt natürlich, dass Erziehungshilfeleistungen durch den Leistungsträger Jugendhilfe ausschließlich in seiner Verantwortung und nach den gesetzlich festgelegten Verfahren stattfinden – entsprechendes gilt für besondere Förderangebote durch den Leistungsträger Schule.

Die Schwierigkeiten, die mit einer ämterübergreifenden Planung von schulischen und Jugendhilfe-Angeboten bzw. Angebotsstrukturen bereits vor jeder konzeptionellen Überlegung verbunden sind, sind spätestens seit dem Start der offenen Ganztagschule bekannt. Dass, wie bei ihr auch, bei der Abstimmung von Erziehungshilfe- und anderen besonderen Förderleistungen kommunale Ämter auf ein Schulamt als dem Land nachgeordnete staatliche Behörde treffen oder ein regionales Kreisjugendamt auf mehrere Schulverwaltungsämter, ist ein erster Verweis auf die zu erwartenden Herausforderungen. Mit den folgenden Hinweisen sollen einige Ansatzpunkte zur Aufgabenskizzierung ohne Anspruch auf Vollständigkeit gegeben werden.

Schulisch integrierte Hilfen zur Erziehung schaffen: Anforderungen

⁴⁴ Vgl. dazu IGFH 2004, Pfreundschuh 2002, Schröder o.J.

Ressourcen-Vernetzung

a) Grundlage einer Ressourcen-Vernetzung ist die Erstellung einer Übersicht über alle in einer Gemeinde, einem Stadtteil oder einem anders definierten Sozialraum verfügbaren schulpädagogischen, sozialpädagogischen und psychosozialen Hilfe-Ressourcen, mit Informationen z.B. über Art der Frage- und Problemstellung, Zielgruppenbezug, Zugangswege, Niedrigschwelligkeit, Zuständigkeit, etc. Diese Aufgabe ist eine Kooperationsleistung von Jugendamt, Schulamt und Schulverwaltungsamt. Etliche Kommunen sind auf dem Weg, sogenannte Sozialatlanten aufzubauen und damit den Grundstein für ein soziales Frühwarnsystem zu legen.⁴⁵

b) Dazu gehört weiter, sicherzustellen, dass die jeweilige offene Ganztagschule (Lehrerschaft, sozialpädagogische Fachkräfte, Eltern und Kinder) als Teil des sozialen Raumes über die im Netzwerk verfügbaren Hilfe-Ressourcen und über Zugangswege zu ihnen informiert ist, z.B. über Lehrer- und Schulkonferenzen, Elternabende, etc. Diese Aufgabe kann statt des Jugendamtes oder eines anderen Fachamtes auch ein Träger einer schulbezogen arbeitenden Beratungsstelle übernehmen.

c) Schließlich ist auch die Einrichtung und Leitung einer schulübergreifenden Netzwerk-Arbeitsgruppe (auf Fachkraft-, bei Bedarf auch auf Trägerebene) sinnvoll zum Austausch und zur Abstimmung der Fachkräfte, welche zu Erziehungsfragen und -problemen im sozialen Nahraum einer offenen Ganztagschule beraten und den Einsatz solcher Hilfen koordinieren. Eine solche Arbeitsgruppe kann – auch wenn sie jugendhilfeübergreifend arbeitet - als Arbeitsgemeinschaft nach §78 SGB VIII eingerichtet werden.

Einrichtung einer Struktur zur Sicherung von Information und Kommunikation zwischen Jugendamt und Schulamt unter Einbeziehung des Schulverwaltungsamtes

Die wechselseitige Information und Kommunikation zwischen Jugendamt und Schulamt kann gerade angesichts der Aufgabe, Leis-

tungen zur Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf zwischen Jugendhilfe und Schule abzustimmen, nicht dem Zufall wie zum Beispiel guten persönlichen Kontakten überlassen bleiben, sondern sollte ohne großen Aufwand, aber in festen Organisationsstrukturen stattfinden. Das Jugendamt (als Leistungsträger der Erziehungshilfen, aber auch als fachlich zuständiges Amt für die Leistungen freier Träger der Jugendhilfe zu den außerunterrichtlichen Angeboten an offenen Ganztagschulen) einerseits und das Schulamt (als die untere, dem Land nachgeordnete und für innere Schulangelegenheiten zuständige Schulaufsichtsbehörde, die auch zuständig für die Entscheidung über anerkannt sonderpädagogischen Förderbedarf und die damit zusammenhängenden Förderorte ist) andererseits sollten dabei die kommunalen, für die äußeren Schulangelegenheiten zuständigen Schulverwaltungsämter im Zuständigkeitsbereich mit einbeziehen. Dies ist auch deshalb wichtig, weil hier in der Regel die finanziellen, aber teilweise auch die fachlichen Leistungen verhandelt und entschieden werden, welche eine Stadt oder Gemeinde als Schulträger zur offenen Ganztagschule erbringt.

Abstimmung der ganztagsschulbezogenen Verfahren zur Feststellung und Umsetzung von besonderem Förder- und Erziehungsbedarf

Hiermit ist die Abstimmung der unterschiedlichen Verfahren von Jugendhilfe und Schule zur „Diagnose“ und zur Feststellung von besonderem Förder- und Hilfebedarf gemeint. Jugendhilfe kennt das Hilfeplanverfahren, Schule das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf und -ort. Beide sind nicht nur von der Zielsetzung, sondern auch vom Verfahrensablauf und den dafür geltenden Regeln unterschiedlich und sind in ihrer Parallelexistenz nur zu verstehen in der Tradition ihrer jeweiligen institutionenbezogenen Entwicklung. Hier ist eine stärker funktionale, auf das einzelne Kind, seine Familie und sein soziales Umfeld hin orientierte und damit auf seinen von dort zu bestimmenden konkreten Hilfebedarf zu beziehende Arbeitsteilung anzustreben.

Dazu gehört auch die Verständigung über die Methoden und Instrumente zum Erkennen

⁴⁵ Sinnvoll ist hier natürlich auch eine über die Kooperation von Jugendhilfe und Schule hinausgehende Einbeziehung weiterer Fachdienste in ein sozialräumliches Netzwerk wie z.B. ärztliche und heilpädagogische Angebote. Zum Aufbau lokaler Frühwarnsysteme vgl. MGSFF-NRW / ISA 2003

des jeweiligen Falles und zum Verstehen seiner besonderen Problemlage.

Verbesserung der Bedingungen für einzel-fallübergreifende Prävention und Früherkennung

Die Reduktion von relativ teuren Einzelfallhilfen hängt auch davon ab, inwieweit es gelingt, präventive Angebote aufzubauen und einzelfallübergreifende Hilfen dort zu installieren, wo Indikatoren auf Konstellationen und Veränderungen hinweisen, die einen absehbaren Hilfebedarf als wahrscheinlich erscheinen lassen. Neben Beratungsangeboten kann dies z.B. auch die Bereitstellung zusätzlicher personeller Ressourcen (und dafür notwendiger Finanzmittel) für Schulen bedeuten, die im sozialen Brennpunkt liegen, in einem Stadtteil mit überdurchschnittlich hoher Arbeitslosigkeit, mit besonderem Erneuerungsbedarf oder mit anderen Indikatoren für eine besondere schulbezogene Förderung (siehe auch Punkt 4.3).

Abgleich und Prüfung von Gemeinsamkeiten bei den fachlichen Zielen sowie Reflexion von Kooperationsgrenzen

Nur da, wo offene Ganztagschule und Erziehungshilfe sich auf ähnliche oder gleiche fachliche Grundpositionen und Konzeptionen beziehen (z.B. individuelle Förderung unter Einbeziehung der sozialen Bezugssysteme, Partizipation etc.) und die damit verbundenen Organisationslogiken zueinander passen bzw. auch die Grenzen von inhaltlicher und organisatorischer Übereinstimmung gesehen und akzeptiert werden, läßt sich Kooperation erfolgreich und ohne Legitimationseinbuße gestalten.⁴⁶ Das Jugendamt sollte die Grenzen und Begrenztheit der (fachlichen, personellen und finanziellen) Ressourcen deutlich machen, um keine überzogenen Erwartungen aufkommen zu lassen.

Abgleich von Gemeinsamkeiten und Grenzen bedeutet für Jugendamt und Schulamt auch, sich darüber zu verständigen, wann Kinder besonderen Förderbedarf durch die Schule und wann sie Erziehungsbedarf durch die Jugendhilfe und hier die Erziehungshilfe haben.

Schaffung der organisatorischen, personellen und finanziellen Voraussetzungen für sozialraumorientierte, in die offene Ganztagschule integrierte Erziehungshilfen

Was die Organisation, den Personaleinsatz und die Finanzierung von in offene Ganztagschule integrierter Erziehungshilfe anbetrifft, so steht das Jugendamt als örtlicher Träger der öffentlichen Jugendhilfe und damit als Leistungsträger vor einer Reihe von neuen Aufgaben und Problemstellungen. Sie sind allerdings insoweit nicht grundlegend neu, als sie grundsätzlich mit jeder flexiblen sozialraumorientierten Gestaltung von Erziehungshilfe verbunden sind und von daher bereits unter diesen Stichworten breit diskutiert werden.

Die finanzielle Kalkulierbarkeit wird mit dem Aufgeben institutionalisierter Hilfeformen unübersichtlicher, was auch für die freien oder den öffentlichen Träger als Leistungserbringer die Kosten für Angebote zur Erziehungshilfe schwerer kalkulierbar macht. Sozialraumbezogene Mittelzuweisungen (Sozialraumbudgets) und sozialraumbezogene Trägerverantwortung, unter Umständen auch Trägerdominanz sind nur zwei von einer ganzen Reihe von Diskussionspunkten einer Neuorientierung integrierter Erziehungshilfe. Auf die Fachkräfte kommen veränderte fachliche Anforderungen zu und auch veränderte Einsatzorte und -bedingungen. Zudem stellt für viele die enge Zusammenarbeit mit den Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräften der Schule eine besondere Herausforderung dar. Auf solche fachlichen und organisatorischen Veränderungen sind die Fachkräfte über Informationsveranstaltungen und bei Bedarf auch über Fortbildungen neu einzustellen.

6. Chancen und Herausforderungen einer in offene Ganztagschule integrierten Erziehungshilfe

Abschließend sollen einige der Chancen einer in die offene Ganztagschule integrierten Erziehungshilfe zur Sprache kommen, aber auch noch zu bewältigende Herausforderungen und bestehende Risiken nicht unerwähnt bleiben.

⁴⁶ Vgl. Merchel 2003, 10 f.

6.1 Chancen integrierter Erziehungshilfen

a) *Niedrigschwelligkeit von Beratung*

Dadurch, dass eine Erziehungsberatung unmittelbar an die offene Ganztagschule andockt, kann sie mit ihren Informationsangeboten sowie mit ihrer Beratung zu Fragen und Problemen die Eltern frühzeitiger und eher flächendeckend erreichen. Gerade für Familien mit Bedarf nach Erziehungsberatung und –hilfe wird eine in Schule integrierte Beratung quasi nebenher erreichbar und ist so oft leichter anzunehmen. Die Schwelle, eine Erziehungsberatungsstelle aufzusuchen, ist doch für viele Eltern deutlich höher als z.B. ein Elternsprechtag mit angedockter Sprechstunde für Erziehungsberatung.

b) *Verbesserte Hilfeakzeptanz*

Hilfen, die in regulären Angeboten einer offenen Ganztagschule integrativ erfolgen, sind oft leichter zu akzeptieren als Hilfen mit eigener Angebotsform, die zum Teil in speziellen Räumen extra aufgesucht werden müssen. Das gilt sowohl für die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten bei Informations- und Beratungsangeboten als auch für die Kinder selbst. Schwellenängste, Stigmatisierung oder der „strafende“ Charakter einer Hilfe können so weitgehend vermieden werden.

c) *Keine „Zersplitterung“ kindlicher Bezugssysteme*

Integrierte Erziehungshilfen bringen die Hilfe zum Kind in seinen sozialen Nahraum, zu dem auch die offene Ganztagschule gehört, soweit sie sich mit individuellen Förderansätzen zu den sozialen Bezugssystemen des Kindes hin öffnen.

d) *Synergieeffekte bei der Leistungsorganisation*

Bei Leistungsangeboten der Erziehungshilfe, die in die offene Ganztagschule integriert sind, müssen Leistungen z.B. der Organisation, der allgemeinen Aufsicht, des Versicherungsschutzes etc. nicht mehr gesondert erbracht werden, sondern werden von den offenen Ganztagschulen bereits im Rahmen der allgemeinen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebote vorgehalten. Das schafft mehr Platz für die Konzentration auf die fachliche Arbeit.

e) *Verbesserte Information und Abstimmung*

Die räumliche Nähe aller Fachkräfte durch die Arbeit in den schulischen Regelangebo-

ten ist die optimale Voraussetzung für die wechselseitige Information, die Abstimmung der jeweiligen fachlichen Leistungen und die adressatenbezogene Zusammenarbeit. Hier sei noch einmal daran erinnert, dass dabei die Vorgaben des Sozialdatenschutzes einzuhalten sind.

Zur besseren Abstimmung trägt auch bei, dass einige Jugendhilfeträger, die als Partner der offenen Ganztagschule die außerunterrichtlichen Angebote gestalten, auch im Bereich der Erziehungshilfe Angebote vorhalten. Diese Tatsache sollte allerdings nicht zu einer angebots- statt nachfragebezogenen Hilfestaltung führen.

6.2 Herausforderungen und Risiken integrativ gestalteter Hilfen

a) *Datenschutz*

Sozialdaten unterliegen bei ihrer Erhebung, Verarbeitung und Speicherung, ihrer Offenbarung bei Weitergabe und Übermittlung und ihrer Nutzung in der Jugendhilfe und insbesondere in der erzieherischen Hilfe einem besonderen Schutz, der im SGB VIII in einem eigenen Kapitel geregelt ist. Eine gute Handreichung zum Datenschutz bieten die „Herner Materialien zum Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern“⁴⁷.

b) *Veränderung des Fachkräfteaustausches*

Zentrierte und weitgehend spezialisierte Hilfeangebote bieten andere Voraussetzungen für den fachlichen Austausch der Fachkräfte zu Fragen der Erziehungshilfe als an einer offenen Ganztagschule im Stadtteil oder in einer Gemeinde angebotene Hilfen. Im Sozialraum agierende Fachkräfte für Erziehungshilfen stehen andererseits stärker mit den Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in Kontakt, welche ja die Regelangebote einer offenen Ganztagschule gestalten und durchführen.

c) *Risiko der Verlagerung von Verantwortung aus Gründen begrenzter Finanzmittel*

Da einzelfallbezogene spezielle Hilfen zur Erziehung mit zu den teuersten Hilfen im Rahmen der kommunalen Jugendhilfe gehören – auf schulischer Seite wird für die besondere individuelle Förderung Vergleichba-

⁴⁷ Sie sind im Rahmen des Modellprojekts „Soziales Frühwarnsystem“ entwickelt worden. Vgl. Stadt Herne / Institut Arbeit und Technik im Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen o.J., 131 ff.

res gelten - , Jugendhilfeleistungen als Leistungen des örtlichen Jugendamtes letztlich aber den kommunalen Haushalt belasten und nicht (wie bei der Schule) den Landeshaushalt, ist das Risiko nicht von der Hand zu weisen, dass eine funktionsbezogene kindgerechte Arbeitsteilung zwischen Jugendhilfe und Schule angesichts leerer Kassen auf allen Ebenen unter den Primat von Finanzeinsparungen gerät und damit erschwert wird.

d) Risiko der Funktionalisierung

Merchel hat auf das Risiko für die Erziehungshilfe hingewiesen, durch unreflektierte und mit überzogenen Erwartungen verbundene Kooperation mit Schule solche Kooperation „mit einem Impuls der faktischen Funktionalisierung“⁴⁸ zu versehen.

Vorbeugend hilft hier nur die Reflexion der und Vergewisserung über die jeweils geltenden verbindlichen rechtlichen Bezugssysteme und damit einhergehenden fachlichen Profile und Zielsetzungen. Nur durch eine funktionale, nämlich auf das Kind als Adressaten aller Bildungs- und Förderbemühungen bezogene Sichtweise der jeweiligen Leistungen der kooperierenden Partner offene Ganztagschule und Erziehungshilfe kann die institutionelle „Versäulung“ überwunden und zugleich die Funktionalisierung des einen durch den anderen wirksam vermieden werden.

Abschließende Bemerkung

Intention der bisherigen Anmerkungen war es, aufbauend auf den Erfahrungen aus der Praxisberatung zur offenen Ganztagschule, die Möglichkeiten und Bewegungsspielräume der Jugendhilfe zur Förderung und zur Hilfe für Kinder mit besonderem Förder- und Hilfebedarf vor dem Hintergrund einer mit der offenen Ganztagschule im Primarbereich deutlich veränderten Schullandschaft auszuloten.

Alle Anstrengungen der Jugendhilfe, ihre Hilfen – und hier vor allem die Erziehungshilfen - stärker in den Sozialraum Schule zu integrieren, machen natürlich viel mehr Sinn, wenn Schule ihrerseits die Regelschule zum Ort ihrer eigenen besonderen Förderangebote

macht und nur dann von diesem Grundsatz abweicht, wenn dies fachlich, also im Interesse des zu fördernden Kindes, geboten erscheint.

Integrativ gestaltete Hilfen vermeiden nicht nur weitgehend die mit „Aussortierung“ und Grenzziehung fast zwangsläufig verbundene Stigmatisierung. Nur integrierte Hilfen schaffen für die hilfebedürftigen Kinder immer auch positive Lern- und Verhaltensanreize über das sichtbare Beispiel anderer Kinder.

Literatur

Ader, Sabine/Schrapper, Christian: Sozialpädagogische Diagnostik als fallverstehende Analyse und Verständigung. Entwicklungslinien, Konzepte und Anforderungen. In: Fegert, Jörg M. / Schrapper, Christian (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfe - Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim 2004, 85 ff.

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.): Jugendhilfe und Bildung – Kooperation Schule und Jugendhilfe. Berlin 2004

Boomgaarden, Theo: Flexible Erzieherische Hilfen als Leistung der Jugendhilfe. In: Fegert, Jörg M./Schrapper, Christian (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfe - Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim 2004, 143 ff.

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

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Reihe: Bildungsreform Band 6. Bonn 2004

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation und die Leistungen der Kin-

⁴⁸ Merchel 2003, 11

der- und Jugendhilfe in Deutschland. Bonn 2002

Deinet, Ulrich/Icking, Maria: Bildungsprozesse im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW.

Diakonisches Werk Ennepe-Ruhr/Hagen: Aus dem Arbeitsfeld Erziehungshilfe. Kooperation Jugendhilfe und Schule. In: Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche von Westfalen/Evangelischer Fachverband für Erziehungshilfen/Amt für Jugendarbeit Haus Villigst der Evangelischen Kirche von Westfalen /Evangelischer Fachverband der Tageseinrichtungen für Kinder in den Diakonischen Werken Westfalen und Lippe (Hrsg.): Wir gestalten mit! Kooperation mit der offenen Ganztagsgrundschule NRW. Münster 2004

Gerth, Ulrich: Erziehungsberatung. Möglichkeiten und Grenzen der Hilfen für „besonders Schwierige“. In: Fegert, Jörg M.; Schrapper, Christian (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfe - Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim 2004, 119 ff.

Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGFH): Abschlussbericht (Kurzfassung) zum Modellprojekt „INTEGRA – Implementierung und Qualifizierung integrierter, regionalisierter Angebotsstrukturen in der Jugendhilfe am Beispiel von 5 Regionen“. o.J.

Koch, Josef: Integrierte Erziehungshilfen im Sozialraum – Erfahrungen aus dem Modellversuch INTE-GRA. In: Zentralblatt für Jugendrecht 11/2003, 423 ff.

Krammbock, Ursula / Pellander, Fritz: Kooperation zwischen KITA und Erziehungsberatung. In: Theorien und Praxis der sozialen Arbeit 11/2001, 421 ff.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (LfS): Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe – Schuljugendarbeit - Curriculumentwicklung. 1997

Landesjugendamt Brandenburg (Hrsg.): Leitlinien zur Kooperation von Einrichtungen der Hilfe zur Erziehung und Schulen, 2004 beschlossen von den Städtlichen Schulämtern

und dem Landesjugendamt des Landes Brandenburg. 2004

Landschaftsverband Westfalen-Lippe/Landesjugendamt (Hrsg.): Flexibilisierung erzieherischer Hilfen. Ergebnisse und Praxishilfen aus dem Modellprojekt „Flexibilisierung erzieherischer Hilfen als gemeinsame Zielsetzung des öffentlichen und der Freien Träger“ in Borken und Siegen. Münster 2000

Landschaftsverband Westfalen-Lippe/Landesjugendamt (Hrsg.): Hilfen zur Erziehung erfolgreich mitgestalten. Eine Einführung für Lehrerinnen und Lehrer. Münster 2003³

Maykus, Stephan: Ganztagschule und Hilfe zur Erziehung – das Ziel der gemeinsamen Gestaltung von Bildungsbiografien als Basis für ein neues Ergänzungsverhältnis? In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 2/2004, 40 ff.

Merchel, Joachim: Wohin steuern die Erziehungshilfen? Bedarfsbeeinflussende Faktoren, gesellschaftliche Entwicklungen, fachliche Anforderungen. In: Landeswohlfahrtsverband Baden (Hrsg.): Aktuelle Herausforderungen an die Erziehungshilfen. Dokumentation einer gemeinsamen Tagung der Jugendamtsleiterinnen und -leiter in Baden-Württemberg am 13. und 14. 03.2003, Karlsruhe 2003, 3 ff.

Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie in Nordrhein-Westfalen (MGSFF-NRW)/Institut für soziale Arbeit (ISA) (Hrsg.) Soziales Frühwarnsysteme in NRW – Wertvolle Beispiele aus der Praxis. Dokumentation einer Fachtagung vom 24.03.2003

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in Nordrhein-Westfalen (MSJK-NRW): Offene Ganztagschule im Primarbereich. Erlass vom 12.02.2003 (BASS 12 – 63 Nr. 4), zuletzt geändert durch Erlass vom 15.02.2004. 2003/04

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in Nordrhein-Westfalen (MSJK-NRW): Kinder und Jugendliche fördern – Bildung und Erziehung als Aufgabe der Kinder- und Jugendhil-

fe. 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Düsseldorf 2005

Müller, Heinz: Anmerkungen zur aktuellen Bildungsdebatte aus der Perspektive der Hilfe zur Erziehung. In: Bundesverband der Erziehungshilfe (AFET) (Hrsg.): Erziehungshilfe fördert Chancen. Bildung statt Benachteiligung. AFET-Veröffentlichung Nr. 64/2005, 155 ff.

Nieslohny, Frank: Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit 9/2000, 335 ff.

Nüsken, Dirk/Bastian, Pascal: Arbeitshilfe zur Kooperation von Hilfen zur Erziehung und Jugendberufshilfe. Münster o.J.

Pellander, Fritz: Netzwerkkonzept IRiS (net) / „Information und Rat in der Schule“ der AWO Düsseldorf. Unveröffentlichtes Typoskript. Düsseldorf 2005

Pfreundschuh, Gerhard: Wege zur Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. In: Das Jugendamt 3/2002, 102 ff.

Rauschenbach, Thomas: Bildung, Erziehung und Betreuung in der offene Ganztagschule: Schlussfolgerungen aus einem Jahr offene Ganztagschule. Vortrag auf der Bilanzveranstaltung „Ein Jahr offene Ganztagschule in NRW“ am 11.02. 2005 in Hamm

Schoch, Friedrich: Kompetenz- und Finanzfragen für (Tages-)Einrichtungen „zwischen Schule und Jugendhilfe“. In: Zentralblatt für Jugendrecht 8-9/2003, 301 ff.

Schrapper, Christian: Hilfeprozesse als Bildungsprozesse? Zur Bedeutung von Bildung in der Hilfe zur Erziehung. In: Bundesverband der Erziehungshilfe (AFET) (Hrsg.): Erziehungshilfe fördert Chancen. Bildung statt Benachteiligung. AFET-Veröffentlichung Nr. 64/2005, 57 ff.

Schröder, Jan: Sozialraum-Budgetierung. Fragen an ein fachlich motiviertes Konzept. Unter:
„www.jsbgmbh.de/download/Sozialraum-Budgetierung_Fragen_an_ein_fachlich_motiviertes_Konzept.pdf“, o.J.

Stadt Herne/Institut Arbeit und Technik im Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Handreichungen zum Datenschutz. In: Herner Materialien zum Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. o.J., 131 ff.

Stadt Münster (Hrsg.): Kooperation Jugendhilfe und Schule. Richard-von-Weizsäcker-Schule. Angebote in der Primarstufe und Sekundarstufe I. Jahresbericht 2003/04. Münster 2004

Thimm, Karlheinz: Was will die Erziehungshilfe an der Ganztagschule? Vortrag auf der Fachtagung „Wir gestalten mit – Wege und Chancen der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule“ am 18.01. 2005 in Münster, unveröffentlichtes Typoskript

Thoring, Wolfgang: Ein Jahr offene Ganztagschule – Erfahrungen aus der Fachberatung. In: Landschaftsverband Westfalen-Lippe - Landesjugendamt (Hrsg.): Jugendhilfe aktuell, 3/2004, 3 ff.

Wissenschaftlicher Kooperationsverbund „Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut / Universität Dortmund (DJI / UniDo), Institut für soziale Arbeit (ISA), Landesinstitut für Schule (LfS), Sozialpädagogisches Institut (SPI)“ (Hrsg.): Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Ausgewählte Befunde der Pilotphase. Dortmund, Köln, Münster, Soest 2003

Glossar

Hilfeplanung

Die Hilfeplanung in der Jugendhilfe ist als Rechtsnorm geregelt und ein Kernstück des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII/KJHG). Die Erstellung eines Hilfeplanes schreibt § 36 Abs. 2 SGB VIII bei der Gewährung der so genannten Hilfen zur Erziehung vor. Hilfen zur Erziehung werden vom Gesetzgeber als soziale Dienstleistung verstanden, die in enger Absprache mit den Eltern (als Leistungsberechtigte), Kindern und weiteren relevanten Fachkräften geplant und eingeleitet werden sollen. Der Hilfeplan ist eine Vereinbarung zwischen der Jugendhilfe und den Eltern/Personensorgeberechtigten. Grundlage der Hilfeplanung ist eine vereinbarte Hilfeleistung, die geeignet sein soll, die Entwicklung des Kindes zu unterstützen.

Hilfe zur Erziehung

Hilfe zur Erziehung ist ein Leistungsbereich der Jugendhilfe, der im SGB VIII/Kinder- und Jugendhilfegesetz geregelt ist. Die Grundregelung dieser Leistung ist in den §§ 27 ff. SGB VIII beschrieben und umfasst einen Leistungsanspruch der Eltern/Personensorgeberechtigten, wenn eine Hilfe notwendig und geeignet erscheint, um die Entwicklung des Kindes zu unterstützen. Die einzelnen Hilfeformen sind z.B. Erziehungsberatung, soziale Gruppenarbeit, Tagesgruppe, sozialpädagogische Familienhilfe, Heimerziehung oder Erziehung in einer Pflegefamilie.

Jugendamt (Öffentlicher Träger der Jugendhilfe)

Das Jugendamt ist die zentrale Organisationseinheit zur Sicherung und Förderung aller Jugendhilfeleistungen in einer kreisfreien Stadt oder einem Landkreis. Diese sind Träger der öffentlichen Jugendhilfe und daher gemäß Kinder- und Jugendhilfegesetz/SGB VIII dazu verpflichtet, für junge Menschen und ihre Familien ein Jugendamt zu errichten. Das Jugendamt ist die verantwortliche Behörde für die Aufgaben und Leistungen nach dem SGB VIII.

SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz)

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (Achstes Buch Sozialgesetzbuch) umfasst u.a. das Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe, z.B. Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz, Förderung der Erziehung in der Familie, Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege, Hilfe zur Erziehung, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche, Hilfe für junge Volljährige.

Allgemeiner Sozialer Dienst

Der Allgemeine Soziale Dienst soll die soziale Grundversorgung der Gemeindebewohner(innen) sichern. Seine Aufgaben regeln sich nach den Sozialgesetzen, darunter auch das SGB VIII. Zu den Leistungen der Allgemeinen Sozialen Dienste zählt u.a. die Beratung, Vermittlung und Begleitung von Hilfe (hier v.a. der Hilfen zur Erziehung), aber auch stadtteilorientierte Arbeit.

Sozialraumorientierung

Sozialraumorientierung ist ein wichtiges Handlungsprinzip der Kinder- und Jugendhilfe, die ihre Angebote und Leistungen an den Lebensorten und -gewohnheiten, den Lebensbedingungen und sozialen Strukturen in einem Stadtteil oder in einer Gemeinde orientiert praktizieren möchte. Damit werden die Angebote kleinräumig differenziert und an den Bedürfnissen und Lebenslagen der jungen Menschen und ihren Familien ausgerichtet.

Literaturtipp:

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.):

Fachlexikon der sozialen Arbeit.
5. Auflage. Frankfurt/M. 2002

Jordan, E:

Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen.
Weinheim/München 2005

Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.):

Handbuch Kinder- und Jugendhilfe.
Weinheim/München 2002

Stephan Maykus

Praxischeck: Herausforderungen auf dem Weg zur gemeinsamen Förderung

Die beiden Abhandlungen aus schul- und sozialpädagogischer Sicht zeigen die speziellen Blickwinkel und Rahmenbedingungen auf, unter denen die Frage nach der Zusammenführung von Schule und Jugendhilfe im Kontext der (besonderen) Förderung betrachtet werden muss: Schule versteht unter besonderer Förderung vor allem die Beschäftigung mit einer Teilpopulation, um den Unterrichtserfolg zu sichern; es erfolgt eher eine Defizitorientierung und Individualisierung des Phänomens „besonderer Förderbedarf“, dem vor allem mit Maßnahmen außerhalb des Unterrichts begegnet wird. Jugendhilfe orientiert sich bei der gleichen Frage am Kind und seiner Lebenssituation, am familiären Umfeld und will partizipativ vorgehen, den Bedürfnissen der Beteiligten gerecht werden. Sie denkt daher an möglichst flexible Möglichkeiten der Hilfe zur Erziehung, die sich an den sozialräumlichen Bedingungen der Kinder ausrichten, in die Schule integriert werden und damit niedrigschwellige und wenig stigmatisierende Unterstützung bieten könnten.

Beide Texte kommen zu der Einschätzung, dass die offene Ganztagschule einen besseren Rahmen für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule bietet, die im Interesse der Kinder zu intensivieren ist. Diese ist jedoch nicht per se durch die neue Schulform gegeben, sondern auf Voraussetzungen angewiesen, die auch von den Professionen aktiv gestaltet werden müssen: Für Schule stellt sich die Herausforderung, Förderung als allgemeines, nicht besonderes Prinzip zu etablieren, und nicht Maßnahmen, sondern förderliche Milieus zu gestalten, Heterogenität als Basis pädagogischen Handelns anzunehmen. Kinder- und Jugendhilfe muss ihre Leistungsbereiche der Hilfen zur Erziehung stärker (zumindest partiell) an Schule anbinden, weniger exklusiv organisieren, Brücken zur Schule und den Nachmittagsangeboten bilden, mithin neue Modelle der Erziehungs-

hilfe in der Schule und schul- wie bildungsbezogene Profile entwickeln.

Hierfür bedarf es gemeinsamer Konzepte von Schule und Jugendhilfe und einer strukturierten und zielorientierten Entwicklung der Kooperation. Was muss dabei beachtet werden? Aus beiden Texten lassen sich folgende „Haupt Herausforderungen“ pointiert zusammenfassen, die diesen Weg der Zusammenführung von Schule und Jugendhilfe zur Gestaltung gemeinsamer Angebote der erzieherischen Förderung begleiten bzw. ihm wesentlich zugrunde liegen:

Herausforderungen und Prüffragen

- 1** Sich der **Ausgangsposition vergewissern** und sie kommunizierbar machen: *Was verstehen wir unter Förderung?*

Gelingende Zusammenarbeit ist darauf angewiesen, sich gegenseitig Standpunkte und Blickwinkel zu vermitteln und sie zum Gegenstand eines Austausches zu machen. Nur wenn die jeweiligen (eben auch unterschiedlichen) Förderverständnisse (der Schule und des Jugendhilfeträgers) transparent sind, können gemeinsame Formen der Unterstützung von Kindern konzipiert und umgesetzt werden. Andernfalls können verstellte Grundeinstellungen und Erwartungen zu Konflikten im späteren Kooperationsprozess führen.

- 2** Seitherige Blickwinkel und **Routinen prüfen**: *Wie beeinflusst unser Verständnis von Förderung unsere Praxis?*

Lehrer(innen) und Sozialpädagog(inn)en haben in ihrem Alltag unterschiedliche Blickwinkel, Erfahrungen, Handlungsrouninen und Wissensstandards, die sich unterscheiden (können) und nicht immer unmittelbar passfähig sind. Sie sind daher angehalten, ihre eigenen konkreten Leitbilder der Förderung im beruflichen Alltag zu reflektieren, mögliche Konfliktlinien, aber auch Schnittstellen zu identifizieren, die Ansatzpunkte für integrierte und kooperative Hilfen bieten.

3 **Vereinbarungen** über Ziele **treffen**: *In welchen Bereichen wollen wir wie zusammenarbeiten? Mit welchem Ziel?*

In der Kooperation kann es Erwartungsdiscrepanzen geben, Vorstellungen von Kooperation und dem Ziel, dem Ergebnis der Kooperation, dem Förderkonzept, können auseinander laufen. Dies ist auch auf unklare eigene Ziele in der Zusammenarbeit zurückzuführen, die eingangs geklärt und vergewärtigt werden sollten. Verbindliche Absprachen und Vereinbarungen sind unerlässlich, damit Kooperation eine Basis, Verlässlichkeit und Ordnung (mit Regeln, klaren Abläufen, Sicherung von Kommunikation und der Evaluation von Zusammenarbeit) erhält und die Unterstützungsangebote für Kinder zum festen Bestandteil einer förderorientierten Schulstruktur werden. Das mündet in die vierte Herausforderung:

4 **Offenheit** für Lernprozesse **entwickeln**: *In welchen Bereichen müssen wir uns weiterentwickeln? Mit welchem Ergebnis?*

Dies bedeutet, dass beide Seiten sich durch neue Angebote nicht (nur) in ihren Rollen und Aufgaben bestätigt, unterstützt, entlastet sehen, sondern diese auch öffnen und bereit sind für Weiterentwicklungen, für Veränderungen der seitherigen Praxis. Veränderungsmöglichkeiten und damit verbundene Potentiale müssen jeweils vor Ort bestimmt werden und vereinen bereits benannte Herausforderungen, wenn sie in Austauschprozesse, Vereinbarungen und Zielklärungen münden, sie letztlich erst ermöglichen und nachhaltig verankern helfen.

5 **Profilbildung** aktiv **betreiben**: *Was sind unsere Leistungen? Was wollen wir bieten?*

Auf dieser Grundlage sollte ein Profilbildung erfolgen und eine klare Beschreibung dessen, was mit einem Angebot der erzieherischen Hilfe in der Schule geleistet werden soll und kann bzw. welche Bereiche, Formen und Ergebnisse die vereinbarten Kooperationen umfassen werden. Das schriftliche Fixie-

ren von Leistungen in Vereinbarungen hilft, diese zu reflektieren und zu schärfen und es zeigt die notwendigen Voraussetzungen auf, die für die Profilbildung nötig sind (sowohl sächliche, organisatorische Rahmenbedingungen als auch Lernprozesse und Anforderungen seitens der beteiligten Professionen).

6 **Konzeptionen und Organisationen weiterentwickeln**: *Wie können wir eine Passung zwischen Zielen und Rahmenbedingungen herstellen?*

Dieser Punkt ist nach der konzeptionellen Phase der konkrete Schritt in die veränderte Praxis an den Schulen und in den Hilfen zur Erziehung. Er bedeutet die Erprobung neuer Angebote, Leitbilder, Vorgehensweisen und Gestaltungen des Schulalltages. Etwa: Heterogenität berücksichtigen, ein erweitertes Förder- und Bildungskonzept leben, förderliche Milieus und Erfahrungsräume gestalten, Rhythmisierungen vorantreiben, Arbeitszeiten abstimmen und die Zusammenarbeit der Professionen dadurch ermöglichen. Vom Vorsatz zur Praxis zu kommen, deren Passung und möglicherweise auch erste Grenzen und Problematiken, Veränderungsnotwendigkeiten zu erkennen, bedeutet dieser Schritt zur kooperativen Praxis erzieherischer Hilfe. Dabei können und sollen kreative Neuerungen entstehen (siehe den folgenden Abschnitt dieses Heftes):

7 **Innovationen** entwickeln und **erproben**: *Welche neuen Modelle und Formen der Zusammenarbeit (bzw. der Angebote an Schulen) sind möglich?*

die organisatorisch und strukturell abgesichert werden müssen, damit Kontinuität zustande kommt und ein fortwährender Prozess der Optimierung von Zusammenarbeit, der Praxis erzieherischer Förderung die notwendige Basis erhält. Es gilt demnach die achte Herausforderungen zu gestalten:

8

Strukturen der Information und Kommunikation **etablieren**: *Wie können wir Zusammenarbeit strukturell verankern, auf Dauer stellen?*

Verlässliche Kooperation ist auf organisierte Orte der Kommunikation angewiesen, die den vorstehend benannten Punkten entsprechende Strukturen und einen Rahmen verleihen. So erweisen sich eine Projektgruppe, Team-sitzungen, Beteiligung an schulischen Gremien, festgelegte Zeitfenster für Evaluationsverfahren und Feedback-Systeme als hilfreich für die Entwicklung und Verstetigung von Kooperation an der Schule.

9

Verfahren und Methoden **abstimmen**: *Welche Anknüpfungspunkte bieten Hilfeplanung und das Verfahren zur Prüfung sonderpädagogischen Förderbedarfs?*

Wie oben beschrieben ist die Abstimmung der unterschiedlichen Verfahren von Jugendhilfe und Schule zur „Diagnose“ und zur Feststellung von besonderem Förder- und Hilfebedarf von besonderer Bedeutung. Jugendhilfe kennt das Hilfeplanverfahren, Schule das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf und –ort, die beide von der Zielsetzung, vom Verfahrensablauf und den dafür geltenden Regeln unterschiedlich sind. Die Abstimmung der Verständnisse von Diagnostik, Planung der Hilfen und deren Begleitung könnte eine auf das einzelne Kind, seine Familie und sein soziales Umfeld hin orientierte und damit auf seinen von dort zu bestimmenden konkreten Hilfebedarf zu beziehende Arbeitsteilung befördern.

10

Sich der Voraussetzungen und **Spielräume** **vergewissern**, sie **ausgestalten** und **Grenzen erkennen**: *Welche Rahmenbedingungen sind gegeben und (nicht) veränderbar?*

Hier bündeln sich eine Reihe von Perspektiven auf unterschiedlichen Ebenen, die relevant werden: Schule und Jugendhilfeträger, Jugend- und Schulamt, Soziale Dienste und Einrichtungen der Erziehungshilfe sowie die

Einbindung in (Jugendhilfe- und Bildungs-) Infrastrukturen einer Stadt oder eines Landkreises. Hier sind jeweils finanzielle, organisatorische und institutionelle Spielräume auszuloten und auf das Ziel einer integrierten erzieherischen Hilfe in der Schule hin zu prüfen bzw. auch weiterzuentwickeln. Die Vergegenwärtigung derart komplexer Strukturen erleichtert es auch, die Einflussmöglichkeiten auf der Einzelschulebene zu gestalten und ihre Grenzen zu bestimmen.

Die Chancen einer auf diesen Ebenen entwickelten und in ihren Bedingungen reflektierten Kooperation liegen in den Synergieeffekten beider Professionen und Kompetenzen, in der frühen Unterstützung von Kindern, in ihrer verbesserten Abstimmung und Koordination sowie in der geringen Zersplitterung von Bezugspersonen und –räumen für Kinder, die am Ort Schule eine umfassende Förderung erfahren können. Dass solche Praxis möglich ist und unterschiedliche Formen annehmen kann, zeigen die folgenden Beispiele der gemeinsamen Förderung in diesem Heft. Die Projekte vereint dabei stets ein Prozess der Entwicklung von *Zusammenarbeit zwischen der konkreten Einzelschule und dem Träger des entsprechenden Jugendhilfeangebotes*, der nicht nur Zeit, sondern auch Raum für gemeinsame Erfahrungen braucht, um eine neue Praxis zu entwickeln und schrittweise zu erproben, mithin zu optimieren.

In den folgenden Abbildungen sind daher einige Leitfragen (Abb. 1) zur Entwicklung von Zusammenarbeit vor Ort, auf die Ebene der Einzelschule bezogen, dargestellt - ausgehend von der Frage: *Wie entwickeln wir ein gemeinsames Angebot an unserer Schule?* Die Abbildung 2 fasst diese Fragen in eine Schrittfolge, in Phasen der Entwicklung von Zusammenarbeit, zusammen.

Beratung und Information

zu Fragen der Kooperationsentwicklung vor Ort erhalten sie durch die Institutionen des landesweiten Beratungs- und Begleitungssystems OGS in NRW – unter

www.learn-line.nrw.de/angebote/goesneu/beratung/index.html#entry

**Abb. 1: Erziehungshilfen in der Ganztagschule – Leitfragen:
Was ist bei der Entwicklung von Kooperation in den Blick zu nehmen?**

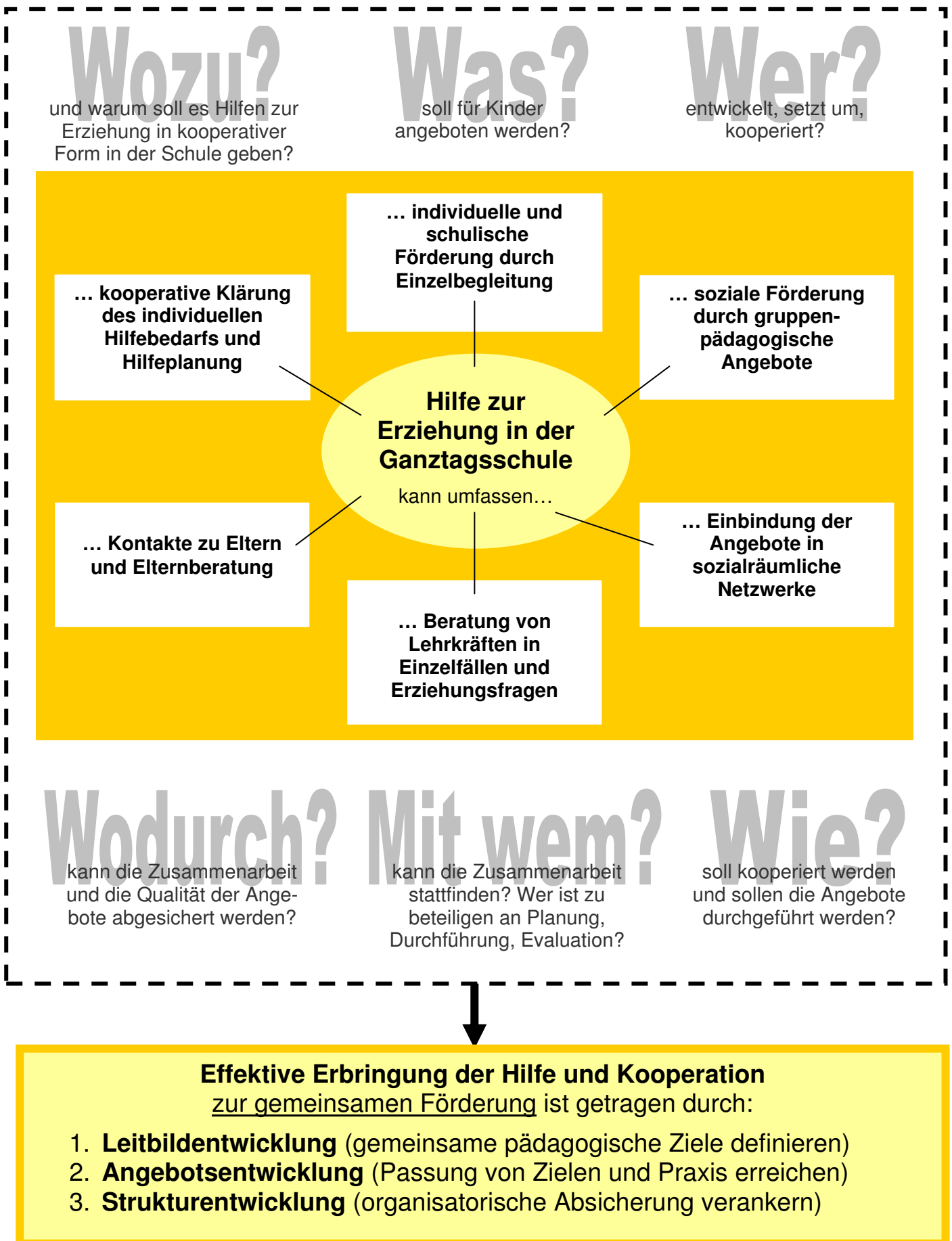


Abb. 2: Schritte der Kooperationsentwicklung

1. Schritt: Zusammenkommen und Interessen klären
z.B. regionale Arbeitskreise, Dienstbesprechungen, gemeinsame Fortbildungen, gegenseitige Informationsbesuche, Räume bieten
2. Schritt: Ziele klären – erst getrennt, dann gemeinsam
Motive für Zusammenarbeit? Erwartungen? Ziele? Was bieten wir? Nutzen und Gewinn? Vorstellungen von Zusammenarbeit?
3. Schritt: Kooperation anbahnen und fokussieren
Gemeinsame Vorstellungen klären, Wünsche formulieren, abstimmen
4. Schritt: Bedarf ermitteln und die Zusammenarbeit planen
z.B. Nachfrage, Interessen, Inhalte, Zielgruppen, Finanzen, Räume
5. Schritt: Konzept erstellen
Inhalte und Ziele konkretisieren
6. Schritt: Vereinbarungen treffen
Aufgaben verteilen, Rollen und Kompetenzen klären
7. Schritt: Zusammenarbeit verankern und absichern
z.B. Projektgruppe, Gremien, Feedback-Runden, Teamsitzungen
8. Schritt: Zusammenarbeit überprüfen und weiterentwickeln
in den Alltag integrierbare Qualitätsentwicklung berücksichtigen

Beispiele guter Praxis

Förderung als gemeinsames Projekt

Beispiel 1

Barbara Willig/Karsten Jungkurth

„Der Unterschied, der den Unterschied macht“

Hilfe zur Erziehung im Stadtteil Hagen-Wehringhausen

Integration von Tagesgruppenplätzen nach § 32 SGB VIII in die Kindertagesstätte Haus Zoar

Die Kindertagesstätte Haus Zoar ist eine Einrichtung des Diakonischen Werkes Ennepe-Ruhr/Hagen. Haus Zoar besteht aus zwei Gruppen – einer Kleinen Altersgemischten Gruppe, mit fünfzehn Kindern im Alter zwischen vier Monaten und sechs Jahren und einer Großen Altersgemischten Gruppe mit zwanzig Kindern im Alter zwischen drei und elf Jahren. In diese Gruppe wurden zum 01.09.2003 drei Tagesgruppenplätze (Hilfe zur Erziehung) nach § 32 SGB VIII installiert.

Haus Zoar liegt im Hagener Stadtteil Wehringhausen. Wehringhausen ist ein bevölkerungsstarker Stadtteil mit einem überdurchschnittlich hohen Migrantenanteil, vor allem in der Altersgruppe der sechs bis elfjährigen Kinder. Hier leben insgesamt mehr Kinder auf engstem Raum als in anderen Hagener Stadtteilen, und der Anteil der Kinder, die in Eineltern-Familien aufwachsen ist nirgendwo höher. Insgesamt zählt Wehringhausen zu den stark belasteten Wohnräumen, in dem die Fallzahlen der Hilfen zur Erziehung hoch sind. Vorhandene Angebote konnten diese Gesamtproblematik nicht immer ausreichend auffangen.

Die **bestehende, gute Kooperation** zwischen der Kindertagesstätte Haus Zoar (Große Altersgemischte Gruppe) und Freizeitangeboten vor Ort sowie dem Offenen Ganztage (OGGS) der Emil-Schumacher-Schule, der Sozialpädagogischen Familienhilfe mit dem dazugehörigen Familiencafé stellen **eine ideale Grundlage dar**,

multiprofessionelle Hilfen durchzuführen.

Erfahrungen der letzten Jahre haben verdeutlicht, dass die Nachfragen nach flexiblen Angeboten, die passgenau auf den jeweiligen Bedarf eines Kindes und seiner Familie zugeschnitten sind, zunehmen.

„Passende Maßnahmen“ sollen in ihrem organisatorisch-strukturellen Rahmen niederschwellig, in der fachlich-methodischen Herangehensweise den individuellen Hilfenfragen des Kindes und seiner Familie entsprechen und möglichst in Kooperation mit Schulen und Freizeitangeboten ein tragfähiges Gerüst zur Verfügung stellen.

Gleichzeitig wurde deutlich, dass Eltern sich von bestehenden Einrichtungen (Schule und Jugendhilfe) wünschen, sie und ihre Kinder nicht als Problem auszugrenzen. Eigene Vorstellungen wurden formuliert, die dem Wunsch nach „Normalität im Alltag“ entsprachen.

Ein differenziertes und durchlässiges System aus Schulkindbetreuung in der Schule, Kindertageseinrichtungen und ambulanter Erziehungshilfe erschien **sinnvoll**, da der Bedarf, „auffällige Schulkinder“ möglichst präventiv intensiver zu unterstützen, vielfach vorhanden ist.

Die Tagesgruppenplätze (Hilfe zur Erziehung) in Haus Zoar gewährleisten durch die Verbindung zwischen intensiver Betreuung und Förderung von „auffällig“ gewordenen Schulkindern, Beratung von Eltern und Lehrern und informellem Austausch im Familiencafé mit der Anbindung an die Sozialpädagogische Familienhilfe ein hohes Maß an Fachlichkeit und Flexibilität.

Ausgangspunkt der individuellen Hilfeplanung sind immer die Lebensverhältnisse der Kinder und ihren Familien in Wehringhausen.

Die Installation des Angebotes erfolgte in eine seit dreizehn Jahren etablierte Große Altersgemischte Gruppe. Von den zwanzig angebotenen Plätzen stehen drei Plätze dem Jugendamt für eine Belegung der Tagesgruppe (Hilfe zur Erziehung) zur Verfügung.

Der personelle Standard der Großen Altersgemischten Gruppe sieht zwei Erziehe-

rinnen à 38,5 Wochenstunden und eine Erzieherin im Anerkennungsjahr vor.

Mit dem Start der Tagesgruppenplätze zum 01.09.03 ergänzte ein Dipl. Sozialpädagoge mit einer Zusatzausbildung in systemischer Familienberatung das Team der Großen Altergemischten Gruppe. Während die Fachaufsicht der Tagesgruppe von der Leitung (Familientherapeutin) der Sozialpädagogischen Familienhilfe gewährleistet ist, wird die Dienstaufsicht von der Tagesstättenleitung wahrgenommen. Zum fachlichen Standard gehören: regelmäßige Teamsitzungen, Fortbildungen und Supervision.

Team und Eltern der Kindertagesstätte wurden im Vorfeld in den gesamten Entwicklungsprozess einbezogen. Gerade diese transparente Vorgehensweise hat sich für einen erfolgreichen Start als äußerst hilfreich erwiesen.

Die Kinder werden mit höchstmöglicher Normalität im Kita -Alltag betreut. Ihr Tagesablauf unterscheidet sich auf den ersten Blick unwesentlich von dem eines Hortkindes. Die Förderung des einzelnen Kindes ist an dem individuellen Bedarf orientiert, der in den Hilfeplangesprächen benannt wird, beispielsweise eine intensive Unterstützung in der alltäglichen Kommunikation (z.B. Konfliktverhalten) und bei der Interaktion mit anderen Kindern, sowie eine intensive Begleitung der Hausaufgaben.

Der Hauptunterschied des integrierten Modells liegt in der **Form und Intensität der Elternarbeit**. Um **eigene Ressourcen als „Experten für ihr Kind“ nutzen und unter fachlicher Anleitung ausbauen und trainieren** zu können, haben Eltern jederzeit die Möglichkeit zur Hospitation in der Gruppe. Hinzu kommt die aufsuchende Arbeit, die in der Regel in der Wohnung der Familien stattfindet, um das in der Gruppe Beobachtete und Erlernte in das Lebensumfeld der Familien zu transportieren.

In Beratungsgesprächen werden Erziehungsfragen mit Hilfe systemischer Sichtweisen reflektiert und gezielt Methoden besprochen, die Eltern bei der Erziehung

ihrer Kinder nutzen können. Die Methoden sehen das Kind in seinem familiären Kontext und in seiner Rolle als „Problemindikator“ und nicht als Problem an sich, das behandelt werden muss. Diese Haltung führt dazu, die Ressourcen des familiären Systems zu aktivieren und verschiebt den Focus von Symptomen hin zu Lösungen. Grundlagen sind auch hier die im Hilfeplan benannten Ziele.

Des Weiteren werden auf Wunsch der Eltern eine Begleitung bei Schulkontakten, Arztbesuchen und gegebenenfalls eine gezielte Kooperation der im Stadtteil vorhandenen Einrichtungen durchgeführt.

Regelmäßige Elternabende werden von der Gruppenleitung der Großen Altersgemischten Gruppe und dem Sozialpädagogen angeboten, sodass auch hier eine interne fachliche Vernetzung ermöglicht wird, die sich insgesamt positiv auf die qualitative Entwicklung der gesamten Einrichtung ausgewirkt hat. Durch gezielte Methoden (z.B. Reflecting Team oder Elementen des Elternkurses „Starke Eltern, Starke Kinder“®) erhalten Eltern hier die Möglichkeit, ihre Erziehungskompetenz einzubringen und im Austausch mit anderen Eltern mehr Zutrauen in eigene Erziehungsfähigkeiten zu gewinnen. Sie erfahren eine Aufwertung ihrer Elternrolle, auch indem sie hören, dass sie mit spezifischen Problemlagen nicht allein sind und durch einen partnerschaftlichen Umgang mit den Fachkräften, die sie als „Experten für ihre Kinder“ ernst nehmen und auf dieser Basis beraten.

Im Rahmen des vom Jugendamt geleiteten Hilfeplanverfahrens wird mit den Eltern eine regelmäßige Evaluation durchgeführt. Diese haben so die Möglichkeit, durch die gemeinsame Auswertung (Skalierung), die von ihnen genannten Ziele zu prüfen und ggf. weiter zu entwickeln.

Das Ergebnis der Evaluation liefert zusammen mit der von dem Mitarbeiter der Tagesgruppe erstellten Dokumentation die Grundlage für die Fortschreibung der Maßnahme. Bei den bisher durchgeführten Prozessen liegt die Zielerreichung durchschnittlich zwischen 75 % und 100%.

Die Vernetzung vorhandener Angebote im Stadtteil mit der Integration von Erziehungshilfe in eine Regeleinrichtung hat sich bewährt.

Die Tagesgruppenplätze (Hilfe zur Erziehung) in der Kindertagesstätte Haus Zoar haben den Schritt vom theoretischen Konzept hin zum praxiserprobten Modell gewagt und haben sich mittlerweile als fester Bestandteil der Jugendhilfelandchaft in Hagen etabliert.

Kontakt:

Barbara Willig
Erzieherin, Leiterin

Karsten Jungkurth, Dipl.-Päd.
systemischer Familienberater

Kindertagesstätte Haus Zoar
Siemensstr. 14
58089 Hagen

Kita-hauszoar@t-online.de

Beispiel 2

Fritz Pellander

Netzwerkkonzept **IRiS** (net)

Information und **R**at **i**n der **S**chule

Der allgemeine **Aufgabenrahmen** für erzieherische Hilfen im Kontext intersystemischer Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe ist ausreichend definiert, so z.B. in einer Analyse des Landesinstitutes NRW für Schule und Weiterbildung aus dem Jahr 1997:

„Generelles Ziel einer Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im Kooperationsfeld „Hilfe zur Erziehung“ ist es, entwicklungsbeeinträchtigte und verhaltensauffällige junge Menschen mit Hilfe früh einsetzender Beratungs- und Unterstützungsangebote vor Ausgrenzung zu schützen und ihre soziale und schulische Integration zu fördern.

Daraus ergibt sich die beiderseitige Aufgabe, durch eine kindzentrierte Zusammenarbeit unter systemischer Sichtweise den Verbleib betroffener Kinder und Jugendlicher in ihrem sozialen und schulischen Bezugsfeld zu sichern, die Überweisung von Schülerinnen und Schülern an wohnbereichsferne Sonderschulen zu begrenzen sowie durch frühzeitige Einleitung ambulanter oder teilstationärer Hilfen zur Erziehung eine Trennung des Kindes/Jugendlichen von seiner Familie zu vermeiden.

Dies setzt voraus, dass Fehlentwicklungen bei Kindern und Jugendlichen – wie auch Störungen im familialen System und im sozialen Bezugsfeld Schule – frühzeitig erkannt und durch angemessene Hilfen aufgefangen und korrigiert werden. Da die betroffenen jungen Menschen in der Regel Symptomträger eines gestörten Interaktionsfeldes sind, müssen die Beratungs- und Unterstützungsangebote auch auf die Familie erweitert werden. Die schließt die Nutzbarmachung vorhandener sozialer

Ressourcen im unmittelbaren Lebensumfeld ein.

Erziehungshilfe und Schule können durch eine sowohl einzelfallbezogene als auch institutionell ausgerichtete Kooperation zu gemeinsamen Handlungsansätzen finden, die den individuellen Lebenslagen junger Menschen im schulischen und außerschulischen Alltag besser gerecht werden und die pädagogische Förderung und Stützung (einschließlich entlastender Hilfen für die Familie) unter Einbeziehung des sozialen Umfeldes im Nahraum der Schule und des Wohnbereichs sicherstellen.“

Die derzeitige Praxis der Kooperation hingegen ist immer noch gekennzeichnet durch starre, hochschwellige und lebensraumferne Angebotsformen mit einem hohen Trägheitsmoment. Diese methodischen und strukturellen Festlegungen soll IRiS überwinden durch flexible, niedrigschwellige, lebensweltorientierte und reaktionsschnelle Hilfe-Module. In einer vorgeschalteten Phase der Bedarfserhebung und einem dynamischen Prozess der Ausrichtung der Hilfeformen auf die jeweiligen lokalen Bedarfe im Sozialraum ist ein passgenauer Transfer in unterschiedliche örtliche Gegebenheiten der Jugendhilfe vorgesehen.

Kernelement des IRiS-Konzeptes ist ein(e) **Ansprechpartner(in) in der Schule**, die **Sprechstunden** für Kinder und für Eltern anbietet, Beratungen durchführt und weitergehende Hilfebedarfe abklärt.

Lehrerinnen und Lehrern gibt IRiS professionelle Hilfestellung bei Fragen rund um den pädagogischen Alltag.

Neben der unmittelbaren Ansprechbarkeit für erzieherische Fragen und Problemlagen in der Schule besteht ein wesentlicher Teil von IRiS in der **Koordinierung und Vermittlung von Angeboten**, die in der Schule nicht direkt verfügbar sind.

Über **lokale Netzwerke** sollen folgende Institutionen in die Zusammenarbeit eingebunden werden:

- Bezirkssozialdienste
- Sozialdienste für Migrant(inn)en
- Hilfen zur Erziehung
- Früherkennungszentren

- Kinderärzt(inn)en
- Schulpsychologische Dienste
- Beratungsstellen
- Familienbildung
- Kindertageseinrichtungen
- Vereine und Verbände
- Sonstige Initiativen und ehrenamtliches Engagement aus dem Gemeinwesen

Der Aufbau der psychosozialen Hilfenetzwerke und die Zusammenarbeit der Netzwerkpartner(inn)en werden in einer **Steuerungsgruppe** unter Federführung der IRiS-Fachkraft koordiniert. Durch vorgeschaltete Analysen und aktivierende Befragungen sollen alle im Gemeinwesen tätigen Akteure in die Kooperation eingebunden werden. Über die konventionellen Jugendhilfeleistungen hinaus kommt dabei den informellen Bildungsangeboten (Vereine und Verbände) eine wichtige Bedeutung zu.

Allgemein soll IRiS eine möglichst breite Palette der sozialräumlich verfügbaren pädagogischen und psychosozialen Ressourcen an den Lernort Schule anbinden und die Prozesse der Integration und Entwicklung dieser Angebote in Gang bringen und steuern helfen.

IRiS-Sprechstunden können in den Räumen der Schule oder im so genannten **IRiS-Mobil** stattfinden. Hierbei handelt es sich um einen kleinen Wohnanhänger, der an bestimmten Tagen auf dem Schulhof postiert wird, um hier Sprechstunden für Kinder und auch für Eltern anzubieten.

Die Termine werden vorher in der Schule angekündigt. Telefonisch können über das IRiS-Mobil in der Elternsprechstunde auch schon andere Hilfen vermittelt und in die Wege geleitet werden. Weiterhin gibt es im IRiS-Mobil eine Info-Box mit ausführlichem Informationsmaterial über die regionalen Angebote der Jugendhilfe für Kinder, Eltern und Lehrkräfte.

Zusätzlich zu den Kontakten zu einzelnen Kindern im Rahmen der Kindersprechstunden bietet IRiS **Gruppenangebote** zu verschiedenen Themen wie z.B. Gewaltprävention oder Streitschlichtung an. Auch sind **geschlechtsspezifische Angebote**

(Mädchenarbeit/Jungenarbeit) vorgesehen.

Im Einzelnen sind im Rahmen des IRiS-Projektes folgende **Aktivitäten** geplant:

- Abstimmung mit dem örtlichen Jugendamt/Schulamt in der Auswahl von Grundschulen nach sozialräumlichen Kriterien (Sozialatlas)
- Bedarfsanalysen: Befragungen und Interviews in Schulen
- Aktivierende Befragung im Gemeinwesen
- Zielvereinbarungen zwischen IRiS und den Schulen
- Informationsveranstaltungen mit dem IRiS-Mobil
- Fortbildungen zur Kooperation und Netzwerkarbeit für SchulleiterInnen und LehrerInnen
- Installation und Aktivierung lokaler Netzwerke psychosozialer Hilfen an Grundschulen
- Sprechstunden für Kinder, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer
- Gruppenangebote für Kinder (z.B. Anti-Gewalt-Training, Jungenarbeit)
- Beratungsgespräche für Kinder, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer
- Vermittlungen an andere Dienste der Jugendhilfe und medizinische Dienste
- Telefonische Helpline für Kinder, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer

IRiS richtet sich an die **Zielgruppen** der Grundschulkinder, ihre Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer mit folgenden **Zielsetzungen**:

a) **Vernetzung von Schule und Jugendhilfe**

- Aufbau lokaler Netzwerke psychosozialer Hilfen an Grundschulen
- Koordinierung und Steuerung der Zusammenarbeit zwischen den
- Kooperationspartner(inne)n an der Schule
- Strukturelle Ausdifferenzierung und dynamische Intensivierung der kooperativen Bezüge

b) **Prävention und Früherkennung**

- Früherkennung von Entwicklungs-, Lern- und Verhaltensstörungen bei Kindern
- Frühe Vermittlung an medizinische und psychologische Fachdienste
- Früherkennung psychosozialer Notlagen in Familien und Aktivierung der
- Integrationspotentiale für Kinder aus Risikogruppen (z.B. Kinderarmut)
- Erhöhung der diagnostischen Kompetenz von Schule
- Gewaltprävention
- Suchtprävention

c) **Hilfen im Einzelfall**

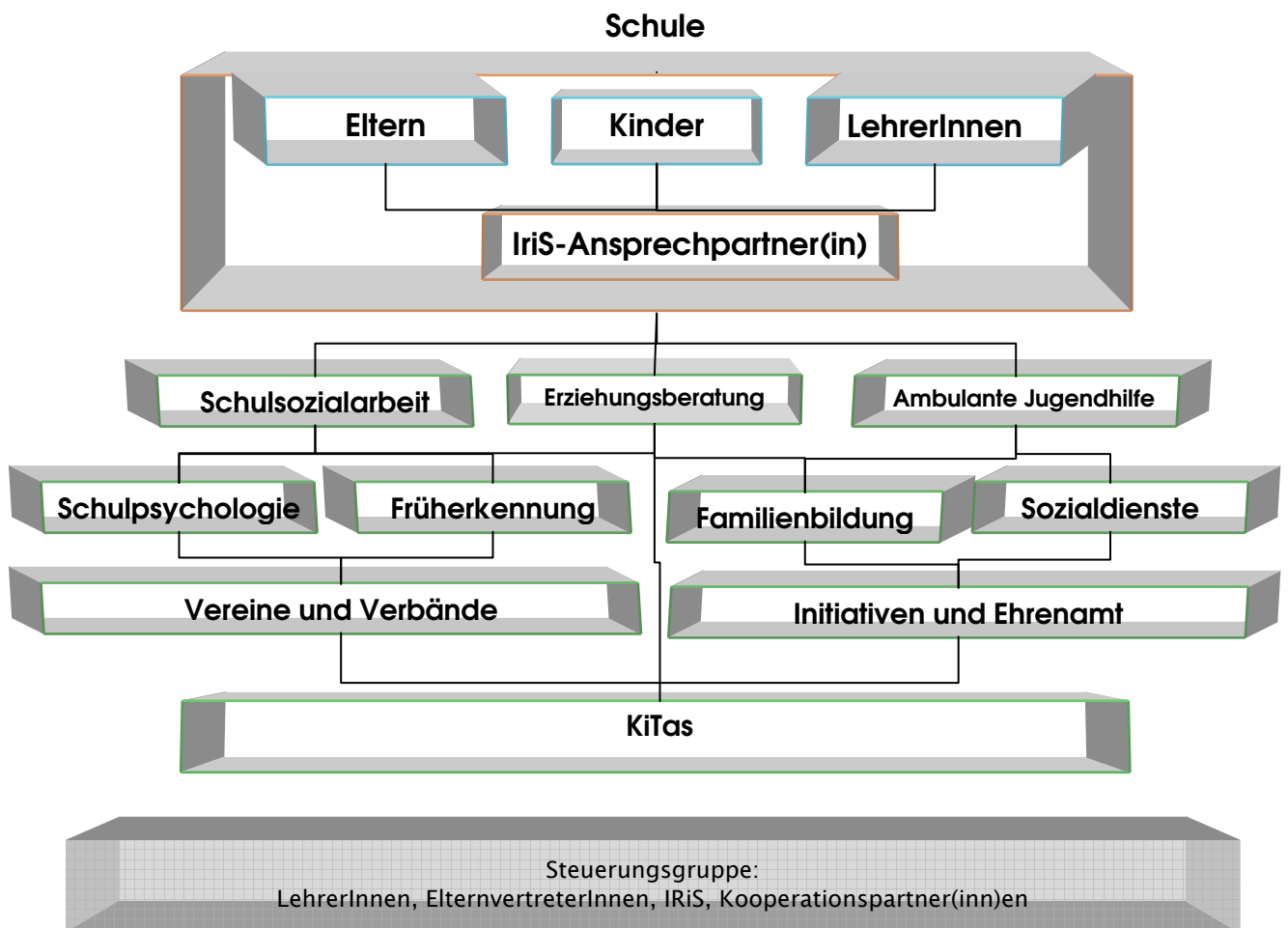
- Niedrigschwelliger Zugang zur Beratung und zu anderen Hilfeformen für Kinder und Eltern
- Krisenintervention: Schnelle Hilfen für Kinder und Familien in besonderen Problemlagen wie z.B. Misshandlung, Missbrauch, Vernachlässigung
- Weiterentwicklung der Förderkonzepte für Grundschulkinder
- Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern im pädagogischen Alltag
- Verringerung der Zahl der Sonder-schulzuweisungen

Für Kinder und insbesondere Eltern aus **Familien mit Migrationshintergrund** steht ein in der Angebotsstruktur des Verbandes verorteter eigener Fachdienst zur Verfügung, der über Kooperationen in die konkrete Fallarbeit sowie in die fallübergreifenden Aktivitäten eingebunden werden soll. Im Vorfeld der Einführung von IRiS an einer Schule erfolgt eine **aktivierende Befragung** der Eltern und der Lehrerinnen und Lehrer. IRiS will nicht vorgefertigte Patentrezepte liefern, sondern zunächst einmal die **spezifischen Bedarfe** an der jeweiligen Schule im Hinblick auf ergänzende Beratung und Hilfe erkunden. Die Befragung der Eltern geschieht mit Hilfe eines Fragebogens, Lehrerinnen und Lehrer werden im Interview befragt. Nach Auswertung der Ergebnisse schlägt IRiS der Schule eine auf ihre Problemlagen passgenau zugeschnittene Angebotsstruktur vor, die dann in einem **Kontrakt** zwischen Schulleitung und IRiS unter Beteiligung der Schulpflegschaft verabredet wird.



Information und Rat in der Schule

Netzwerkstrukturen



Der **Personalbedarf** für die Umsetzung des IRiS-Konzeptes ist mit einer Koordinationsstelle (Sozialpädagogl(in)/Sozialarbeiter(in)) sowie Aufwendungen für Honorare zu veranschlagen. Der Tätigkeitsschwerpunkt der Koordinationskraft liegt im Aufbau und der Implementierung lokaler psychosozialer Hilfenetzwerke an Grundschulen und in der Projektevaluati-on. Die fachlichen Anteile von IRiS sollen durch Personal aus bestehenden Einrichtungen (Beratungsstellen, ambulante Hilfen) kostenneutral abgedeckt werden.

In der Abbildung auf Seite 48 ist die Netzwerkstruktur von IRiS zusammenfassend dargestellt. Für die einzelnen am Projekt beteiligten Schulen ist folgender prototypische **Phasenverlauf** mit einer Gesamtdauer von mindestens 9 und maximal 18 Monaten vorgesehen:

1. Vorgespräche mit Schulumt, Schulleitung, Lehrerkollegium und Schulpflegschaft
2. Vorgespräche mit dem Bezirkssozialdienst und Kooperationspartner(innen)
3. Bedarfsanalysen durch Befragungen (Fragebogen, Interview) von LehrerInnen, Eltern, KooperationspartnerInnen
4. Auswertung der vorbereitenden Analysen
5. Formulierung eines Netzwerk-Konzeptes für die jeweilige Schule
6. Abstimmung des Konzeptes mit Schule und KooperationspartnerInnen
7. Vorlage, Diskussion und Verabschiedung des Konzeptes in der Schulkonferenz
8. Vereinbarung eines Kooperationskontraktes zwischen IRiS und Schule
9. Zielfindung in einem gemeinsamen Prozess mit Schule und Jugendhilfe (Workshop)
10. Vorbereitende Fortbildungsangebote für LehrerInnen und Kooperationspartner(innen)
11. Konstituierende Sitzung einer Steuerungsgruppe an der Schule
12. Elternabend zur Vorstellung von IRiS
13. Info-Aktionen mit dem IRiS-mobil auf dem Schulhof
14. Prospektverteilung an Eltern und Lehrer(innen)

15. Erste IRiS-Sprechstunde an einem Elternsprechtag
16. IRiS-Aktivitäten: Sprechstunden, Beratungen, Gruppenangebote, Kooperationen
17. Evaluation: Befragungen und Analysen
18. Ergebnisbericht mit Vorschlägen zur Fortführung von IRiS an der Schule
19. Fachforum für Eltern, Lehrer(innen) und Kooperationspartner(innen) zu den Ergebnissen von IRiS
20. Übergabe der Koordinierungsanteile von IRiS an die Schulleitung
21. Verankerung der fachlichen Anteile von IRiS in regionalen Jugendhilfeangeboten
22. Follow-up Analyse zur Tragfähigkeit und Entwicklungsbereitschaft der Netzwerke

Im Projektverlauf leistet IRiS **temporäre Hilfestellungen** zum Aufbau psychosozialer Netzwerke an Schulen mit dem Focus auf eine Aktivierung und Bündelung vorhandener Ressourcen und einen Rückbezug in die bestehenden Systeme.

Allgemein vereint das Konzept die Prinzipien der Niedrigschwelligkeit, der Prävention und der Lebensweltorientierung im Kontext Schule.

IRiS ist richtungsweisend für den Verbund zwischen Jugendhilfe und Schule und schafft transferierbare und konkrete methodische Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von Kooperationsstrukturen. Durch die Anpassungsfähigkeit und Flexibilität des Netzwerkkonzeptes ist eine Übertragung und nachhaltige Installierung in den unterschiedlichsten örtlichen Gegebenheiten der Jugendhilfe zu erwarten.

Kontakt:

Dr. Fritz Pellander

Arbeiterwohlfahrt Düsseldorf e.V.
Liststr. 2
40470 Düsseldorf

Fritz.Pellander@awo-duesseldorf.de

Beispiel 3

Ingrid Kutz-Mückner

Erlebnispädagogisch orientierte Integrationshilfen als Hilfe zur Erziehung

Ein Angebot des Jugendamtes der Stadt Hamm mit dem Friedrich-Wilhelm-Stift in der Offenen Ganztags-Grundschule, Freiligrathschule, Bockum-Hövel

"Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie." (Dewey)

Julian, 8 Jahre alt, freut sich auf den kommenden Tag, den er wie gewohnt nach Schulschluss im Offenen Ganztage verbringen wird. Nach dem Mittagessen und Erledigung seiner Hausaufgaben wird er die Turnhalle gemeinsam mit den anderen Kindern in Beschlag nehmen.

„Morgen bin ich der Chef“, sagt er zu Levent, seinem Freund. Levent weiß Bescheid. Morgen darf Julian durch die Gruppenstunde führen. Morgen wird er zuständig sein für den Stundenverlauf, die Spiele und für die Probleme, wenn es mal zwischen den anderen Kindern nicht so gut klappt. Die Pädagog(inn)en treten dabei in den Hintergrund - zugunsten neuer Erfahrungen für Julian als Chef der Stunde und für die anderen Kinder im Austausch mit ihm. Julian wird zum Handelnden, Akteur und Kontrolleur zugleich. Und die anderen erfahren ihn in einer ganz neuen Rolle.

„Ganz schön anstrengend, so ein Chef zu sein - aber klasse war es trotzdem“, beurteilt Julian selbst das Erlebte im gemeinsamen Feedback mit den anderen am Ende der Stunde. „Anstrengend? Wieso?“ „Na, wenn die Kinder sich nicht einigen konnten, war es schwierig zu Wort zu kommen. Die hörten nicht immer zu. In der großen Gruppe konnte ich auch nicht im-

mer alles mitbekommen. Und komisch war es auch, so alles zu bestimmen. Aber irgendwie auch wieder gut ...“

„Du warst ganz anders als sonst!“ stellt Levent fest, und die anderen stimmen zu...

Perspektivenwechsel tut gut und schafft neue Einsichten. Wie könnte dies besser funktionieren als über das Erleben selbst? Dieses Prinzip haben die Pädagoginnen der Sozialen Gruppenarbeit in ihrem Konzept fest verankert.

Entstehung des Angebotes Soziale Gruppenarbeit

Schon vor Beginn der Offenen Ganztagsbetreuung 2003/04 wurde die Soziale Gruppenarbeit in der Freiligrathschule zum wichtigen Bestandteil für die Persönlichkeitsförderung und Stabilisierung von Kindern mit Integrationsschwierigkeiten, Entwicklungsgefährdungen und erhöhtem Förderbedarf. Die Entstehung des Gruppenangebotes muss vor dem historischen Hintergrund gesehen werden:

Bereits 1990 wurde an der Freiligrathschule die Notwendigkeit gesehen, Versorgung und Förderung von Kindern durch die Entwicklung eines Gruppenangebotes zur Übermittagsbetreuung mit Möglichkeiten zum Mittagessen, zur Hausaufgabenhilfe und pädagogischen Freizeitgestaltung zu unterstützen. Daher kam es 1990 zu ersten Entwicklungen eines Betreuungskonzeptes für Kinder außerhalb der regulären Schulzeit bis 14.00 Uhr. Über die Programme der Landesregierung „Acht bis Eins“ und „13 plus“, wurde später sogar eine Betreuung bis 15.00 Uhr möglich.

Das Jugendamt der Stadt Hamm, das sich bereits 1993 sowohl konzeptionell, finanziell als auch personell beteiligte, stellte 2001 die Gruppenarbeit von der Honorartätigkeit auf Hilfe zur Erziehung gem. § 29 SGB VIII um. Seit dem ist das Friedrich-Wilhelm-Stift auch als freier Träger beteiligt. Die pädagogische Fachkraft, die bislang die Hilfe durchgeführt hatte, konnte durch das Friedrich-Wilhelm-Stift übernommen werden.

Heute ist die Soziale Gruppenarbeit in den Ablauf des Offenen Ganztages eingebunden, so dass ein Gesamtangebot gemeinsam mit anderen Unterstützungsformen und Gruppenarbeiten der Freiligrathschule entstanden ist.

Die Soziale Gruppenarbeit wird in Kooperation mit der Schule durch den Dienst der Ambulanten Erziehungshilfe im Friedrich-Wilhelm-Stift geleistet.

Das Friedrich-Wilhelm-Stift

Das Friedrich-Wilhelm-Stift in Hamm ist ein freier Träger der Jugendhilfe. Einer seiner Dienste ist die Ambulante Erziehungshilfe Bockum-Hövel. Sie bietet auf der Grundlage der §§ 27 ff. SGB VIII bedarfsgerechte Hilfen zur Erziehung für Kinder, Jugendliche und Familien an, wenn eine dem Wohl des Kindes bzw. Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet werden kann. Der Fachdienst arbeitet eng mit dem Jugendamt zusammen.

Sozialraumorientierung, Flexibilität und die Berücksichtigung von Ressourcen sind Arbeitsprinzipien dieses Dienstes.

Soziale Gruppenarbeit gem. § 29 SGB VIII gehört zu den festen Angeboten des Fachdienstes.

Gleichzeitig ist das Friedrich-Wilhelm-Stift auch Träger der Offenen Ganztagsbetreuung an der Freiligrathschule.

Beschreibung der Zielgruppe

Zielgruppe der Sozialen Gruppenarbeit sind die Kinder der Grundschule aller Jahrgangsstufen, die einen besonders hohen Bedarf an erzieherischen Hilfen und Förderung im motorischen, sprachlichen, kognitiven und sozialen Bereich sowie in bezug auf Integration aufweisen.

Insbesondere zeigen Kinder aus den sozialen Brennpunkten des Einzugsgebietes und auch Migrantenkinder diesen erhöhten Bedarf.

Zielsetzung

Die Soziale Gruppenarbeit will diese benachteiligten Kinder erziehen, fördern und integrieren. Die Überwindung von Erzie-

hungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen sind wichtige Ziele der Arbeit. Durch den Erwerb neuer Kompetenzen sowie die Nutzung der kindlichen Ressourcen sollen sie befähigt werden, ihre Schullaufbahn zu bewältigen, sich sozial zu integrieren und Entwicklungsdefizite auszugleichen.

Dazu gehört auch die Entwicklung von Kompetenzen zu sozial akzeptierter Konfliktlösung.

Die Verarbeitung kindlicher Ängste, die Vermittlung von Selbstvertrauen und die Erhöhung der Frustrationstoleranz, die Verstärkung von Selbst- und Fremdwahrnehmung verbunden mit der Wahrnehmung und Akzeptanz eigener und fremder Grenzen sowie die Förderung von Kooperationsfähigkeit gehören ebenso zu den Feinzielen wie das Aufzeigen demokratischen, respektvollen Verhaltens, die Stärkung des Gruppengefühls und vor allem die Schaffung von Transfermöglichkeiten für das Alltagsleben.

Die Erfahrungen haben auch gezeigt, dass vielen Kindern überhaupt erst einmal Möglichkeiten einer sinnvollen Freizeitgestaltung sowie die Vermittlung von Spielfähigkeit allgemein aufgezeigt werden müssen.

Pädagogische Standards

Voraussetzung für die Teilnahme an der Sozialen Gruppenarbeit ist ein erzieherischer Bedarf, wenn eine dem Wohl des Kindes entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist.

Damit erfüllt die Soziale Gruppenarbeit im Offenen Ganztage einen besonderen Auftrag. Sie ist zwar in das Angebot der Ganztagsbetreuung integriert, gleichzeitig aber auch deutlich davon abgrenzbar.

Bei der Durchführung dieses Angebotes müssen daher auch bestimmte Standards erfüllt sein:

- Soziales Lernen findet auf der Grundlage eines erarbeiteten gruppenpädagogischen Konzeptes statt.
- Zwei pädagogische Fachkräfte arbeiten gemeinsam, möglichst zeitgleich in der Gruppe („Zweipädagogen-Konzept“).
- Die pädagogischen Fachkräfte werden durch Leitung fachlich begleitet.

- In enger Zusammenarbeit mit dem Jugendamt werden Entwicklungen festgehalten, reflektiert und neue Ziele formuliert (über Hilfeplangespräche im halbjährlichen Rhythmus mit den zuständigen Sozialarbeiter(inne)n des Jugendamtes, der Schulleitung und den pädagogischen Fachkräften des Friedrich-Wilhelm-Stiftes).
- Die Ziele werden nach den zugrunde liegenden Stärken und Schwächen für jedes Kind festgelegt.
- Dazu werden von den pädagogischen Fachkräften ausführliche Entwicklungsberichte erstellt.

Methodisches Vorgehen

Die **Teilnehmerzahl** der verhaltensproblematistischen Kinder ist auf 15 beschränkt. Voraussetzung für die Teilnahme ist zunächst einmal das Einverständnis der Eltern. Hierbei genügt die mündliche Zustimmung der Eltern. Auf einen schriftlichen Vertrag auf Hilfe zur Erziehung kann nach den Richtlinien des Jugendamtes verzichtet werden.

Über die Aufnahme des Kindes in die Soziale Gruppenarbeit wird letztlich im Hilfeplangespräch entschieden.

Aufgrund der langjährigen Erfahrung, dass mit jeder neuen Einschulung persönlichkeitsgestörte Kinder immer wieder vertreten sind, werden die Kinder der sozialen Gruppenarbeit in sog. **halboffenen Gruppen** betreut. Die neu hinzugekommenen Kinder kommen in die schon bestehende Gruppe anstelle der Kinder, die zu weiterführenden Schulen wechseln oder nach Überwindung ihrer Schwierigkeiten aus der Sozialen Gruppenarbeit entlassen werden können.

Der gegenwärtige **Betreuungsumfang** beträgt insgesamt 14 Wochenstunden mit einer Aufteilung von jeweils 7 Stunden auf zwei Fachkräfte (eine Erlebnispädagogin und eine Heilpädagogin).

Mit den Kollegen des Offenen Ganztages und dem Lehrpersonal besteht ein **regelmäßiger enger Austausch**. Auch fin-

den gemeinsame Teamsitzungen mit den Mitarbeitern des Offenen Ganztages statt.

Pädagogische Ansätze

Die Arbeit im Rahmen der Sozialen Gruppenarbeit verfolgt drei Schwerpunkte:

1. Erlebnispädagogik in der Gruppe

Zweimal wöchentlich erleben die Kinder ein auf sie ausgerichtetes erlebnispädagogisch orientiertes Gruppenangebot. Die Turnhalle bietet sich als geeigneter Raum an und wird zur Verfügung gestellt. Gelegentlich werden auch Räume außerhalb der Schule genutzt.

Mit dem Ziel, Vorbilder zu haben, die sich positiv verstärkend auf das Verhalten der Zielgruppe auswirken und einen integrativen Effekt erzielen, werden solche Kinder, die ein unauffälliges bzw. förderliches Sozialverhalten zeigen, zu den verhaltensauffälligen Kindern hinzu genommen. Zu den problematischen 15 Kindern kommen maximal 10 emotional stabile Kinder hinzu.

**„Denken ist wundervoll ...
... aber noch wundervoller ist das Erlebnis“.** (Oscar Wilde)

Die Angebotsstruktur ist vielfältig und in einen Rahmen gebettet, der für die Kinder klar umrissen ist, ihnen jedoch einen relativ freien Spielraum zum Agieren ermöglicht:

Über **freie Bewegungsbaustellen** (großräumig aufgebaute Kombinationen von Turngeräten, welche die Kinder sich selbst aussuchen und aufbauen) können die Kinder sich selbst zunächst körperlich als produktiv erleben. Ihre selbst gewählten Aufbauten sind (für sich und andere) sichtbare Leistungen, die einerseits Befriedigung schaffen können und mit denen sie zugleich etwas von sich preisgeben. Grobmotorische Bewegungen mit abenteuerlichen Tendenzen (wie z.B. Klettern, in die Tiefe springen) vermitteln den Kindern ein besseres Körpergefühl. Sie erleben sich in ihrer Bedeutung und ihrem Selbstwert neu und finden im Rahmen der

Angebote genügend Übungsfeld für das soziale Miteinander.

Der Aspekt des „freien Spiels“ findet hier besondere Bedeutung. Das Kind beginnt sich dort zu entwickeln wo es sich emotional, körperlich, sozial und kognitiv gerade befindet.

Es findet seinen eigenen Ansatz und kann sich ohne den Vergleich und die Bewertung durch andere ins Spiel einbringen. Dem Kind kommt hier ein hoher Anteil an Selbstbestimmung aber auch –verantwortung zu. Die Pädagoginnen hingegen geben an dieser Stelle ihre zentrale Position auf und nehmen eine konzentrierte beobachtende Rolle ein.

Auf der Grundlage zuvor gemachter Verhaltensbeobachtungen treffen die Pädagoginnen über **vorgegebene Bewegungsbaustellen** eine Auswahl an Angeboten. Sie können sich auf wahrnehmungs- und entwicklungsfördernde Aspekte beziehen oder aber zum Ziel haben, das soziale Lernen zu fördern.

Interaktionsspiele (Problemlösungsaufgaben) sowie **New-Game-Spiele** (Spiele in der Gemeinschaft ohne Sieger) zielen insbesondere auf den Erwerb sozialer Kompetenzen. Im Vordergrund stehen Aufgaben, die an die Gemeinschaft gestellt werden und auch nur gemeinsam gelöst werden können.

In den **Bossstunden** dürfen ausgewählte Kinder durch eine Gruppenstunde führen, während die Pädagoginnen vorrangig eine Beobachterrolle einnehmen. Am Ende der Stunde steht der Austausch mit allen Kindern. Die Empfindungen und Erfahrungen des "Führers" nehmen in der gemeinsamen Reflexion einen besonderen Raum ein.

Während der Gruppenstunden kommt den Pädagoginnen die Aufgabe der Wahrnehmung der Befindlichkeiten und Schwierigkeiten der Kinder zu. Sie stehen als Ansprechpartnerinnen zur Verfügung, gehen auf vorhandene Störungen und Defizite flexibel ein, machen sie den Kindern transparent und erarbeiten mit ihnen Lö-

sungen auf allen Ebenen. Auftauchende und sichtbar gemachte Probleme werden von ihnen mit den Kindern offensiv angegangen, veranschaulicht und aufgearbeitet. Dem **Feedback** am Ende jeder Stunde kommt daher auch eine besondere Bedeutung zu.

2. Individuelle Förderung der Kinder im Alltag des Offenen Ganztages

Die Kinder der sozialen Gruppenarbeit erhalten nach Unterrichtsschluss während des normalen Ablaufs im Offenen Ganztage gezielte Förderung. Die Pädagoginnen der Sozialen Gruppenarbeit erleben sie während des gemeinsamen Essens mit anderen, unterstützen sie bei der Bewältigung der Hausaufgaben und fördern sie durch sinnvolle Freizeitangebote. Die Pädagoginnen erfahren die Kinder stärker in ihrem Schulalltag, erfassen deren besonderen Probleme sowohl im sozialen Bereich als auch auf der Leistungsebene unmittelbarer und setzen Hilfen und Förderangebote direkt um. Darüber hinaus haben die Pädagoginnen Gelegenheit zu systematischen Verhaltensbeobachtungen, worüber sie wichtige Hinweise über Schwierigkeiten und auch Ressourcen der Kinder unmittelbar erhalten.

Während das erlebnispädagogisch ausgerichtete Angebot für das Kind ein geeignetes Übungsfeld zur Auseinandersetzung, Reflexion und auch Besinnung darstellt, worüber es sich für ein positives Verhalten entscheiden kann, bietet die parallele Begleitung im offenen Ganztagsbetrieb durch dieselben Pädagoginnen eine Möglichkeit, ihr neu erlerntes Verhalten in ihrem Schulalltag zu transferieren. Dies kann wahlweise in reflektierenden Gesprächen mit den Kindern oder in Kleingruppen geschehen. In schwierigen Situationen können individuelle Hilfen auch durch Einzelförderungen erfolgen.

3. Elterngespräche

Elterngespräche sind ein weiterer Bestandteil der Arbeit und bieten die Möglichkeit, einen Einblick in die familiären Strukturen zu gewinnen, die kindlichen

Probleme zu besprechen und gegebenenfalls bei der Suche weiterer Hilfe für das Kind behilflich zu sein.

Gegenwärtig findet einmal wöchentlich zu festen Zeiten eine Elternsprechstunde statt.

Erfahrungen mit der Sozialen Gruppenarbeit in der Offenen Ganztagschule

Die **Einbindung** der Sozialen Gruppenarbeit in den Ablauf des Offenen Ganztages hat einen sichtbar positiven Effekt auf die Kinder und schafft Integration statt Ausgrenzung. Hilfe findet dort statt, wo sich die Kinder aufhalten und mit anderen zusammen sind. Diese Form und Einbindung der Hilfe zur Erziehung wird von den sozial angepassten, integrierten Kindern und ihren Eltern auch nicht als eine Form der Erziehungshilfe für Kinder mit Schwierigkeiten erlebt. Sie ist ein Angebot unter vielen anderen interessanten im Offenen Ganztage. Das Erleben der Kinder in der Turnhalle ist für sie Freizeit pur. Und die betroffenen (und wissenden) Kinder und deren Eltern empfinden diese gezielte Förderung als nicht stigmatisierend.

Die **Stärke** der Sozialen Gruppenarbeit liegt eindeutig in der Entwicklung sozialer Kompetenzen. Damit bietet sie zwar ein erfolgreiches, aber allein nicht ausreichendes Mittel, um den Bedarf zu decken. Die Probleme der Kinder sind oft sehr weit reichend. Zur umfassenden Aufarbeitung sind dann individuelle heilpädagogische oder therapeutische Hilfen erforderlich. Hier sind die **Grenzen** der Sozialen Gruppenarbeit erreicht; andere Hilfeformen werden notwendig.

Das **unmittelbare Erleben der Kinder im Schulalltag** (Begleitung beim Essen, bei den Hausaufgaben und den Spielangeboten) ist ein wichtiger Bestandteil in der Arbeit der Sozialen Gruppenarbeit, bietet aber aufgrund des begrenzten Stundenkontingentes Hilfe in nur einem kleinen Ausschnitt im Alltag der Kinder.

Die Bereitschaft zur **Einwilligung** an der Teilnahme der Sozialen Gruppenarbeit ist bei den meisten Eltern groß. Es ist von Vorteil, dass sie keinen schriftlichen Antrag auf Hilfe zur Erziehung stellen müssen. Dadurch ist der Zugang zu den Eltern erleichtert. Sie willigen eher ein, wenn sie nicht unterschreiben müssen.

Die Soziale Gruppenarbeit hilft einigen Eltern, Vorbehalte und **Vorurteile** gegenüber dem Jugendamt abzubauen und auch die Bereitschaft zu anderen notwendigen Hilfen zur Erziehung zu wecken. Gespräche zwischen den Pädagoginnen und Eltern schärfen bei einigen Eltern das Problembewußtsein, aber nicht alle Eltern können darüber erreicht werden. Auf Wunsch der Eltern und nach Absprache mit ihnen kommt der zuständige Sozialarbeiter des Jugendamtes auch zu **Elterngesprächen** in die Schule, was für einige von ihnen wiederum den Zugang zum Jugendamt erleichtert.

Kontakt:

Ingrid Kutz-Mückner

Projektleitung
Friedrich-Wilhelm-Stift
Sorauer Straße 21
59065 Hamm

fws-wg-vb@helimail.de